



TESIS DOCTORAL

**INTERESES DEL ALUMNADO Y
PLANTEAMIENTOS DOCENTES
ACERCA DE LA ENSEÑANZA MUSICAL
EN 4º DE ESO**

Doctorando: Jesús Manuel de Sancha Navarro

Directores: Dra. D^a. Mery Israel Saro

Dr. D. Javier Gil Flores

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Plástica

SEVILLA, 2014

Certificación de los directores

Dra. D^a. Mery Israel Saro.

Dr. D. Javier Gil Flores.

*A mi familia, en especial
a mis padres*

Agradecimientos

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a todas las personas que, de un modo u otro, han contribuido a la consecución de este trabajo de investigación, en especial a los directores Dra. Dña. Mery Israel Saro y Dr. D. Javier Gil Flores, pues sin su encomiable labor de entrega y dedicación al mismo, no habría sido posible llevarlo a cabo.

Al Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Plástica, por brindarme la oportunidad de realizar y depositar este trabajo bajo su amparo y responder a todas mis dudas pertinentes.

A los centros educativos de Sevilla capital, que no dudaron en recibirme de la mejor de las maneras, ofreciéndome información valiosa y útil para este trabajo, y facilitándome el acceso para entrar en contacto con los docentes. Asimismo, también he de agradecer al centro de Huelva donde se realizó la validación.

Al profesorado, en primer lugar por permitirme pasar los cuestionarios al alumnado, y en segundo lugar, por acceder libre y gustosamente a ser entrevistados con grabadora.

Al alumnado, por haber tenido la paciencia de haber contestado con la mayor rigurosidad y seriedad posible a las preguntas de los cuestionarios.

A todos aquellos que han colaborado en mi formación sobre el conocimiento y la formación de la didáctica de la música, además de la investigación, a lo largo de los cursos de doctorado realizados hasta la presentación de esta tesis.

Y a mi familia y amigos, cuyo apoyo desinteresado ha supuesto un extra de motivación añadido.

ÍNDICE

Nota aclaratoria

En la redacción de esta tesis, de acuerdo con la posibilidad que ofrece el sistema lingüístico español, se ha hecho uso de los colectivos alumnado, discente, estudiantes, profesorado y docente para referirnos a alumno-alumna, profesor-profesora. Hemos rechazado la opción de marcar en la práctica totalidad de los casos los dos sexos, para contribuir a la lectura fluida de esta tesis, siguiendo siempre las normas de la Real Academia de la Lengua Española.

Por otro lado, queremos reseñar que se han empleado normas A.P.A. (American Psychological Association) 6ª edición, para la redacción y las citas que presentamos en esta tesis.

INTRODUCCIÓN.....	23
--------------------------	-----------

**PRIMERA PARTE:
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO 1. EPISTEMOLOGÍA DEL HECHO MUSICAL.....	35
---	-----------

1.1. Concepto y origen de la Música.....	37
1.2. Corrientes psicológicas de la Música.....	43
1.2.1. Características psicológicas del alumnado.....	45
1.3. Sociología de la Música.....	49
1.3.1. Sociología y consumo musical en la adolescencia.....	56
1.4. La Música como terapia.....	61
1.5. Bibliografía.....	66

CAPÍTULO 2. BREVE RECORRIDO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL.....	69
---	-----------

2.1. La Educación Musical en la historia y su importancia para la formación integral de la persona.....	71
2.2. Instituciones que imparten Educación Musical en España.....	80
2.2.1. Conservatorios.....	80
2.2.2. Universidades.....	86
2.2.3. Centros de Educación Primaria.....	89
2.2.4. Escuelas Municipales de Música.....	90
2.2.5. Centros privados que imparten Música.....	91
2.3. Bibliografía.....	92

CAPÍTULO 3. LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....	95
3.1. Antecedentes de la enseñanza musical en España.....	97
3.2. El currículo de Música de Secundaria en la LOGSE.....	100
3.3. El currículo de Música de Secundaria en la LOE.....	103
3.3.1. Competencias básicas.....	105
3.3.2. Objetivos.....	111
3.3.3. Contenidos.....	115
3.3.4. Criterios de evaluación.....	116
3.4. La incertidumbre ante la LOMCE.....	120
3.5. Bibliografía.....	123
CAPÍTULO 4. MARCO DIDÁCTICO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN SECUNDARIA.....	127
4.1. Didáctica general.....	129
4.1.1 Didáctica de la Música.....	139
4.1.2. Didáctica de la Música en Secundaria.....	154
4.2. El interés.....	161
4.2.1. Importancia del interés en la enseñanza musical.....	165
4.3. Bibliografía.....	171
CAPÍTULO 5. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL.....	179
5.1. Concepto y tipos de investigación.....	181
5.2. Investigación en Educación Musical.....	183
5.2.1. Tesis doctorales.....	187
5.2.2. Artículos de revistas.....	198
5.3. Bibliografía.....	212

SEGUNDA PARTE: TRABAJO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6. PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	223
6.1. Formulación del problema.....	225
6.2. Objetivos de la investigación.....	231
6.3. Hipótesis de la investigación.....	233
6.4. Bibliografía.....	234
CAPÍTULO 7. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	237
7.1. Enfoque metodológico.....	239
7.2. Sujetos considerados como fuente de información.....	242
7.2.1. Alumnado de Música de Secundaria de Sevilla.....	242
7.2.2. Profesorado de Música de Secundaria de Sevilla.....	249
7.3. Recogida de los datos.....	251
7.3.1. Estructura y contenido del cuestionario.....	252
7.3.2. Validez y fiabilidad.....	259
7.3.3. Aplicación del cuestionario.....	262
7.3.4. Entrevistas al profesorado.....	263
7.4. Análisis de los datos.....	265
7.4.1. Datos de naturaleza numérica.....	265
7.4.2. Datos de naturaleza textual.....	266
7.5. Bibliografía.....	268

CAPÍTULO 8. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....271

8.1.	Descripción de los intereses por la Música desde el punto de vista del alumnado y del profesorado.....	273
8.1.1.	Interés general por la Música.....	273
8.1.2.	Interés por los contenidos de aprendizaje.....	282
8.1.3.	Interés por los medios y recursos didácticos.....	311
8.1.4.	Interés por las metodologías de enseñanza.....	324
8.1.5.	Interés por la evaluación.....	342
8.2.	Incidencia del contexto socioeconómico y cultural en los intereses del alumnado por la Música.	356
8.2.1.	Indicadores del nivel socioeconómico y cultural de las familias.....	356
8.2.2.	Construcción del índice para valorar el nivel socioeconómico y cultural de las familias de los encuestados...360	
8.2.3.	Diferencias en los intereses musicales del alumnado en función del nivel socioeconómico y cultural.....	362
8.3.	Incidencia del éxito escolar del alumnado en sus intereses musicales..	368
8.4.	Incidencia de la variable género en los intereses musicales del alumnado.....	374
8.5.	Cuestiones varias aportadas por los docentes.....	385
8.5.1.	La supresión de la asignatura en 3º de ESO.....	385
8.5.2.	Otras valoraciones.....	389
8.6.	Bibliografía.....	393

CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN.....395

9.1.	Conclusiones.....	397
9.2.	Implicaciones.....	416
9.3.	Limitaciones y propuestas de investigación.....	423

FUENTES UTILIZADAS	425
• Bibliografía general.....	425
• Fuentes legislativas.....	449
• Fuentes electrónicas.....	451
• Otras fuentes.....	452
ANEXOS	455
• Anexo 1: Cuestionario de intereses del alumnado validado.....	457
• Anexo 2: Guión de entrevista.....	463
• Anexo 3: Entrevistas transcritas.....	465

ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 7.1. Centros de Sevilla que impartían Música en 4º de ESO.....243
- Tabla 7.2. Distribución de los centros que impartían Música en 4º de ESO....244
- Tabla 7.3. Alumnado de la muestra distribuido por zonas y centros.....247
- Tabla 7.4. Distribución y características de los docentes de la muestra.....250
- Tabla 7.5. Contenidos del cuestionario y bloques y unidades temáticas de procedencia.....256
- Tabla 7.6. Estructura del cuestionario, según sus dimensiones.....258
- Tabla 7.7. Fiabilidad del cuestionario.....262
- Tabla 8.1. Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el interés general por la Música.....274
- Tabla 8.2. Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el interés por los contenidos de aprendizaje.....283
- Tabla 8.3. Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para interés los los medios y recursos didácticos.....311
- Tabla 8.4. Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el interés por las metodologías de enseñanza.....324
- Tabla 8.5. Respuestas a la pregunta abierta del cuestionario.....327
- Tabla 8.6. Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el interés por la evaluación.....342
- Tabla 8.7. Distribución de frecuencias y porcentajes válidos para los estudios de los padres.....357
- Tabla 8.8. Distribución de frecuencias y porcentajes válidos para los estudios de las madres.....358
- Tabla 8.9. Distribución de frecuencias y porcentajes válidos para las profesiones de los padres.....359
- Tabla 8.10. Distribución de frecuencias y porcentajes válidos para las profesiones de las madres.....360
- Tabla 8.11. Autovalores y varianza explicada.....361
- Tabla 8.12. Pesos factoriales de cada variable.....361

- Tabla 8.13. Análisis de la varianza para el interés general por la Música en función del nivel socioeconómico y cultural.....362
- Tabla 8.14. Análisis de la varianza para el interés por los contenidos de aprendizaje en función del nivel socioeconómico y cultural.....363
- Tabla 8.15. Análisis de la varianza para el interés por la metodología.....365
- Tabla 8.16. Distribución de frecuencias y porcentajes válidos para el éxito escolar.....370
- Tabla 8.17. Análisis de la comparación de medias mediante la prueba T para el interés por los contenidos de aprendizaje en función del éxito escolar.....371
- Tabla 8.18. Distribución de frecuencias y porcentajes válidos para el género.....375
- Tabla 8.19. Análisis de la comparación de medias mediante la prueba T para el interés general por la Música en función del género.....376
- Tabla 8.20. Análisis de la comparación de medias mediante la prueba T para el interés por los contenidos de aprendizaje en función del género.....378
- Tabla 8.21. Análisis de la varianza para el interés por las metodologías de enseñanza en función del género.....380
- Tabla 8.22. Análisis de la varianza para el interés por las técnicas de evaluación en función del género.....381

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 7.1. Estructura de la investigación.....241
- Figura 7.2. Mapa de zonas y centros de la muestra.....246

ÍNDICE DE CUADROS

- Cuadro 4.1. Principios compartidos por diferentes métodos para hacer la Música accesible, apreciada y disfrutada.....140
- Cuadro 5.1. Aportaciones de las Tesis Doctorales.....197
- Cuadro 5.2. Revistas de más alto impacto sobre Educación Musical.....198
- Cuadro 5.3. Aportaciones de las artículos211
- Cuadro 8.1. Metodologías utilizadas mayoritariamente por los docentes.....329

ÍNDICE DE GRÁFICOS

- Gráfico 7.1. Porcentajes de centros que impartían Música en 4º de ESO en Sevilla.....243
- Gráfico 7.2. Alumnado de la muestra, según el género.....248
- Gráfico 7.3. Alumnado de la muestra, según repetidores y no repetidores.....248
- Gráfico 7.4. Las diferentes zonas de Sevilla, según el alumnado de la muestra.....249
- Gráfico 8.1. Medias de los ítems relativos al interés general por la Música.....275
- Gráfico 8.2. Medias de los ítems relativos al interés por los contenidos de aprendizaje.....286
- Gráfico 8.3. Medias de los ítems relativos al interés por los medios y recursos didácticos.....312
- Gráfico 8.4. Medias de los ítems relativos al interés por las metodologías de enseñanza.....326
- Gráfico 8.5. Medias de los ítems relativos al interés por la evaluación.....344
- Gráfico 8.6. Medias obtenidas en interés general por la Música en función del nivel socioeconómico y cultural.....363
- Gráfico 8.7. Medias obtenidas en el interés por los contenidos de aprendizaje en función del nivel socioeconómico y cultural.....364
- Gráfico 8.8. Medias obtenidas en el interés por la metodología de enseñanza en función del nivel socioeconómico y cultural.....365

- Gráfico 8.9. Medias obtenidas en el interés por los contenidos de aprendizaje en función del éxito escolar.....372
- Gráfico 8.10. Medias obtenidas en interés general por la Música en función del género o sexo.....377
- Gráfico 8.11. Medias obtenidas en el interés por los contenidos de aprendizaje en función del género (1).....379
- Gráfico 8.12. Medias obtenidas en el interés por los contenidos de aprendizaje en función del género (2).....379
- Gráfico 8.13. Medias obtenidas en el interés general por las metodologías de enseñanza en función del género o sexo.....381
- Gráfico 8.14. Medias obtenidas en el interés por las técnicas de evaluación en función del género o sexo.....382

*El saber es un resultado de la actividad
humana , motivada por necesidades
naturales e intereses*
(Carr y Kemmis, 1988: 147)

INTRODUCCIÓN

La decisión de llevar a cabo esta investigación viene motivada por nuestra experiencia profesional al impartir docencia en Secundaria en el área de Música, donde el contacto personal con el alumnado nos hizo reflexionar acerca de su grado de interés, motivación e implicación, y la necesidad de profundizar sobre estos aspectos, en una materia reconocida en la Ley Orgánica de Educación como un valor incuestionable en la vida de las personas:

La Música, como bien cultural y como lenguaje y medio de comunicación no verbal, constituye un elemento con un valor incuestionable en la vida de las personas. Hoy en día la Música es el arte más poderosamente masivo de nuestro tiempo y uno de los principales referentes de identificación de la juventud. Por ello, la materia de Música para la Educación Secundaria Obligatoria pretende establecer punto de contacto entre el mundo exterior y la Música que se aprende en las aulas, estableciendo los cauces necesarios para estimular en el alumnado el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica, llegando a un grado de autonomía tal que posibilite la participación activa e informada en diferentes actividades con la audición y referentes musicales, la interpretación y la creación musical (Ley Orgánica de Educación de 2006).

Consideramos que un cauce importante para la consecución de tan ambiciosos propósitos puede ser partir de los intereses musicales del alumnado. Por todo ello creemos que es fundamental para el profesorado de Educación Musical de cualquier nivel del Sistema Educativo conocer cuáles son los intereses de sus discentes respecto a la música en general, los contenidos, los medios y recursos, la metodología y la evaluación de la asignatura de Música, para tenerlos en cuenta al planificar o plantear su enseñanza, y así partir de esos intereses para alcanzar otros.

Partir de los intereses del alumnado es un principio de aprendizaje significativo, según Ausubel (1983), y de calidad de enseñanza, según la legislación educativa. Por tanto, esta investigación pretende tener en cuenta la voz de los estudiantes, quienes como aprendices y actores en la educación, pueden aportar ideas y datos claves sobre las condiciones para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Música y, al mismo tiempo, fomentar la creatividad musical entre ellos.

Además, como indican Pozo et al. (2006: 294), entre las teorías que organizan y median nuestra relación con el aprendizaje, se encuentra la teoría postmoderna, según la cual “los intereses personales de los alumnos deberían ser el eje central y casi único de la enseñanza”. Pero todo ello va a depender, en gran medida, de la formación del profesorado, que constituye otro de los factores fundamentales para conseguir la calidad de la enseñanza.

Por eso, también hemos querido conocer los planteamientos docentes del profesorado que imparte la asignatura de Música en 4º curso de ESO, a fin de contribuir al conocimiento y a la mejora de los procesos didácticos en el aula. Nuestro sistema educativo, desde la Educación Infantil hasta la Superior está viviendo tiempos de cambios en un proceso de reforma continua, derivado en muchos aspectos de los cambios políticos. Actualmente, como sabemos, está aprobada por las Cortes la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE), sin poder valorar aún con exactitud qué resultados tendrá sobre la Educación Musical. Es la reforma que no cesa y que afecta no solo a una reconsideración de sus contenidos, sino cada vez más a un cambio en la forma de enseñar y aprender, de gestionar el conocimiento en esos espacios instruccionales.

En suma, cambiar la educación requiere, entre otras muchas cosas, cambiar las creencias que docentes y discentes tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza. Y para poder cambiarlas es preciso primero conocerlas, saber cuáles son, saber en qué consisten y cuál es su naturaleza representacional, y cuál es su proceso de cambio y sus relaciones con la propia práctica. Ya no basta con estudiar lo que el profesorado y el alumnado hacen, sino, como afirma Bruner (1997, cfr. Pozo et al., 2006), las prácticas

educativas en las aulas están basadas en una serie de creencias populares sobre la mente de los aprendices, alguna de las cuales pueden haber funcionado, conscientemente, a favor o, inconscientemente, en contra del bienestar del alumnado. Conviene explicitarlas y reexaminarlas. Nosotros queremos contribuir a ello a través del conocimiento de los intereses del alumnado y de lo que manifiestan los docentes acerca de lo que hacen en sus clases de Música.

Ante los retos del currículo aún en vigor (hasta que la recién aprobada LOMCE se implante), entre ellos el desarrollo de las competencias básicas, el uso de las nuevas tecnologías, la práctica musical y la creatividad musical en el aula, la Educación Musical obligatoria ha necesitado profesionales de la docencia con perfil propio, formados en un rango de competencias de muy amplio espectro, y con un compromiso deontológico que se manifiesta en el gusto y la pasión por enseñar, ofreciendo a todo el alumnado una enseñanza musical de calidad que combine deleite y esfuerzo.

Conseguir que la Música se convierta en un conocimiento para la vida más allá del consumo pasivo es un gran reto y, a la vez, una gran responsabilidad. Nosotros pretendemos contribuir a este reto, ya que la finalidad de nuestra investigación es mejorar la enseñanza de la Música a partir del conocimiento de los intereses del alumnado por esta materia y de los planteamientos docentes del profesorado de 4º curso de ESO, entendiendo por planteamientos docentes todo lo que el profesor piensa acerca de su práctica docente.

La Música puede enseñarse de muchas formas, pero no con todas se aprende por igual. La enseñanza de la Música desde la perspectiva de “enseñar música musicalmente” (Swanwick, 1999, cfr. Alsina, 2010: 14) difiere de otras perspectivas de enseñanza. Enseñar Música musicalmente consiste, esencialmente, en fomentar el aprendizaje musical desde la práctica musical y la vivencia musical plena. Para Hargreaves et al. (2005, cfr. Alsina, 2010d: 14-15) existen tres grandes retos para la Educación Musical en el siglo XXI:

- Currículo
- Finalidad de la Educación Musical
- La aproximación a los distintos contextos de aprendizaje

Respecto al primero, señalan la necesidad de distinguir entre Educación Musical general y Educación Musical especializada.

En relación al segundo reto, cabe cuestionarse para qué sirve la Educación Musical y si la finalidad de la Música debería ser promover habilidades musicales o perseguir fines personales y culturales más amplios. La Educación Musical debe encontrar su lugar en la educación para dejar de ser una asignatura pendiente: aquello que por tradición ha consistido en una mera transmisión del lenguaje y de las técnicas quizá deba explorar caminos ya iniciados y apuntar a su uso como medio de desarrollo personal, emocional, afectivo, equilibrado y satisfactorio, vinculando creatividad con alfabetización artística y emocional.

El cuanto al tercer reto, referido a la aproximación a los distintos contextos de aprendizaje, coincidimos con los autores en considerar que, además del entorno escolar y del entorno del hogar, existen contextos sociales de aprendizaje musical autónomo (al que llaman tercer entorno) con altos niveles de motivación y compromiso. El desafío para los docentes de Música es crear estructuras de andamiaje que estén lo suficientemente integradas con este tercer entorno, para proporcionar conocimientos, habilidades, e incluso recursos para apoyarlo, aunque permaneciendo a una distancia adecuada de él.

Por otra parte, Pozo et al. (2006: 30) nos dicen que estamos “ante la sociedad de la información, del conocimiento múltiple e incierto y del aprendizaje continuo”. Estamos en la sociedad de la información, donde el centro escolar ya no es la fuente primera, y, a veces, no es la principal de conocimiento para los discentes en muchos dominios, sobre todo en el de la Música.

El alumnado, como todos nosotros, es bombardeado por distintas fuentes que llegan, incluso, a producir una saturación informativa, pero se trata de información deslavazada, fragmentaria y hasta deformada. Lo que necesita el alumnado de la educación no es tanto recibir más información, sino ser capaces de organizarla e interpretarla y, en su caso, asimilarla.

Al ritmo del cambio tecnológico y científico en que vivimos, nadie puede prever qué conocimiento específico tendrán que saber los ciudadanos dentro de 10 o 15 años, pero lo que sí podemos asegurar es que deberían seguir teniendo una educación global donde la formación musical esté presente tanto dentro como fuera del Sistema Educativo formal.

Para progresar en los modos de enseñar y aprender, no basta con presentar nuevas teorías o concepciones, hay que modificar creencias implícitas que subyacen a las mismas, mediante un proceso de explicitación progresiva de dichas creencias (Pozo et al., 2006). Con nuestra investigación pretendemos contribuir a progresar en los modos de enseñar y aprender, conociendo los intereses del alumnado con respecto al currículo de Música en 4º de ESO, y también averiguando lo que piensa el profesorado acerca de los intereses de los discentes por esta asignatura y de cómo la imparten, pues según sea el enfoque de la Educación Musical y cómo interpretemos sus finalidades, su papel será más o menos fundamental para la educación del alumnado, para el entorno próximo y para la sociedad.

Pastor (2002) manifiesta que, a partir de la implantación de la LOGSE, la investigación española en el ámbito de la Educación Musical ha experimentado un notable impulso debido a:

- La creación de la especialidad de Educación Musical en la Diplomatura de Magisterio con el consiguiente incremento del profesorado universitario de Música y de Didáctica de la Expresión Musical, convertida actualmente en Mención dentro del Grado de Maestro, como consecuencia de la implantación del Tratado de

Bolonia sobre Enseñanza Superior, cuya puesta en práctica se sigue llevando a cabo.

- La inserción del profesorado de Música y su Didáctica en Facultades Universitarias, en cuyo contexto se cultiva y discurre la tradición investigadora.
- El acceso de los titulados superiores de Conservatorio a los estudios de Tercer Ciclo universitario.

El autor mencionado *ut supra* manifiesta también que la implantación de la especialidad de Música en Primaria ya supuso un paso decisivo para la normalización de la Educación Musical, pues gracias a ello el alumnado llega a Secundaria con algunos conocimientos previos, pero la señal de su plena consolidación en la enseñanza básica vendrá del hecho de disponer de un espacio propio dentro de la investigación educativa. La incorporación de la Música como área de conocimiento y como praxis educativa requiere y se nutre de la investigación y de la innovación experimental, tanto referida a la formación permanente del profesorado como a la intervención educativa en el aula. Consideramos que ésta es una vía que contribuye a la mejora de la Educación Musical; de hecho, cada vez es más frecuente la presencia en nuestras Universidades de investigadores en esta área de conocimiento. Sin embargo, todavía nos mantenemos en desventaja, junto a los países latinos, respecto a los países de Centroeuropa. Pero de continuar esta inusitada fuerza con la que la investigación educativa musical está arrancando en nuestro país, tal vez suponga el punto de inflexión hacia una nueva etapa de la pedagogía musical, cuyo grado de excelencia se equipare al de otras áreas más experimentadas de la investigación educativa.

Nuestra investigación tiene por finalidad, como ya hemos dicho, conocer los intereses del alumnado de 4º de ESO sobre el currículo de la asignatura de Música y lo que opina de las clases de esta materia, así como los planteamientos docentes del profesorado que la imparte, a fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje musicales. Se estructura en dos partes.

La primera versa sobre el marco teórico y comprende cinco capítulos:

- Capítulo 1: tratamos la epistemología del hecho musical, donde se aborda el concepto y origen de la Música; las corrientes psicológicas de la Música; las características psicológicas del alumnado; la sociología de la Música, donde se analiza el consumo musical en la adolescencia, y, por último, la Música como terapia.
- Capítulo 2: hacemos un breve recorrido histórico de la Educación Musical, con referencia a la Educación Musical en la historia y su importancia para la formación integral de la persona, y a las diferentes instituciones que imparten Educación Musical en España: Conservatorios, Universidades, centros de Educación Primaria, Escuelas Municipales de Música y centros privados.
- Capítulo 3: nos centramos en la enseñanza de la Música en la Educación Secundaria Obligatoria, haciendo un análisis diacrónico de las diferentes normativas que ha habido y que probablemente se van a aplicar, respecto a la Enseñanza de la Música en España; el currículo de Música de Secundaria en la LOGSE, el currículo de Música de Secundaria en la LOE (competencias básicas, objetivos, contenidos y criterios de evaluación) y la incertidumbre ante la LOMCE.
- Capítulo 4: está dedicado al marco didáctico de la Educación Musical en Secundaria y en él hacemos referencia a la Didáctica de la Música tomando como base la Didáctica General para llegar a la Didáctica de la Música en Secundaria y al interés, partiendo en este caso del concepto que han elaborado los diferentes autores que se han dedicado a su estudio, así como su importancia en la educación y en la enseñanza.
- Capítulo 5: en este capítulo abordamos la investigación en Educación Musical y está estructurado en dos apartados. En uno analizamos el concepto y los tipos de investigación en general. En el otro nos centramos en la investigación en Educación Musical, a fin de conocer

las investigaciones llevadas a cabo en esta área de conocimiento, mediante un análisis de las tesis doctorales, artículos de revistas y otros trabajos de investigación relacionados con nuestro tema, tanto españoles, como extranjeros.

En la segunda parte abordamos el trabajo empírico, es decir, el trabajo de investigación propiamente dicho, que hemos organizado en cuatro capítulos:

- Capítulo 6: presentamos la formulación del problema, así como los objetivos y las hipótesis de la investigación.
- Capítulo 7: lo dedicamos al diseño de la investigación, y en él tratamos el enfoque metodológico, los sujetos considerados como fuente de información (población y muestra), la recogida de datos (estructura, contenido, validez, fiabilidad y aplicación del cuestionario y entrevistas al profesorado) y por último el análisis de los datos (tanto de naturaleza numérica como textual).
- Capítulo 8: dedicado a los resultados de la investigación, y en él exponemos la descripción de los intereses del alumnado por la Música desde el punto de vista del profesorado y del alumnado (interés general por la Música, por los contenidos, medios y recursos, metodología y evaluación). También hemos querido conocer si el contexto socioeconómico y cultural del alumnado, su éxito escolar y la variable género pudieran ser factores diferenciadores de intereses musicales. Igualmente se analizan las aportaciones de los docentes respecto a la supresión de la asignatura en 3º de ESO y otras valoraciones formuladas por ellos.
- Capítulo 9: exponemos las conclusiones de la investigación, las implicaciones, y las limitaciones y propuestas de investigación. A continuación aparecen las fuentes utilizadas (bibliográficas, legislativas, electrónicas y otras), y los anexos.

Al finalizar cada capítulo hemos optado por incluir la bibliografía utilizada y citada.

Consideramos que no corren tiempos halagüeños para la Educación Musical, tras las últimas reformas y las que quedan por implantarse. La Música parece que ha pasado de ser un bien cultural y un derecho de todo ciudadano, a ser una mera asignatura sin importancia, solo para el disfrute de unos pocos. Deberíamos promover y defender entre todos la importancia de la Música en la sociedad, algo científicamente demostrado, así como favorecer el acercamiento, conocimiento y disfrute desde edades tempranas. La Música no debería ser un lujo al alcance de pocos, pues pensamos que debe ser un derecho universal por el bien de la humanidad. A conseguir todo esto queremos contribuir con nuestra investigación.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA
INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1

EPISTEMOLOGÍA DEL HECHO MUSICAL

ÍNDICE

- 1.1. Concepto y origen de la Música
- 1.2. Corrientes psicológicas de la Música
 - 1.2.1. Características psicológicas del alumnado
- 1.3. Sociología de la Música
 - 1.3.1. Sociología y consumo musical en la adolescencia
- 1.4. La Música como terapia
- 1.5. Bibliografía

CAPÍTULO 1

1.1. Concepto y origen de la Música

La palabra epistemología es un término que procede del griego *episteme*, "conocimiento", y *logos*, "tratado". Bunge (1980) la define como filosofía de la ciencia. Es una rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto: el conocimiento científico. En consecuencia, el concepto de epistemología debe abarcar los problemas referidos al cómo y al por qué se produce el incremento del conocimiento científico. Piaget consideró que el problema del conocimiento había que estudiarlo desde cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento. Y para Kuhn (2006), el conocimiento es una evolución a partir de lo conocido, destacando que la psicología, la sociología y la historia tienen un puesto importante en el dominio de la ciencia. En consecuencia, analizar el concepto y el origen del conocimiento musical, su evolución histórica, así como las corrientes psicológicas, la sociología de la Música y la investigación, que facilita o potencia el desarrollo de los conocimientos en esta área, forman parte de la epistemología del hecho musical.

Es difícil de explicar qué es la Música. Su significado ha tenido a lo largo de los siglos aspectos diversos, y aunque, en realidad, se reduce siempre a la misma cuestión, frecuentemente no resulta fácil reconocerlo bajo los aspectos que, a medida que ha cambiado el contexto histórico, ideológico y filosófico en el que se enmarca, ha ido adoptando. Podríamos citar dos tesis contrapuestas, que han ido enfrentándose de distintas maneras a lo largo de la historia del pensamiento musical: por una parte, está la concepción ética en sentido amplio, según la cual la Música influye en nuestro comportamiento, e, igualmente, expresa nuestros sentimientos; por otra, una concepción más hedonista de la Música, para la cual el arte de los sonidos tendería más bien a producir un placer sensible, cuyo fin se agotaría en sí mismo, al no estar dirigido a producir conocimiento, a transmitir información de ningún tipo, ni a expresar nada en absoluto. Ambas tesis no están exentas de matices dignos de ser mencionados, y también cabría hablar de posturas que podríamos definir como intermedias o de

compromiso; pero “tal división puede ser útil para identificar en el debate histórico las posiciones más extremas que resultan más fácilmente reconocibles, dado el mayor relieve filosófico que exhiben” (Fubini, 2004: 33-34).

Además de lo dicho anteriormente, la Música no es definible debido a su grandiosidad y a su omnipotencia, y es mucho más precisa desde el punto de vista de las emociones, más que desde el del lenguaje de las palabras (Amaro, 1994).

El pedagogo, psicólogo y antropólogo suizo Willems (1994: 169-179) agrupa las definiciones de Música en relación con el cosmos, el ser humano, el movimiento, la sensorialidad, la inteligencia, el tiempo, la afectividad y la moral. Continuando con este autor, vamos a ver diferentes definiciones, desde la antigua Grecia hasta nuestros días.

Entre las definiciones en las que se relaciona la Música con el cosmos, hemos seleccionado las de Pitágoras, Platón, Casiodoro y San Isidoro. Pitágoras, filósofo griego (h. 572-497 a.C.) dice que el mundo es Música y el cosmos, una lira sublime de siete cuerdas. Para Platón, también pensador griego (429-347 a.C.), la Música es la esencia del orden y eleva las almas hacia lo bueno, lo justo y lo bello. Es una ley moral; brinda el alma al universo, alas al pensamiento, vuelo a la imaginación, encanto a la tristeza, alegría y vida a cada cosa. Casiodoro, escritor latino (490-575) y San Isidoro de Sevilla, (560-636) consideran que el cielo y la tierra, con todo lo que aquí ocurre, están sometidos a las leyes de la Música.

Referente al ser humano, hemos seleccionado las de Chopin (1810-1849), Dalcroze (1865-1950) y Schumann (1810-1856). Chopin afirma que la Música es una impresión humana y una manifestación humana que piensa; es una voz humana que se expresa. Según Dalcroze, la Música está en el hombre, y para Schumann, la misión del artista al hacer Música es arrojar luz en lo más profundo del corazón humano.

En relación con el movimiento, San Agustín, (354-430) dice que la Música es la ciencia del bello movimiento. Y para el ya citado San Isidoro, la Música es la danza de los sonidos y el arte de los ritmos.

Relacionada con la sensorialidad, Rousseau (1712-1778), pedagogo y músico ginebrino, considera que la Música es el arte de combinar los sonidos de una manera agradable para el oído.

En cuanto a la inteligencia, Jules Combarieu (1859-1916), musicólogo francés, define la Música como un acto superior de la inteligencia, que surge de las profundidades del sentimiento. Y para Wronsky (1776-1853) la Música es “la materialización de la inteligencia que está en el sonido” (cfr. Gardner, 1983: 137).

Respecto al tiempo, para Francis Warrain (1867-1940), hombre de ciencia francés, la Música es al tiempo lo que la Geometría es al espacio. Los intervalos musicales nos hacen captar las condiciones estéticas de la propia duración, que nos hacen penetrar de manera más íntima que cualquier otro fenómeno en la esencia del tiempo.

En referencia a la afectividad, para Henry Delacroix (1873-1927), psicólogo francés, la Música musicaliza los sentimientos. Según Hegel, filósofo alemán (1770-1831), la Música es el arte del sentimiento, y para Richard Wagner (1813-1883), el sonido viene del corazón y su lenguaje artístico corriente es la Música.

En relación con la moral, Lutero (1483-1546) manifiesta que no se puede poner en duda que la Música contiene el germen de todas las virtudes. Bach (1685-1750) afirma que el fin de la Música es la glorificación de Dios y el consuelo del alma. Y para Beethoven (1770-1827), la Música es una revelación más alta que cualquier sabiduría y que cualquier filosofía, y quien penetre en el sentido de la Música se verá libre de toda la miseria en la que se arrastran los hombres.

Dice Willems (1994) que la Música puede considerarse la primera de las artes, y, sintetizando las anteriores definiciones, estima que es la actividad humana más global, más armoniosa, aquella en la que el ser humano es al mismo tiempo material y espiritual, dinámico, sensorial, afectivo, mental e idealista, aquella que está en armonía con las fuerzas vitales que animan los reinos de la naturaleza, así como las normas

armónicas del cosmos.

Además de las definiciones agrupadas por Willems, siguiendo a Amaro (1994), destacamos también las siguientes:

Aristóteles (384-322 a.c.) dice que la Música no es una simple expresión de estados psíquicos, sino la reproducción real y directa de tales estados.

Shakespeare (1564-1616) llega a decir: no te fíes del hombre que no siente la Música; para Mozart (1756-1791), la Música es como la aritmética de los números del alma, y Rousseau la considera como el arte de combinar los sonidos de una manera agradable para los oídos, como ya se ha dicho.

Según Schopenhauer (1788-1860), la Música expresa lo que hay de metafísico en el mundo; la cosa en sí de cada fenómeno. El mundo es una Música realizada. La Música es la más metafísica de las artes.

Liszt (1811-1886) considera la Música el corazón de la vida. Por ella habla el amor, sin ella no hay bien posible y con ella todo es hermoso. Para Schumann (1810-1856), la Música es una luz para alumbrar a las almas. Y Wagner (1813-1883) afirma que la Música empieza donde termina la palabra.

Según Stockhausen (1928-2007), “la Música es un médium del espíritu. El médium más sutil, ya que penetra hasta los átomos del hombre, a través de toda la piel, a través del cuerpo entero, no sólo a través de sus oídos y puede hacerlo vibrar” (cfr. Amaro, 1994: 25).

Tras exponer las definiciones dadas por autores de distintas épocas, podemos afirmar que la Música es el mejor vehículo para expresar la belleza de los sonidos y los sentimientos del ser humano, además de un medio formativo en todas las dimensiones de la persona y un fin en sí misma.

En lo referente a su origen, las diferentes teorías sobre este tema están de acuerdo al afirmar que no hay un origen común de la Música, ya que cada población ha desarrollado sus conocimientos musicales de manera distinta. Y, sin embargo, se difunde la opinión de que la Música ha tenido su origen en la necesidad de comunicación del hombre y que ha sido la primera forma de lenguaje. Según Kucharski (1980), la Música comienza en el momento que el hombre se descubre a sí mismo como un instrumento de Música. Nace, como acabamos de decir, de la imperiosa necesidad de comunicación y expresión que siente el hombre, es decir, la Música surge de lo más íntimo del ser humano, quién va a ser capaz de darle forma sonora y sentido rítmico. Para Comellas, “constituye una actividad antiquísima en la vida y en la historia del hombre” (2006: 11).

Desde que el hombre existe sobre el planeta ha sido capaz de producir con su propio cuerpo diferentes clases de sonidos. Con el aparato respiratorio (pulmones, laringe, boca) emite sonidos que, en un principio inarticulados, pero siempre expresivos de una volición, terminarán por integrarse en módulos de cuyo conjunto y articulación saldrán diferentes formas de comunicación humana. Con sus manos y sus pies puede producir, además, sonidos percutidos: cuando choca una mano con la otra, cuando hace chascar los dedos o cuando con la palma de la mano se golpea alegre o colérico, en diversas partes de su cuerpo.

Podríamos hablar de diferentes zonas geográficas donde la Música ha aparecido y ha ido evolucionando, tales son la antigua Mesopotamia, Egipto y, sobre todo, Grecia.

Es en la antigua Mesopotamia donde se empieza a usar la Música como medio de expresión. Concretamente en la época sumeria, la teoría de la Música ya se relacionaba con la Astrología y las Matemáticas (Amaro, 1994).

En el Egipto faraónico, entre otros instrumentos, se empleaban los palos para producir Música y ésta se utilizaba para alejar las plagas de las cosechas, acompañar las danzas y para pedir la fertilidad de la tierra. Se celebraban grandes ceremonias, en las que los sacerdotes entonaban himnos y cantos a favor de sus numerosas divinidades. De esta forma consideraban la voz humana como el instrumento más poderoso y capaz de

llegar hasta las fuerzas del mundo invisible y, en consecuencia, rendían homenaje a la Música.

Sin temor a equivocarnos, en el mundo occidental la Música tiene sus raíces en la Grecia antigua, donde aparece como un fenómeno ligado a la necesidad del hombre de comunicar sentimientos y vivencias. La música coral era el elemento básico en la educación de los jóvenes espartanos y, también, fundamental en las tragedias griegas. Era una época en la que predominaban los elementos rítmicos sobre los melódicos, y la voz humana tenía una clara primacía sobre los instrumentos. Éstos eran pocos y no demasiado variados; sin embargo, se conocían ya instrumentos de viento, como la flauta, y de cuerda, como la cítara o el arpa, que se utilizaban tanto en actos religiosos como en ambientes cortesanos (Amaro, 1994).

De acuerdo con Frega y Schwarcz (2005), la Música ha tenido distintas características a lo largo de la historia, pero siempre ha consistido en sonidos de distintas alturas, duraciones y timbres utilizados como materia prima.

La humanidad no ha expresado siempre el mismo tipo de contenido en sus diversas músicas. En realidad, y a lo largo de la historia, la Música ha conllevado distintas funciones. El ser humano ha expresado sus miedos, sus necesidades de buscar protección, sus invocaciones, dándoles componentes mágicos o curativos. A lo largo de la historia, el ser humano ha desarrollado este medio de expresión, que lo es también de recepción, puesto que se piensa que hay por lo menos dos sujetos en el hacer musical: aquel que dice y aquel que recibe. La Música creció en complejidad; la notación siguió el mismo camino, y, a partir de la intervención de la imprenta aplicada a signos musicales, se producen dos fenómenos:

- Por un lado, se homologan las grafías para facilitar que las obras impresas puedan ser leídas, produciéndose un primer criterio de homologación de códigos.
- Por otro, al trabajarse sobre una grafía, el compositor puede empezar a especular y elaborar hipótesis, generándose el tremendo empuje del

desarrollo musical en la Música occidental, que se extiende desde el Barroco hasta hoy.

Por su parte, Manuel de Falla opinaba que la Música como arte constituido no comenzó a existir hasta el siglo XI, momento en que se tienen los primeros manuscritos. Para él es, por tanto, el arte más joven (cfr. Ossa, 2011). En realidad hay que esperar a fines del siglo XIX para, con los avances de la tecnología, superar la instancia de la conservación permitida por la memoria y por la grafía, para pasar a la conservación facilitada por la grabación. Todos conocemos el avance enorme de la tecnología que hoy permite tener en casa tanto una obra gregoriana como una de interpretación electroacústica.

1.2. Corrientes psicológicas de la Música

Cualquier psicología de la Música debe basarse en la más amplia variedad de personas y formas musicales. El agrado y el desagrado de los oyentes no expertos son, para la investigación psicológica, fenómenos a tener en cuenta e, indudablemente, tienen lugar con mayor frecuencia en la población general. El término preferencia es usado en un sentido neutral para referirse al agrado de una persona por una pieza musical en concreto, en comparación con otra; y el término gusto musical es usado para referirse al patrón global de las preferencias de un individuo en cualquier campo en el que se encuentre. Digamos que una persona puede tener un gusto por una Música en concreto, por ejemplo, la música clásica, y, sin embargo, dentro de ella tener una mayor preferencia por la música de Mozart en lugar de la de Haydn.

Para Piaget (disponible en <https://sites.google.com/site/pedagogiamusi/m/teoria-de-piaget>), el conocimiento musical debe adquirirse en el colegio mediante el desarrollo creativo sobre el propio ambiente sonoro, de tal forma que la inteligencia musical se irá desarrollando a medida que el individuo se familiariza con la Música. Las experiencias musicales, desde sus inicios en las escuelas infantiles, deben aprovechar el desarrollo natural del niño, con lo que el crecimiento musical pasará de la percepción a la

imitación e improvisación. Una programación musical debe apoyarse, según el citado autor, en la conciencia del niño y en la creación de sonidos musicales, donde los elementos musicales constituirán parte de su experiencia musical y deberán trasladarse desde la percepción a la reflexión. Además, los conceptos musicales básicos se desarrollarán mediante el oído y el movimiento. La Educación Musical también debe guiar hacia la adquisición de conocimientos relacionados con las cualidades del sonido, mediante el movimiento, la vocalización y la experimentación.

Abeles (1980) sugiere que existen tres niveles distintos de respuestas a la Música, susceptibles de ser identificados, según cómo sean interiorizados por los oyentes. En un extremo nos encontraríamos con respuestas sobre las que los oyentes ejercen poco control. Por otro lado, las respuestas sobre el gusto están bajo un alto grado de control consciente; reflejan predilecciones que datan de mucho tiempo y se manifiestan en actividades tales como la asistencia a conciertos y la compra de grabaciones. Entre ambos niveles, están las respuestas de preferencias, consideradas como las que representan algo más que una simple reacción a la Música, pero menos que un compromiso duradero.

El ya citado Abeles describe cuatro técnicas que han sido usualmente empleadas en la evaluación sobre preferencias y gustos musicales: escala de actitud, comparaciones por pares, escalas de estimaciones y mediciones de conductas. Las tres primeras pueden ser descritas como mediciones autoinformadas, y a éstas Kuhn les agrega las preguntas de final abierto, las escalas de opciones múltiples, las escalas pictográficas, las escalas de sumas de estimaciones y las escalas semántico diferenciales. Dice Best (1970: 127) que “los tests de intereses o inventarios intentan obtener una medida de los tipos de actividades que un individuo tiende a preferir o elegir”.

Entre las diferentes aproximaciones metodológicas utilizadas en la investigación sobre respuestas a la Música, la distinción más importante es aquella entre lo que podría llamarse aproximaciones experimentales y aproximaciones naturalistas. La aproximación experimental usa estímulos, tales como ondas sonoras generadas electrónicamente, intervalos o secuencias de sonidos presentados a niños bajo

condiciones de laboratorio; las respuestas se evalúan de acuerdo a escalas de calificación estandarizadas, cuestionarios e instrumentos similares.

La aproximación naturalista se interesa menos por los elementos detallados de la respuesta musical que por los complejos patrones globales de sensaciones que una pieza musical puede evocar. En la práctica, la mayoría de los estudios utilizan métodos que son, hasta cierto grado, naturalistas y experimentales. Muchos pueden ser descritos como naturalistas en la elección de los materiales musicales y experimentales en la elección de mediciones de las respuestas. Otros autores fueron más allá al combinar ambas aproximaciones, componiendo unas breves piezas para piano que sonaban naturales, pero que, al mismo tiempo, estaban controladas meticulosamente en su complejidad musical.

La interacción entre las personas y su ambiente social y cultural ocupa un lugar central en las teorías evolutivas contemporáneas. Los cambios en el comportamiento producen cambios en el entorno, que a su vez retroalimentan al comportamiento: por lo tanto, es imposible estudiar uno sin el otro. Esto implica que necesariamente debemos estudiar el entorno musical como parte integral del desarrollo musical del alumnado de 4º de ESO, pues debemos tener en cuenta todos los posibles factores que puedan influir en su psicología.

Sin duda, creemos que el entorno familiar, de amigos y el procedente de los mass media influyen notablemente en la conformación de la identidad juvenil. A todo ello debemos unir el auge que están teniendo las redes sociales (social networks), que están sin duda influyendo en la manera de comunicarse y compartir información.

1.2.1. Características psicológicas del alumnado

El alumnado de nuestros institutos y colegios, abrumado por el exceso de información que reciben de los medios de comunicación masiva, se va convirtiendo, poco a poco, en filtradores intuitivos y, finalmente, se niegan a procesar datos a los que no asignen un significado importante en sus vidas. Es por eso que la atribución de dicho

significado es fundamental para entender la motivación y el interés, ya que nos esforzamos por aquellas cosas que tienen un sentido para nosotros, y debemos también entender los significados que los discentes, tanto individual como grupalmente, asignan a sus experiencias de aprendizaje en el aula.

Según Larson (cfr. Berger, 2011: 484), los docentes, los investigadores, y los psicólogos del desarrollo describen a los adolescentes como si tuvieran “tasas altas de aburrimiento, alienación y falta de participación ante estímulos significativos”.

Desde esta perspectiva se entiende la advertencia de Bruner (cfr. Rusinek, 2004: 9) de que “no es suficiente explicar lo que el alumnado hace: es necesario interpretar lo que cree que hace y sus razones para hacerlo”. Y el autor últimamente citado manifiesta que lo primero que intenta averiguar es si la experiencia musical que propone a sus discentes les resulta importante de alguna manera, y por ello propone dos versiones no excluyentes del aprendizaje musical significativo. En primer lugar, el conocimiento conceptual sobre Música será significativo si está vinculado de manera no trivial con el evento que denota. Es decir, la significatividad vendrá dada por una relación entre el conocimiento declarado y la experiencia musical vivida. La segunda visión de la significatividad tiene que ver con los significados atribuidos a las experiencias musicales vividas como procedimientos de aprendizaje.

Calvo y Román (2007, cfr. Elorriaga: 2010: 2) manifiestan que la adolescencia “representa un período de cambio muy rápido que afecta a las dimensiones biológicas, psicológicas y sociales de la persona”. Por otra parte, el proceso de cambio de la voz ha sido ampliamente estudiado y formulado tanto para hombres como para mujeres. En el caso de la voz masculina adolescente, que es mucho más acusada que en el campo femenino, los trabajos de Cooksey (1977, cfr. *ibídem*) constituyen el principal punto de partida. Este investigador señala que la muda de la voz es un proceso secuencial y predecible que generalmente ocurre durante un período de uno o dos años, entre los 12 y los 14 normalmente.

Según Elorriaga (2010), el desconocimiento por parte del alumnado sobre el

proceso de cambio de la voz es el campo de cultivo ideal para que los prejuicios imperantes sobre el canto coral en la Educación Secundaria sigan vivos por muchos años entre alumnado y profesorado, como veremos en nuestra investigación.

La falta de autoestima en los preadolescentes está muy asociada a la inseguridad. Se manifiesta en actitudes como necesidad de valoración continua, excesivo protagonismo manifestado en acciones para llamar la atención, preocupación por la calificación y dependencia de la misma, para actuar de un modo u otro, timidez, miedo escénico, expresiones negativas y necesidad de reconocimiento por parte de la familia (Oriol, M.A., 2009).

El desarrollo del adolescente es complejo y tiene múltiples facetas. Aunque no ha habido ninguna teoría que permita explicar todos los aspectos de este desarrollo, Santrock (2004: 26) presenta cuatro de las más elaboradas: “la psicoanalítica, la cognitiva, la del aprendizaje conductual y social y la ecológica”.

La teoría psicoanalítica describe el desarrollo como un proceso inconsciente e intensamente teñido por las emociones y que hay que analizar los significados simbólicos del comportamiento y el funcionamiento interno de la mente, haciendo hincapié en la idea de que las experiencias tempranas con los padres moldean el desarrollo. La principal teoría psicoanalítica es la de Freud, quien cree que la vida de los adolescentes está llena de conflictos y tensiones y para reducirlos mantienen la información bloqueada en su mente inconsciente, y hasta los comportamientos más triviales tienen un significado especial, cuando se descubren las fuerzas inconscientes que hay detrás de ellos.

Mientras que las teorías psicoanalíticas subrayan la importancia de los pensamientos inconscientes de los adolescentes, las cognitivas enfatizan sus pensamientos conscientes. Las tres teorías cognitivas más importantes son la de Piaget, la de Vigotsky y la del procesamiento de la información de Siegler (cfr. Santrock, 2004).

Piaget (cfr. *Ibíd.*) sostiene que las personas construyen activamente su comprensión del mundo y pasan por cuatro estadios del desarrollo cognitivo, relacionado cada uno de ellos con la edad, e implica una forma de pensar. El estadio sensoriomotor se extiende desde el nacimiento hasta los dos años. El preoperacional desde los dos años hasta los siete. El siguiente es el de las operaciones concretas, desde los 7 hasta los 11 años, y en él los niños son capaces de realizar operaciones concretas y el razonamiento lógico sustituye al pensamiento intuitivo, siempre que se aplique a ejemplos concretos. El cuarto estadio es el de las operaciones formales que aparece entre los 11 y los 15 años y en él los adolescentes piensan de forma más abstracta y lógica, y a la hora de resolver un problema son más sistemáticos: formulan hipótesis y las ponen a prueba utilizando la deducción. En este estadio se encuentra, en líneas generales, el alumnado de nuestra investigación.

La teoría cognitiva de Vigotsky enfatiza la importancia del lenguaje y las relaciones sociales, considerando que las habilidades cognitivas tienen su origen en las relaciones sociales y están inmersas en un trasfondo sociocultural. Según Tryphon y Vonèche (2000), para Piaget el desarrollo del conocimiento tiene lugar de adentro hacia fuera, y para Vigotsky de afuera hacia adentro. Para ambos, las acciones son la fuente inicial del desarrollo ulterior, si bien la acción es para Piaget un acontecimiento natural que se produce en un ambiente natural, y para Vigotsky es un acto humano rico y significativo construido por la historia y la sociedad.

Respecto al procesamiento de la información, Siegler (1998, cfr. Santrock, 2004) cree que pensar es procesar información, afirmando que cuando un individuo percibe, codifica, almacena y recupera información está pensando, y un aspecto importante del desarrollo es adquirir buenas estrategias de procesamiento de la información. Según Hargreaves (2002: 248) “ni la aproximación psicológica cognitiva en general ni los modelos de procesamiento de la información en particular, han tenido todavía ninguna influencia directa sobre la práctica musical. La influencia de las aproximaciones conductistas públicamente observables han sido las más directas”.

El aprendizaje conductual se centra en el estudio científico de las respuestas observables y sus determinantes ambientales. Para un conductista como Skinner, el comportamiento tímido se puede transformar en comportamiento extrovertido, el agresivo en dócil, y el aburrido en entusiasta y motivado.

Bandura es el creador de la teoría del aprendizaje social, en la que el ambiente puede determinar el comportamiento de una persona, y el aprendizaje por observación es un aspecto fundamental de cómo aprende el ser humano a través de un modelo a imitar.

La teoría ecológica contextual se debe a Bronfenbrenner (1975, cfr. *Ibídem*), quien sostiene la importancia del entorno en el que vive el individuo, observando su comportamiento en múltiples contextos o ambientes, como el familiar, el escolar y el grupo de amigos. También resalta la importancia de la cultura en la que vive el individuo, así como los acontecimientos ambientales y las circunstancias sociohistóricas.

Ante la diversidad de teorías, como ninguna de ellas analiza en su totalidad la complejidad del individuo, se suele adoptar teorías eclécticas elaboradas con aportaciones de los distintos enfoques teóricos, seleccionando lo que consideremos mejor de cada uno de ellos.

1.3. Sociología de la Música

La Sociología es una ciencia joven que se encarga del estudio de la sociedad humana en general y de sus colectividades, asociaciones o grupos en particular. De esta forma, investiga la estructura, los procesos y la naturaleza humana, así como otros aspectos parciales relacionados con la misma. Este es el caso de las manifestaciones artísticas y, en particular, de la Música. La Música, independientemente de poder ser utilizada como medio para alcanzar momentos agradables y de relajación, ayuda a conseguir distintos aspectos mucho más profundos. Posiblemente, esta razón esté

orientada a la adquisición de una paz y satisfacción interior. Asimismo, se proyecta hacia el exterior en forma de comportamiento, expresión y medio de transmisión de múltiples valores sociales. Como señala Casterede (cfr. Ossa, 2011: 19), “nos ayuda a vivir a cada uno de nosotros en todas las edades de la vida”. Por ello, y según su juicio, es el arte que más nos une al mundo de nuestros deseos.

Siguiendo a Ossa (2011), la Música es una actividad social, ya que se desarrolla en y dentro de una determinada sociedad y tiempo, por lo que absorbe y refleja las características y la personalidad de ese momento. Por tanto, no es un fenómeno aislado. En este sentido, y como afirma Barenboim (cfr. Ossa, 2011), la importancia colectiva de la Música en distintas culturas es un hecho muy remarcado por los etnomusicólogos en sus estudios. Para el compositor ruso Igor Stravinsky, el profundo significado de la Música y su objetivo esencial es favorecer una comunión, una unión del hombre con su prójimo y con el ser supremo.

La Música está y ha estado presente en todas las sociedades y culturas conocidas hasta la fecha, ¿pero cuáles han sido sus funciones? En un principio la Música tuvo una finalidad comunitaria, dos buenos ejemplos son los rituales religiosos y los cantos de guerra, ya que se han utilizado y se emplean como acompañamiento de actividades colectivas. Así, en nuestra sociedad, resulta imposible imaginar una boda o cualquier fiesta sin la presencia de la Música.

La Música también puede provocar verdadera estimulación intensa, sincera y emocionada, desde la felicidad eufórica hasta el llanto, aunque las relaciones emocionales varían incluso entre las personas, para quienes algo como la Música es un arte de suma importancia.

La idea de que la Música provoca una sensación general de estimulación explica por qué se ha utilizado para acompañar una variedad de actividades humanas, como marchas militares, serenatas, rezos, funerales, trabajo, etc.

La Música ayuda a la expresión de emociones profundas, estimula la atención, la capacidad de concentración, promueve la reflexión, facilita la comunicación verbal, provoca la gratificación del placer imaginario...

La Música es la más social de las artes y por ello es capaz de generar comportamientos humanos de gran trascendencia. Hoy en día, siempre que se hable de Música, hay que mencionar a los medios de comunicación. La Música se ha convertido en un fenómeno de masas, del que surge la creación de mitos y símbolos de fácil universalidad por parte de los mass media. Esto provoca, como veremos en apartados siguientes, diferentes respuestas del alumnado, según el tipo de Música al que se ven expuestos, ya que fundamentalmente consumen lo que dichos medios difunden a diario. A veces, esto supone un muro para el docente en el aula, a la hora de abordar ciertos tipos de Música no tan consumibles por los adolescentes.

En opinión de Kucharski (1980), la Música representa, principalmente, un fenómeno social. Social, porque es humana, y también, porque es una comunicación entre compositor, intérprete y oyente. La Música no sólo representa sentimientos, sino que los provoca.

Para Galindo (2001: 1067), “se pueden establecer identidades y conexiones entre lo social y lo musical. Los adolescentes tienen su música, su ropa, sus discos, su sitio de reunión”.

Por otra parte, el intenso ritmo de los cambios sociales, culturales, económicos y científico-tecnológicos de nuestro tiempo está dando lugar a una transformación muy profunda del modelo de sociedad (Márquez, 2001). Obviamente, estos cambios vertiginosos van a tener especial incidencia en adolescentes y jóvenes, dado que representan el barómetro de la sociedad, ya que registran los movimientos sociales y los transmiten.

Según Santos (2003), la formación de las preferencias musicales en los adolescentes constituye un campo de investigación que siempre le ha interesado,

especialmente por las vinculaciones sociológicas que se pudieran derivar. Frecuentemente, hemos tenido la intuición de que el peso de factores como el entorno familiar, el entorno de amigos, la formación musical al margen de la enseñanza musical obligatoria, e, incluso, aspectos tan particulares como el gusto por la lectura o por la práctica deportiva, podían determinar, en mayor o menor medida, la formación del gusto musical en nuestros jóvenes. Y según este autor, los factores que determinan el gusto por la música clásica son:

- El entorno familiar: el gusto musical de los padres, directa y fuertemente relacionado con una formación académica alta, tiene una influencia notable en el gusto por la música clásica del alumnado. Por tanto, los padres con una mayor formación académica tienen un gusto mayor por este tipo de música y, a la vez, influyen en que a sus hijos les guste y tengan algún tipo de formación musical fuera de la enseñanza general obligatoria.
- El entorno de amigos: influencia muy directa entre el gusto de los amigos por la música clásica y el gusto del alumnado. También resulta interesante apreciar cómo aquellos discentes que reciben formación musical fuera del centro escolar, se mueven en entornos de amigos que también reciben formación al margen del Colegio o Instituto.
- La formación musical del alumnado: aquellos con formación musical tienen una mejor valoración de la música clásica.

Por nuestra experiencia docente, podemos decir que la Música es una de las principales actividades del ocio de los jóvenes, ya que son quienes mayor número de discos compran o graban, quienes más acuden a los conciertos, los que escuchan más horas de emisiones musicales y de música grabada. La Música, pues, está muy presente en sus vidas. En este contexto, hay que señalar que Ignacio Megías y Elena Rodríguez han realizado un interesante estudio sobre la identidad juvenil desde las afinidades musicales, publicado por el Instituto de la Juventud en 2001, y en el que confirman

haberse encontrado con una jerarquía global de preferencias totalmente coincidentes con las listas de éxitos comerciales, encuadradas dentro del Pop o Pop-Rock (Megías y Rodríguez, 2001).

En cuanto a la influencia de la estructura social sobre el gusto musical, son numerosos los sociólogos relevantes, tales como Adorno (1941, cfr. Hargreaves, 2002), que argumentaron que las diferentes formas y lenguajes musicales son un producto directo de las divisiones y estructuras sociales. Y, basándonos en Crozier y Chapman (1981, cfr. *ibídem*), hay que decir que el gusto musical es moldeado por la conformidad del individuo hacia las normas del grupo de referencia. Esta postura está muy fuertemente asociada con el trabajo de Francés (1967, cfr. *ibídem*) y también ha sido divulgada por Child (1969, cfr. *ibídem*). Francés argumentó que diferentes grupos sociales asignan a diferentes obras de arte valores y atributos diferentes y que los individuos tienden a ajustarse a esos valores de acuerdo con su grupo de pertenencia. En el caso de los adolescentes, por ejemplo, las preferencias musicales son parte integrante de una red de agrados y desagradados por las modas en el estilo de la ropa y el peinado, los espectáculos televisivos, etc. Estas preferencias se forman viendo la televisión, leyendo, haciendo deportes o hobbies y muchas otras actividades de trabajo y de placer, todas las cuales están fuertemente interrelacionadas.

Es innegable la influencia que la Música ejerce en nuestra sociedad. La Música unifica y debe tener, por tanto, un peso importante en la educación. Desgraciadamente, a veces observamos cómo la Educación Musical vive de espaldas a la realidad, planteando contenidos, que salvo excepciones, son ajenos a los intereses de la juventud. Buen ejemplo de ello lo encontramos en los planes de estudios. También hay que decir que con frecuencia nos encontramos con sectores educativos intransigentes, que consideran la música clásica de superior categoría, y es algo que creemos debería evitarse en las aulas.

Indudablemente, la música que suena fuera de las aulas tiene una gran resonancia en ellas. Eso es algo que todo docente responsable debe tener en cuenta para obrar en consecuencia y obtener un equilibrio en un concepto de Educación Musical,

capaz de adquirir fuerza y proyección en la realidad de la vida. “El reto es despertar la inteligencia musical, conociendo lo que hay, pero también abriendo nuevas posibilidades y horizontes” (Megías y Rodríguez, 2001: 131).

Siguiendo a Kaemmer (1993, cfr. Alsina, 2004), los usos y funciones de la Música en la sociedad se pueden resumir en estética, juego, auto-expresión, comunicación y política. Al respecto, Campbell y Scott-Kassner (1995, cfr. *ibídem*), mantienen vigentes las propuestas de Merriam (1964) cuando exponen las funciones que, en mayor o menor grado, están presentes en la Música de todas las culturas. Estas funciones, afirman, tienen una especial relevancia en la Educación Musical, y son las siguientes:

- Expresión de emociones y sentimientos a través de canciones, danzas, etc.
- Goce estético, tanto emocional como intelectual, con la profundidad e intensidad propias de un lenguaje que, por su carácter no verbal, permite percibir y expresar aquello que con palabras sería inalcanzable.
- Entretenimiento y juego, de fácil acceso, mediante el contacto que se establece con la música de fondo de películas, programas televisivos o medios de comunicación.
- Comunicación, establecida por el significado que la familia o el entorno social próximo imprime a la Música. Las ideas o sentimientos implícitos se transmiten al niño o la niña.
- Representación simbólica, originada por la relación existente entre aspectos como los textos de las canciones y el significado que para cada cultura tienen los sonidos musicales.
- Respuesta física, provocada por el mensaje implícito en el lenguaje musical significativo.
- Conocimiento y aceptación de normas sociales, a partir de rimas cantadas o canciones de carácter moralizante o actitudinal.

- Validación del concepto de pertenencia a una comunidad, social o religiosa, a través de los cantos y rituales, que incluyen en sus juegos, y de las canciones tradicionales.
- Contribución a la continuidad y estabilidad de la cultura, mediante los valores inmersos en las canciones y la música de su entorno.
- Contribución a la integración social, gracias a la utilización de la Música como elemento de unión entre las personas. A través de la Música, los niños y las niñas se reconocen como miembros de un grupo escolar, social o cultural.

Un factor obvio es la importancia de la música Pop en la vida de los adolescentes fuera de la escuela. Muchos estudios han demostrado que la Música Pop juega un papel central en el estilo de vida de la mayoría de éstos, de modo tal que la distinción entre música en la escuela y música en el hogar es mucho más pronunciada para el alumnado de Secundaria que para los de Primaria. Por otra parte, muchos docentes de Música de Secundaria son producto de la tradición clásica occidental, la cual se debe en gran medida a su posible paso por el Conservatorio, y este modelo todavía domina una gran parte de la Música en los centros de Secundaria.

Junto a la distinción entre música escolar y música en el hogar, existe una interesante idea, que está adquiriendo cada vez más importancia, que es el tercer entorno, ya mencionado en la introducción, y que se refiere a contextos sociales en los cuales tiene lugar el aprendizaje musical en ausencia de padres y docentes. Las actividades musicales en este tercer entorno son las que este mismo desarrolla, y por eso engendran altos niveles de motivación y compromiso. Sirva el ejemplo de que las primeras composiciones de Lenon y Paul McCartney tuvieron lugar en un entorno de características similares. En el momento que los docentes intentan involucrarse en estas actividades, dejan de formar parte del tercer entorno.

En cuanto a la socialización, Oriol, M.A. (2009) observó en su trabajo sobre actitudes que desarrollan los discentes de Secundaria, al crear composiciones musicales

en grupo, cómo a través de la música grupal se desarrollan actitudes que favorecen el compañerismo y la convivencia positiva. Por convivencia, entiende la capacidad de relacionarse positivamente con los demás y con el entorno, y utiliza el término como un valor que se manifiesta en diversas actitudes detectadas en el proceso de trabajo del alumnado, observando que la positiva convivencia se encuentra muy relacionada con una didáctica amena y motivadora.

Centrándonos en el ámbito educativo, su aplicación ayuda notoriamente a la consecución de vínculos colectivos. Así, y por encima de cualquier creencia, constituirá el fundamento moral de una sociedad moderna, ordenada y en progreso.

1.3.1. Sociología y consumo musical en la adolescencia

Como afirma Aranguren (2011), el consumo musical constituye un aspecto esencial en la construcción de la identidad de nuestros adolescentes y, por lo tanto, apunta al estudio de las culturas musicales que refuerzan los vínculos afectivos con el grupo.

En la actualidad, estamos de acuerdo con Ossa (2011) cuando dice que gracias a los avances que se han puesto al servicio de la Música, tenemos al alcance una enorme cantidad de información y material musical, bien sea impreso, o registrado en sistemas de audio y video. Las descargas gratuitas e intercambio de este tipo de archivos de Internet han supuesto, para unos, un centro de descargas ilegales donde acudir para no comprar un determinado producto musical y, para otros, la democratización de la Música, es decir, un acceso rápido y económico donde conseguir las grabaciones que se desean, sin tener que pagar por ellas.

La tecnología moderna ha hecho posible que los individuos puedan escuchar cualquier tipo de Música cuando les plazca, y en todas las ciudades se han creado centros para acoger conciertos de todo tipo y estilo.

Sin embargo, en la programación de televisión todavía es escaso el espacio dedicado a la Música, especialmente a la clásica. El medio radiofónico es uno de los más importantes en difusión y apuesta por la Música, emisoras como Los 40 Principales, M80, Europa FM, Kiss FM, Radio 2 clásica, o Radio 3, entre muchas otras, desempeñan un papel fundamental en la difusión musical.

La situación de la música Popular urbana en la actualidad también se ha hecho eco del panorama comercial. La industria discográfica, prácticamente, controla el sistema y se promocionan únicamente aquellos estilos, formaciones y solistas que le interesan. En la mayoría de los casos, se centran en una estética estandarizada, que poco o nada aporta y que repiten los modelos heredados de décadas anteriores.

La música grabada, al estar fácilmente disponible, se ha convertido por tanto en un recurso accesible para todos, lo cual ha tenido dos efectos importantes: el primero es que la distinción entre música seria y música Popular ha llegado a ser mucho menos significativa que en el pasado. El segundo efecto es que en nuestros días, las personas usan la Música activamente en contextos de escucha cotidianos. No pueden controlar su exposición a la Música en tiendas, restaurantes y otros ambientes, pero controlan su uso activamente en los hogares, en el coche y en otras situaciones cotidianas para crear ciertos estados de ánimo o para moderar sus niveles de excitación (Marshall et al., 2005). Esta es una razón importante para el creciente interés por el poder de la Música y por sus aplicaciones en áreas tan diversas como la medicina (por ejemplo, ansiedad, disminución del dolor, rehabilitación después de una lesión); la radiodifusión y el comercio (por ejemplo, la publicidad, la conducta del consumidor, los locales para el ocio); el sitio de trabajo (por ejemplo, la percepción del tiempo, la eficacia en el trabajo), e, igualmente, en la propia educación. La Música puede ejercer una poderosa influencia en el comportamiento de los adolescentes, pero el proceso funciona en ambos sentidos. La conducta de las personas está influida por la Música, pero éstas ejercitan, simultáneamente, su propio poder en los modos de utilizarla, ya sea como creadores o como oyentes.

Actualmente, en nuestra sociedad, la Música parece ser un producto de consumo más. De un tiempo a esta parte, se ha creado una fuerte industria musical dirigida por empresas y discográficas multinacionales, que promocionan sus productos a través de una publicidad muy intensa y agresiva. El público adolescente no demanda, sino que consume lo que se les ofrece por parte de la industria discográfica. Por tanto, la labor que se puede realizar desde la formación en el aula para conseguir que tengan criterio propio a la hora de elegir su Música, resulta fundamental.

Subscribimos lo que afirma Ossa (2011) de que los medios de comunicación de masas constituyen la vía más importante de la denominada educación informal. Por tanto, captar la atención del público adolescente es un objetivo muy importante para dichos medios, por lo que una de nuestras labores es sentar las bases para un consumo responsable de los mismos. En definitiva, el docente de Educación Musical debe utilizar la Música actual por su carácter educativo como un elemento que favorece el desarrollo integral de la persona, evitando manifestaciones musicales de deficiente calidad. La Música, como otros campos de la educación, debe estar sometida a un control de calidad, cuya finalidad es evaluar cómo se está desarrollando su enseñanza.

Los adolescentes, en cuanto consumidores, establecen una relación muy peculiar tanto con los medios de comunicación como con las diferentes tecnologías. Por un lado, estos elementos tecnológicos y de comunicación necesitan de ellos para sobrevivir y ser económicamente rentables; por otro, los jóvenes requieren de ellos para permanecer conectados con el resto del mundo e integrados en el comportamiento habitual del grupo de iguales. A lo largo de esta etapa de la vida, descrita con mayor profundidad en autores como Pérez Simó (2007, cfr. Ossa, 2011) o Pintor (2008, *ibídem*), entre otros, se configura de manera muy especial la identidad personal, necesitando localizar un lugar social en el entorno próximo, un lugar que, para muchos autores, ha pasado a ser Internet.

Los adolescentes de hoy disponen de un acceso generalizado a las nuevas tecnologías (desde edades cada vez más tempranas), y hacen uso de ellas para su consumo musical con una dedicación horaria que crece exponencialmente. El paso del

tiempo incide en un incremento de estos valores y en un aumento de las prestaciones de las tecnologías, como ya venimos observando en los últimos años, y queda patente en el interés que muestran por las TICs, como veremos posteriormente.

La televisión ha cedido su primer puesto en el ranking de medios de comunicación para cederlo a las redes sociales: Facebook, Myspace, pero sobre todo, Tuenti. Nuestros adolescentes escuchan Música no como único objetivo, sino, además, para ver a sus ídolos en Youtube, mientras descargan Música con Ares, Frostwine, Emules, Itunes, Spotify o Readplayer con la intención de volcarla a otros soportes, o mientras la intercambian con sus amigos. Su acceso a Internet es tan habitual que reconocen dedicarle varias horas al día, desterrando otros soportes de audio, como el disco compacto, que está siendo desplazado como reproductor de Música.

Así, Internet es utilizada para escuchar Música directamente, utilizando páginas web como Los 40 Principales, Los 40 Latinos, Valemusic, Florida 135, Musikazblai, Itunes store, Todomúsica.org, Música.com, Buenamúsica.com, Blogspot.com, Stage Music Entertainment, Directo.com, Radioblog, Top Clásica. También es utilizada para informarse de eventos y conciertos (Tick Tack Ticket, OcioJoven, Rock in Río, Basik-techclub, eMC, Clubguass, Musicomanía...), o bien para obtener información sobre sus grupos favoritos a través, por ejemplo, de Wikipedia u otros enlaces, donde también pueden obtener las letras de las canciones (Letrascanciones.com, Quedeletras.com, Letrastraducidas.com). Por último, también pueden jugar o realizar actividades musicales diversas, como sacar los acordes de dichas canciones (Lacuerda.net, Ultimate-guitar.).

El almacenamiento de Música es un factor que también ha cambiado considerablemente, debido a la evolución de soportes y de formatos. Una cinta de cassette almacenaba una decena de canciones; un CD, varias decenas. Sin embargo, reproductores de audio como los MP3 y MP4, pero sobre todo el Ipod, y más recientemente las tabletas, permiten archivar miles de canciones, clasificarlas por estados de ánimo u actividades y, sobre todo, permiten llevar la Música a todas las actividades ordinarias. También hay que recordar el videojuego que, sea del tipo que sea

(aventuras, estrategia, simulación, etc.), siempre está acompañado de un fondo musical, por lo que no extraña que los discentes refieran compositores de estas músicas, sin apenas proyección mediática. Es preciso recordar también otros elementos de consumo musical, que un educador musical debería explorar mínimamente: asistencia a conciertos, lectura de revistas musicales, participación en actividades musicales y formación musical extraescolar (Aranguren, 2011).

Según Herrera y Cremades (2011), la Música juega un papel importante en la vida cotidiana de los jóvenes, especialmente la Música conocida como Popular, destacando el Pop o el Hip-hop. Así, se identifican con determinadas modas musicales, adoptando aspectos como la forma de vestir y el corte de pelo de los artistas más representativos de estilos de difusión mediática masiva.

Por tanto, en el aprendizaje musical se encuentran fuertemente implicadas dos dimensiones de la educación, la formal y la informal, que contribuirán a conformar la particular identidad musical para cada sujeto. En cuanto a la educación formal, las Enseñanzas Artísticas en España se verán en el capítulo siguiente.

Dentro de la educación informal, la familia es el primer agente de socialización y desempeña un papel fundamental en el desarrollo conductual intelectual y emocional de los hijos, incluyendo las experiencias musicales de éstos. La influencia de la familia disminuye considerablemente durante la adolescencia, momento en que las preferencias musicales de los jóvenes se funden con las del grupo de amigos. En efecto, Tanner, Asbridge y WortLey (2008, cfr. Herrera y Cremades, 2011) ponen de manifiesto cómo los gustos musicales y las prácticas culturales del grupo de iguales están íntimamente relacionados.

En cuanto a la influencia del nivel socioeconómico de las familias en los gustos musicales del alumnado, existen, según Hargreaves (2002), abundantes pruebas de que los niños provenientes de un entorno hogareño musicalmente estimulados, generalmente se desenvuelven bien en varias de las mediciones sobre el desarrollo y la actitud musical. Sin embargo, el mismo autor dice que debemos ser muy cautelosos al sacar

conclusiones generales sobre la relación entre la clase social y el desarrollo musical, pues es difícil establecer una relación causal en un campo social tan complejo como éste. La distinción entre familia de clase media y familia de clase trabajadora disminuye y se torna más borrosa en términos educacionales y actitudinales.

1.4. La Música como terapia

Según el autor y musicólogo Lorenzo Amaro (1994), no se puede precisar ninguna época que marcara el inicio de la Música como medio terapéutico, pero se cree que su uso, como agente para combatir enfermedades, es casi tan antiguo como la Música misma, pues desde los tiempos más remotos se sabe que provoca un gran impacto emocional en el hombre. Ya en las culturas primitivas se usaba con fines curativos y mágicos más que lógicos. Aristóteles estudió Música y fue un gran propulsor de la misma como medio curativo, y Platón la consideró como el arte educador por excelencia. Pero fue después de la segunda guerra mundial, debido al gran número de enfermos físicos y mentales que saturaron los hospitales, cuando la Música encuentra su aplicación como terapia, practicada por psiquiatras, médicos y músicos. Desde entonces, la musicología se fue configurando y especializando como una disciplina aplicada por un profesional y con una aplicación a diversos campos.

En España, la musicoterapia no goza de una larga tradición, pues podemos afirmar que nace en 1974, cuando Serafina Poch Blasco funda la Sociedad Española de Musicoterapia. No obstante, la historia nos dice que la música fue utilizada con fines curativos ya en 1600. En la actualidad, la musicoterapia tiene tres grandes objetivos: desarrollar las posibilidades motrices de los individuos, ampliar el sentido rítmico y fomentar la comunicación y representación de vivencias por medio de la expresión corporal y musical.

Los documentos más antiguos donde se menciona la importancia de la Música sobre el cuerpo humano son los papiros egipcios médicos, que datan aproximadamente del año 1500 a.C, y hacen referencia a la fertilidad de la mujer mediante la Música.

Incluso en la Biblia se pueden encontrar relatos sobre su valor curativo; concretamente en el libro I de Samuel se habla de la curación que David realizaba sobre el rey Saúl tocando el arpa.

“Igual que en el caso de David y Saúl, podemos citar al gran soprano italiano Farinelli que lograba desaparecer del rey Felipe V sus melancolías y depresiones profundas” (Amaro, 1994: 35).

El libro chino de los ritos, las filosofías persas e hindúes y los textos de algunos grandes pensadores, tales como Pitágoras, Platón, Plotino, San Juan Damasceno, Hegel, etc., con frecuencia hacen referencia a los poderes de la Música, pues ejerce una insospechada fuerza e influencia física y psicológica sobre el ser humano. Según Ossa (2011: 25), desde la época renacentista se empezó a atender a los efectos de la Música sobre la respiración, la presión sanguínea, la actividad muscular y la digestión. En el siglo XVII, se atendió a los efectos de la Música sobre el cuerpo y la mente.

El feto humano a partir del quinto mes de gestación reacciona al estímulo musical. El recién nacido, en todas las culturas y en todos los tiempos, se ha dormido mejor arrullado por canciones de cuna, tal vez porque le evocan las pulsaciones primarias de todo ser viviente: los ritmos circulatorios, cardíacos, cerebral, etc., y porque el sonido de la voz materna al cantar constituye un auténtico impacto afectivo para el niño, al igual que una voz agresiva produce un impacto negativo en él.

Frente a lo que se cree, “la Música no necesita ser comprendida para que surta sus efectos, al contrario, éstos son más poderosos en personas sin ninguna cultura musical, ya que debido a ello no racionalizan. La afectividad es anterior al razonamiento lógico”. (Amaro, 1994:171-172).

Según Lago (2008), han pasado más de 60 años desde que en EEUU y en algunos países de Europa se comenzara a hablar de la musicoterapia como un modelo de apoyo alternativo a otras terapias ya existentes. Era el comienzo de una nueva manera de entender la ayuda a todas aquellas personas, que necesitasen de un apoyo o terapia

específica para la mejora de su salud.

En España, tardamos más tiempo en conocer la existencia de la musicoterapia, de manera teórica y práctica, y poco más en darnos cuenta de su enorme importancia y eficacia en el tratamiento de personas con necesidades específicas diversas.

Alvin (1978) define la musicoterapia como el uso dosificado de la Música en el tratamiento de rehabilitación y adiestramiento de adultos y niños, que padecen trastornos físicos, mentales y emocionales. Para Bruscia (1997), es un proceso dirigido a un fin en el que el musicoterapeuta ayuda a la persona a acrecentar, mantener o restaurar un estado de bienestar, utilizando experiencias musicales y relaciones que se desarrollan a través de ellas como fuerza dinámica de cambio; y según Benenzon (1998), es una especialidad paramédica, pero con suficiente fundamento científico de orden clínico terapéutico. Según Lago (2008: 112),

la Federación Mundial de Musicoterapia, reunida en Washington en 1999, la definió como el uso de la Música y/o sus elementos musicales (sonido, ritmo, melodía y armonía), realizada por un músico terapeuta cualificado con un paciente o grupo, en un proceso creado para facilitar, promover la comunicación, las relaciones, el aprendizaje, el movimiento, la expresión, la organización y otros objetivos terapéuticos relevantes, para así satisfacer las necesidades físicas, emocionales, mentales, sociales y cognitivas. La musicoterapia tiene como fin desarrollar potenciales y/o restaurar las funciones del individuo, de manera que ésta pueda lograr una mejor integración intra y/o interpersonal y, consecuentemente, una mejor calidad de vida a través de la prevención, rehabilitación y tratamiento.

Continuando con el autor últimamente citado, “la musicoterapia favorece funciones físicas tan importantes como la respiración, el ritmo cardíaco, la presión arterial, las funciones cerebrales, endocrinas y metabólicas, etc, también funciones cognitivas importantes, que permiten desarrollar la capacidad de atención, la

concentración y la reflexión”. Por otro lado consideramos que también estimula la imaginación, desarrolla la memoria, mantiene la atención y, como consecuencia, facilita el aprendizaje. Respecto a los aspectos sociales, de enorme importancia en nuestra sociedad actual, pensamos que la musicoterapia favorece la comunicación y la expresión como agente social, que nos regula y activa, invitando al diálogo y facilitando las relaciones interpersonales. Además, a través de la musicoterapia se desarrollan y/o mantienen aspectos espirituales muy importantes para el hombre, ya que estimula la reflexión y la meditación, permite crear espacios para la espiritualidad y el bienestar, y ayuda a expresar emociones y sentimientos profundos de nuestra personalidad.

En España, la formación académica oficial en musicoterapia sigue siendo una de las asignaturas pendientes en nuestra Universidad, ya que no existe como carrera oficial en ninguna de ellas. En algunos casos, únicamente se ha ofrecido como parte de los currículos de carreras de humanidades, como Pedagogía, Psicopedagogía, y en la formación de maestro especialista en Educación Especial, siempre como asignatura optativa en Universidades, como la de Barcelona, Cádiz, UNED, Valencia, Sevilla, etc. En algunas de las ya mencionadas Universidades públicas se ofertan cursos de postgrado en musicoterapia con diferentes niveles de capacitación.

Actualmente, otras instituciones emplean la Música con gran éxito en el campo terapéutico, tal es el caso del Centro de Investigación Musicoterapéutica en Vitoria; más tarde se han creado la Asociación para el Estudio e Investigación de la Música, la Terapia y la Comunicación y la Asociación de Musicoterapia “Música, Arte y Proceso”, denominada también “Instituto de Música, Arte y Proceso”. Ese centro, desde su fundación en 1983, ha recorrido un largo camino en este campo, destacando el trabajo de su director Patxi del Campo y una exalumna en el programa de aplicación de musicoterapia a un grupo de 50 adolescentes de Uganda para paliar los traumas causados por la guerra.

Consideramos que la musicoterapia a día de hoy puede ser utilizada en el aula, no sólo con discentes con necesidades específicas, sino también en aquellas aulas con cierto número de indisciplinados. Concretamente, en una experiencia personal,

empleamos adagios de diferentes estilos musicales para tranquilizar al alumnado que, por nerviosismo o hiperactividad, solían causar indisciplina en el aula. La experiencia fue un éxito y la Música les proporcionó relajación y mejora de su estado anímico.

1.5. Bibliografía

- ABELES, H.F. (1980). Responses to music, en D. HODGES, *Handbook of music psychology*. Lawrence (Kansas): National Association for Music Therapy.
- ALSINA, P. (2004). Educación Musical para una educación de calidad, *Eufonía*, 30, 23-37.
- ALVIN, J. (1978). *Music Therapy for Autistic Children*. London: Oxford University Press.
- AMARO, L. (1994). *Las propiedades terapéuticas y educativas de la música*. Barcelona: A.H.A.M.A.
- ARANGUREN, A.I. (2011). El consumo musical adolescente como fuente de estrategias didácticas, *Eufonía*, 53, 25-33.
- ARGUEDA, M^a F. (1985). *Musicoterapia aplicada al niño deficiente*. Córdoba: Publ. Diputación Provincial.
- BENENZON, R.O. et al. (1998). *La nueva Musicoterapia*. Buenos Aires: Lumen.
- BERGER, K. (2011). *Psicología del desarrollo, infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- BEST, J.W. (1970). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- BRUSCIA, K. (1997). *Definiendo Musicoterapia*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- BUNGE, M. (1980). *La ciencia: su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo XX.
- CATEURA, M^a (2001). La formación de maestros en las Didácticas de las Áreas Curriculares: Didáctica de la Expresión Musical, *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada, I, 193-200.
- COMELLAS, J.L. (2006). *Historia sencilla de la Música*. Madrid: RIALP.
- DUPONT, J.B. et al. (1984). *Psicología de los intereses*. Barcelona: Herder.
- ELORRIAGA, A. (2010). El coro de adolescentes en un Instituto de Educación Secundaria, *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 7, 1, 1-20.
- FERRIÈRE, A. (1932). *La educación constructiva. I. El progreso espiritual*. Madrid: Espasa-Calpe.
- FLORES, S. (2010). Sociedad, cultura y Educación Musical, en A. GIRÁLDEZ (coord.), *Música, complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó.

- FREGA, A.L. y SCHWARCZ, V. (2005). Tendencias contemporáneas de la Psicodidáctica de la música, *Eufonía*, 34, 60-69.
- FUBINI, E. (2004). *Estética de la música*. Madrid: La Balsa de la Medusa.
- GALINDO, B. (2001). El poder de la música: el fenómeno de los años sesenta, *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada, I, 1065-1075.
- GARDNER, H. (1983). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HALLAM, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London.
- HARGREAVES, D.J. (2002). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- HERRERA L. y CREMADES, R. (2011). Gustos musicales de los estudiantes de conservatorio, *Música y Educación*, 85, 64-75.
- ISRAEL, M. (1999). La música en la educación especial. La investigación en el aula, *Espacio y Tiempo*, 13, 199-218.
- KUCHARSKI, R.M. (1980). *La música, vehículo de expresión cultural*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- KUHN, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. España: Fondo de Cultura Económica.
- LAGO, P. (2008). La música y la terapia: musicoterapia, *Música y Educación*, 75, 111-120.
- MÁRQUEZ, E. (2001). La Educación Musical en el comienzo del tercer milenio, *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada, II, 1451-1456.
- MARSHALL, N.A. et al. (2005). Educación Musical en el siglo XXI, una perspectiva psicológica. *Eufonía*, 34, 8-32.
- MEGÍAS, I. y RODRÍGUEZ, E. (2001). *La identidad juvenil desde las afinidades musicales*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- MERRIAM, A. (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston (Illinois): Northwestern University Press.
- NAVARRO, R. (1994). *Intereses escolares*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- ORIOLO, M.A. (2009). Actitudes que desarrollan los alumnos de secundaria al crear composiciones musicales en grupo, *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 6, 1, 1-10.
- OSSA, M.A. de la (2011). Sociología de la música: relación con la Educación Musical, *Música y Educación*, 87, 19-35.
- PÉREZ, A. y ALMARAZ, J. (1988). *Lectura de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- PIAGET, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- PIAGET, J. (1973). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral editores.
- PIAGET, J. y INHELDER, B. (1977). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- REAL DECRETO 1577/2006, de 22 de diciembre, BOE de 5 de enero de 2007, por el que se regulan las enseñanzas profesionales de Música.
- RUSINEK, G. (2004). Aprendizaje musical significativo, *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 1, 5, 1-16.
- SANTOS, F.J. (2003). Los gustos musicales de nuestros alumnos. Factores que determinan el gusto por la música clásica, *Música y Educación*, 55, 57-68.
- SANTROCK, J.W. (2004). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. Madrid: McGraw-Hill.
- TRYPHON, A. y VONÈCHE, J. (comps.) (2000). *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- VIGOTSKY, L.S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia (Ensayo psicológico)*. Madrid: Akal.
- WILLEMS, E. (1994). *El valor humano de la Educación Musical*. Barcelona: Paidós.

Fuentes electrónicas:

La teoría de Piaget en la Educación Musical, disponible en <https://sites.google.com/site/pedagogiamusi/m/teoria-de-piaget> (consultado el 10 de octubre de 2013).

CAPÍTULO 2

BREVE RECORRIDO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

ÍNDICE

- 2.1. La Educación Musical en la Historia y su importancia para la formación integral de la persona

- 2.2. Instituciones que imparten Educación Musical en España
 - 2.2.1. Conservatorios
 - 2.2.2. Universidades
 - 2.2.3. Centros de Educación Primaria
 - 2.2.4. Escuelas Municipales de Música
 - 2.2.5. Centros privados que imparten Música

- 2.3. Bibliografía

CAPÍTULO 2

2.1. La Educación Musical en la Historia y su importancia para la formación integral de la persona

Desde la más remota antigüedad, la Música siempre se concibió ligada al mundo de los afectos, sentimientos o pasiones y como el arte más poderoso para influir en el estado anímico de la persona; prácticamente, todas las civilizaciones han utilizado la Música como medio de comunicación o expresión, tanto de alegría, tristeza o religiosidad. Vamos a adentrarnos en la historia para conocer la importancia de la Música en la formación de las personas.

Para hablar de los primeros momentos de la Educación Musical, tenemos que remontarnos a la Grecia de Homero o a la China de Confucio. Para la mayoría de las personas, los griegos eran ante todo poetas, filósofos y matemáticos, porque nunca pensamos en su Música, y, sin embargo, practicaban el arte de la Música y se sentían orgullosos de hacerlo. Su cultura y su educación eran más artísticas que científicas y su arte era musical antes que literario o plástico. En la educación homérica, Marrou (1985) distingue dos aspectos: uno técnico, mediante el cual el niño es preparado e iniciado gradualmente en un determinado estilo de vida, y otro ético, concebido como un tipo ideal de hombre todavía por realizar. El aspecto técnico abarcaba manejo de armas, deportes y juegos caballerescos, artes musicales (canto, lira, danza) y oratoria; trato social, experiencia mundana, prudencia, etc.

Para Confucio, la poesía, la ceremonia y la Música son las disciplinas fundamentales para la educación afectiva y el refinamiento de la sensibilidad, las cuales pueden considerarse como factores de una educación estética, entendida no como preparación para el goce de la belleza, sino como armonización y embellecimiento de la propia persona. Ni en la China confuciana, ni en la Grecia arcaica, la Música constituyó una disciplina aislada, cultivada por sus propios valores estéticos, sino una disciplina auxiliar en la formación moral de la personalidad (Galino, 1959).

La cultura espartana no era únicamente una cultura física. Aunque poco letrada, no ignoraba las artes; como en la educación homérica, el elemento intelectual estaba representado esencialmente por la Música, la cual, ubicada en el centro de la cultura, aseguraba la unión entre sus diversos aspectos, por ejemplo, a través de la danza se vinculaba con la gimnasia.

Dice Plutarco (45-120) que “Esparta fue la verdadera capital musical de Grecia en el siglo VII y a principios del siglo VI a.C.” (cfr. Marrou, 1985: 36). Si de todas partes acudían a Esparta creadores y virtuosos, ello prueba que estaban seguros de encontrar allí un público digno de ellos y de contar con oportunidades para darse a conocer. Reaparece aquí la influencia del nuevo papel desempeñado por la vida artística.

En la época de Pitágoras es evidente el valor educativo de la Música, lo cual subsistirá a lo largo de toda la tradición clásica. En *La República*, Platón dice que la educación abarca un doble aspecto: la gimnasia para el cuerpo y la Música para el alma. Y en *Las Leyes* añade, además, la danza a la gimnasia y, por ser aquella inseparable del canto coral, va también incluida la Música. Platón insiste mucho en su enseñanza y en su práctica, y le asigna su sitio en los concursos y las fiestas, junto a las solemnes procesiones en que participa la juventud. Hace hincapié, asimismo, en sus virtudes educativas: la danza es un medio de disciplinar, de someter a la armonía de una Ley, la necesidad espontánea en todo joven de prodigarse, de agitarse; y contribuye por ello, de la manera más directa y eficaz, a la disciplina moral. Incluso llegó a decir en *La República* “me parece a mí que la Educación descansa en la Música” (cfr. Martín, 2001: 535).

En el sentido que hoy le damos, la Música siempre ha ocupado un lugar en la educación; un lugar de honor en el caso de Platón, pues el niño aprenderá del maestro Música, canto y el uso de la lira. También Aristóteles concede un importante protagonismo a la Educación Musical. El libro VIII de la *Política* está dedicado a la educación y en él la Educación Musical ocupa un lugar privilegiado, llegando a decir: “la Música tiene el poder de producir un determinado efecto en el carácter moral del alma y, si tiene el poder de hacer esto, es evidente que los jóvenes deben ser orientados

a la Música y deben ser educados en ella” (cfr. Marrou, 1985: 64).

La cultura occidental asumió plenamente los principios platónicos-aristotélicos de la Música en la educación, especialmente en la Iglesia romana, que cristianiza las ideas platónicas y aristotélicas con los primeros padres de la Iglesia, siendo el más importante San Agustín, autor entre otras obras importantes *De Música*, donde confiere a esta disciplina la categoría de arte liberal y noble. Igualmente, Boecio le da una elevada importancia, precisamente por su capacidad de influir en el ser humano.

Esta concepción de la Música como arte liberal y noble, indispensable para la educación, es la razón de que fuese impartida desde el principio en las escuelas episcopales y monásticas y, posteriormente, en las Universidades, enseñándose en toda Europa, no sólo en su parte teórica o especulativa, sino también en la práctica, como parte fundamental de la educación (Martín, 2001).

Así pues, es innegable “el poder formativo que tiene el arte musical, [pese a que] con frecuencia se reduce este arte a un fabuloso medio de diversión, de algo sensorial y psicológico, de refinamiento del gusto” (López, 2013: 49), y como afirma Subirats (2001: 856), “la Educación Musical es, por una parte, el proceso de guiar en el campo del aprendizaje de la Música y, por otra, descubrir en el individuo todo lo que de Música hay en él, es decir, ayudarlo a expresarse musicalmente”.

Una vez reflejada brevemente la Educación Musical en la historia, pasaremos a indicar la importancia que la Música tiene en la formación integral del discente.

Debemos tener presente que la educación pretende formar al individuo de una forma determinada en todas sus dimensiones (individual, social y trascendente) y, dentro de la dimensión individual en los ámbitos cognitivo, afectivo y procedimental. También hay que tener en cuenta tres elementos en la enseñanza general o especial: el primero es el ser humano; el segundo es la materia que se va a enseñar, y el tercero, la manera que el profesorado tenga de poner en relación al individuo que va a aprender con la materia o habilidad que se le quiera enseñar. Todo ello hace que los procesos

educativos sean procesos complejos, pero a su vez apasionantes.

Hay autores que opinan que para impartir una buena formación musical, aparte de ser músico completo, se debe tener una larga práctica en la enseñanza e ideas claras sobre ella. Por tanto, es preciso que el docente actúe por convencimiento (Serrallach, 1988).

Para el mismo autor, la persona debe tener nociones de todos los conocimientos y, sobre todo, de un arte tan grandemente difundido como la Música, que, sin lugar a dudas, para él es la más potente de las bellas artes, la que más atrae a las masas y al público escogido intelectualmente.

Según Castaño (2012), la reflexión sobre la capacidad de la Música para contribuir a la formación integral de las personas y a su desarrollo como ciudadanos comenzó a gestarse, además de en el mundo clásico, en el ámbito del movimiento pedagógico de la Escuela Nueva, siendo uno de sus principales creadores Ferrière (1932), quien introdujo los principios de actividad, creatividad y participación de niños y jóvenes en el proceso de su educación. Estas ideas fueron recogidas por los llamados métodos activos, que propugnaban ofrecer una Educación Musical a todos los niños dentro de su formación general. Para Dalcroze, Orff, Kodaly o Willems, principales representantes de este movimiento pedagógico en el ámbito de la Educación Musical, la educación en esta materia debería considerarse un derecho de todos los niños, ya que proporciona beneficios de orden afectivo, psicológico y social, que otras materias no pueden aportar. A pesar de los avances conseguidos por los métodos activos, la Música continuaba siendo un aditivo cultural en la escuela y no se tenía en cuenta sus valores educativos profundos (Paynter, 1999, cfr. Castaño, 2012).

En los años 70 del pasado siglo, la Educación Musical recibió un considerable impulso, gracias a la acción de nuevos pedagogos, entre ellos Murray Schafer, quien trabajó para situar la Música y las artes en un lugar central del currículo, dentro de la educación formal obligatoria.

Actualmente consideramos que la calidad de la educación no debe limitarse al nivel que el alumnado demuestra en determinadas pruebas académicas -Informe PISA-, que miden sus competencias en las materias instrumentales, sino que debe atender a otros dos factores fundamentales, para los que la Música puede contribuir, además de en aquellos, de manera eficaz. Uno de ellos es la formación integral de los discentes, que implica el desarrollo de la sensibilidad y la vida afectiva individual, atendiendo a la imaginación, la creatividad y la expresión personal y el fomento de valores y actitudes, como el respeto, la capacidad de cooperación, la solidaridad, la amistad, entre otros. El otro factor es la capacidad para responder adecuadamente al contexto y a las necesidades de todos los discentes, para lo cual hay que tener en cuenta las características socio-culturales del contexto, en el que se lleva a cabo el proceso educativo y la diversidad de los educandos.

Alsina (2004), en su artículo *Educación Musical para una educación de calidad*, hace referencia al concepto, la finalidad, y la función de la Educación Musical en la educación general. Las opiniones, tanto del profesorado y de la administración, como de la sociedad son múltiples, variadas y, a menudo, discrepantes, por lo que nos debemos acoger más a los criterios compartidos que a las diferencias de opinión, es decir, buscar y valorar lo que nos une en lugar de lo que nos separa.

Siguiendo a este autor, la expresión *una mejor educación con más Música* está extraída del plan experimental que se aplicó en las Escuelas suizas. Con ella se pretendía subrayar que la enseñanza de la Música determina una mejor educación. En efecto, la Educación Musical tiene influencias en el desarrollo personal del alumnado y en su aprendizaje. El proyecto experimentado en las citadas Escuelas fue dirigido por especialistas y algunos de los resultados fueron recogidos por Wolf (1997, cfr. Alsina, 2004), quien observó efectos positivos a nivel social (cohesión de grupo) y que ayudaba a los discentes a expresarse mejor, incrementando su capacidad de concentración.

Es tal la importancia que el país helvético concede a la Educación Musical, que el 29 de septiembre de 2012 fue votado por un 72,7 % en referéndum una modificación constitucional, con la finalidad de reforzar la Educación Musical en la educación básica.

Sería deseable que esto se produjera también en España (<http://www.abc.es/agencias/noticia.asp?noticia=1256345>).

Subscribimos con Alsina (2004) que la Educación Musical es parte responsable de cada uno de los cuatro pilares de la educación del futuro, que Delors (1996) en su *Informe* a la Unesco, concretó en aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir. Maideu (1983, cfr. Alsina, 2004: 32) manifiesta que "no podemos imaginar un proceso educativo correcto sin música".

Al margen de que la Educación Musical pueda resultar útil para la adquisición de otras habilidades o destrezas ajenas a la misma Música, debemos considerar que es integradora de las facultades humanas, ya que, desde la simple vivencia sensorial hasta las experiencias musicales más profundas, potencia el desarrollo corporal y estimula facultades como la inteligencia, la memoria, la voluntad o la comunicación desde el ámbito más íntimo, personal y comprometido.

Con este panorama, la formación musical debe insertarse en clave de valores, de atención a la persona, como ser único e irrepetible, con capacidad creadora, y la incorporación de las nuevas tecnologías al servicio de la Música como elementos singulares a destacar en el nuevo panorama social (Toro, 2001). Y, sin lugar a dudas, cuanto más completa sea la formación de la persona, mejor podrá resolver los problemas que una sociedad en continuo cambio pueda plantear.

En cuanto a las nuevas tecnologías, asentimos lo que manifiesta Giráldez (2005) cuando reconoce que Internet proporciona acceso a materiales didácticos, programaciones, software, partituras, imágenes, o archivos de audio y video, posibilita el intercambio de ideas y recursos y facilita el diseño y desarrollo de experiencias educativas telemáticas, sacando provecho de todo el potencial que ofrecen las TICs en el campo de la Educación Musical, y que, utilizada de manera apropiada, puede llegar a ser un extraordinario recurso para el alumnado y el profesorado de Música, ya que ofrece un medio eficaz y fácilmente accesible para enriquecer el currículo musical y las actividades desarrolladas en el aula, tales como la audición de músicas de diferentes

estilos, la localización y descarga de archivos para realizar actividades, la elaboración de presentaciones o la sonorización de imágenes.

Consideramos, por tanto, que es necesario impartir la asignatura de Música en todos los niveles de la ESO -actualmente está eliminada del curso 3º-, ya que no solo contribuye a mejorar el nivel formativo-cultural de los discentes, sino que potencia la motivación de éstos en el aula, al ser una asignatura amena que les atrae, y, a su vez, crea un vínculo de unión entre ellos.

La Educación Musical, con sus propósitos o finalidades que constituyen los cuatro pilares citados anteriormente (personal, social, interpersonal y profesional), debe tomar en consideración las funciones de la Música en la sociedad que la genera o la acoge. Música y sociedad se reflejan una en la otra, ya que comparten unos mismos principios estructurales: el análisis de la relación entre la Música y la sociedad es interesante, no tanto para dilucidar el tipo de relación entre una y otra como para explicar las estructuras de ambas.

En líneas generales, apenas existen dudas de por qué algunas asignaturas deben formar parte de la enseñanza básica. Sin embargo, en el caso de la Música, el profesorado, a menudo, se ve obligado a justificar la presencia de esta materia en el currículo. Para ello, se han planteado justificaciones de tipo intrínsecas, referidas a los efectos del aprendizaje de la Música en el desarrollo del cerebro, a la inteligencia musical y al desarrollo cognitivo, y extrínsecas, referidas a que la Música ha formado parte de la educación desde la antigüedad, siendo considerada una parte necesaria de la misma y una forma de preservar la cultura. Las legislaciones del pasado siglo han consolidado a la Música como una asignatura obligatoria en el currículo de la Educación Secundaria, desconociéndose qué ocurrirá cuando se aplique la LOMCE con sus nuevos contenidos en Secundaria y los resultados que se obtendrán.

Maideu (1983) afirma que la negación a una Educación Musical en la educación general es la negación del desarrollo pleno de las facultades volitivas y emotivas del ser humano, en los siguientes términos:

Nos preocupamos mucho de que nuestros niños tengan un cuerpo sin taras y bien desarrollado, que su inteligencia sea despierta y capaz, que sus conocimientos sean amplios básicamente y entendidos, que su lenguaje sea preciso y limpio. Esto está muy bien, pero no es todo. Sin querer, estamos haciendo dicotomías en la persona, estamos jerarquizando facultades y, obviamente, estamos olvidando algunas de ellas. No existe equilibrio ni armonía en el desarrollo educativo. Si la inteligencia y el raciocinio tienen la vía de la lengua oral y escrita para comunicarse, para enriquecerse y para crear, ¿por qué a nuestra volición y a nuestra emotividad no se le proporciona su propia vía para comunicarse y para crear? La Música, dentro del mundo de la educación, tiene un papel absoluto y, al mismo tiempo, integrador importantísimo e innegable (cfr. Alsina, 2004: 27).

Continuando con Maideu, la ausencia de la Educación Musical, o su menoscabo en la política educativa, es un peligro, no sólo para el desarrollo personal sino, también, para el desarrollo social y político. En el mismo sentido sugerido por Platón en *La República*, Maideu alerta sobre la importancia que para la sociedad y la política posee la Educación Musical de la persona:

Efectivamente, la vía más profunda de comunicación y de creación de las facultades del ámbito de la emotividad pura es la Música: sin ella la persona ahoga o enrarece su mundo más íntimo y su vida emotiva, y, en lugar de conducirlo al pleno dominio de todas las facultades que lo identifican, le crea un desequilibrio que puede convertirse en morboso. La gente siente esto, quizá inconscientemente; por ello se usa tanta Música, más de fuera que de dentro de nuestro pueblo, el cual, abandonado educacionalmente en este aspecto, se deja 'colonizar' sin poder tener, por la misma razón, libertad de criterios (1983, cfr. *ibídem*).

Como bien dice Mayor (2004), la Música constituye un lenguaje universal. La Música transmite mensajes, deleita, emociona, motiva, place, alerta, irrita, consuela,

instiga, induce a la reflexión y la acción. Buena parte de los problemas y desafíos presentes proceden de carencias en la comunicación e interacción, fundamentos del proceso educativo, y podrían evitarse o mitigarse si los ciudadanos tuvieran una visión global -ciudadanos del mundo- y supieran argüir en favor de sus propias posiciones y puntos de vista. La facultad distintiva de la especie humana es la creatividad, que representa reflexionar, inventar, imaginar, anticiparse, innovar. Para la adquisición de la independencia y libertad -que en esto consiste la educación- es indispensable despertar y desarrollar desde la infancia este inmenso potencial propio, en exclusividad, de los seres humanos.

Estamos de acuerdo con el autor anterior cuando reconoce que la Música es un medio poderosísimo para la formación, para el descubrimiento y la consolidación de nuestra identidad, de nuestra diversidad infinita, pero también de nuestro destino común, para afianzar los fundamentos del espíritu, así como para poner de manifiesto las capacidades de composición e interpretación musical, que, de otro modo, permanecerían ocultas e inadvertidas. Incluso es un recurso para evitar el absentismo en centros de Secundaria donde son frecuentes las faltas de asistencia en determinados discentes (Almau, 2001).

Según Frega y Schwarcz (2005), hoy la educación tiene que preparar a las jóvenes generaciones para todas las formas de la Música, para todos los rasgos constitutivos del lenguaje musical, con enfoque universal, evitando antinomias como Popular/académico, lo cual no significa anular las diferencias.

Hay otros dos fenómenos -dicen las autoras-, que coexisten con éste. Uno es propio de la evolución del pensamiento pedagógico durante el siglo XIX, y el otro, los medios de comunicación que están bombardeando a las poblaciones con un determinado tipo de Música, que consiste en formas musicales muy elementales y muy rudimentarias, con una apariencia de parafernalia tecnológica, que las hace supuestamente muy ricas y variadas. Frente a todo esto, se plantean los siguientes interrogantes didácticos, que consideran que no son de fácil respuesta. ¿Cómo preparar a esos sujetos?, ¿cómo facilitar la resolución de los distintos conflictos de aprendizaje

que pueden ser auditivos, cognitivos y afectivos? También las autoras sostienen la existencia de una tendencia didáctica contemporánea que, superando los buenos, diversos y tradicionales métodos y sistemas de enseñanza de la Música, aprende de ellos en una combinatoria constante con los aportes de la investigación en campos concurrentes, como la psicología y la semiótica, constituyendo lo que ellas denominan una Psicodidáctica de la Música, dando una visión transdisciplinar de la enseñanza de la Música.

Aceptamos plenamente lo que acabamos de exponer, ya que la Educación Musical debe evolucionar para adaptarse a los cambios introducidos por las nuevas tecnologías y la propia evolución de la sociedad.

2.2. Instituciones que imparten Educación Musical en España

La enseñanza de la Música en España se imparte fundamentalmente a través de tres vías. Por un lado están las enseñanzas profesionalizadas de los Conservatorios; por otro, las enseñanzas relacionadas con la Música, tanto en el ámbito universitario como en la docencia reglada en Primaria y Secundaria (de ésta última hablaremos en el capítulo siguiente) y, por último, las Escuelas de Música y las Academias.

2.2.1. Conservatorios

Son los centros que tradicionalmente se han dedicado en España a la enseñanza de la Música. Su papel es primordial en la captación cultural del alumnado, así como en la formación de carácter público, tanto elemental como profesional, finalizando en su máximo grado el nivel superior. Su enseñanza comprende, por tanto, tres niveles, actualmente comprendidos por cuatro años de nivel elemental, seis de grado medio o profesional y por último, cuatro de nivel superior. El nivel superior finaliza con una prueba llamada actividad académica dirigida, que, en el caso de los intérpretes de instrumentos, consiste en un recital de aproximadamente una hora de duración. Entre los existentes en nuestro país, el más antiguo es el Real Conservatorio Superior de Música

de Madrid, y se trata de un centro de Enseñanza Superior, equivalente a las instituciones universitarias. Su historia, con casi dos siglos de existencia, es representativa de los avatares de la Música en la sociedad española. De sus aulas han salido gran parte de los más importantes intérpretes y compositores españoles de los dos últimos siglos. Fue fundado por la reina María Cristina en 1830, a semejanza de las instituciones que para la enseñanza de la Música existían en otros países europeos, especialmente en Italia y Francia. Hasta entonces se habían ocupado de la enseñanza musical algunas instituciones como las escolanías de las catedrales y monasterios, las Universidades y el Real Colegio de niños cantores de la calle Leganitos de Madrid. La fundación del Conservatorio por Real Decreto de 15 de junio de 1830, publicado el 16 de septiembre del mismo año, vino a paliar un grave error del siglo XVIII, que fue la exclusión de la Música del ámbito de las Reales Academias de Bellas Artes, creadas por Felipe V y Fernando VI.

Unos años más tarde, 1837, se fundó el Conservatorio del Liceo de Barcelona, con el nombre de Liceo Filo-Dramático de Montesión, cuyo primer presidente fue Manuel Gibert i Sans.

Respecto al Conservatorio de Sevilla, hay que decir que fue creado como Centro Estatal el 26 de agosto de 1933, mediante la fusión de dos centros privados existentes en esta ciudad, uno de los cuales era la Academia de Música de la Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País, creada en 1892, y estudiada por Cansino (2011). Desde entonces, el Conservatorio ha pasado por muchas vicisitudes y alternativas, unas agradables y otras no tanto, bajo las diferentes direcciones de Ernesto Halffter, su fundador; Norberto Almandoz, Manuel Castillo, Mariano Pérez Gutiérrez, Fernando Pérez Herrera y su actual director, Luis Ignacio Marín.

Según Checa (2012), en los inicios de la década de los noventa del siglo pasado, las enseñanzas de Música en Andalucía partían de una situación heredada, que se concretaba en una red de centros compuesta por cuatro Conservatorios Superiores (Sevilla, Córdoba, Málaga y Granada) y al menos un Conservatorio Profesional por provincia. No existían apenas Conservatorios Elementales, ni las Escuelas municipales

de Música habían sido creadas. Unas dos décadas después, la red de centros de la comunidad andaluza cuenta con 75 Conservatorios (69 públicos y 6 privados), que imparten las enseñanzas elementales, 26 centros dedicados a las enseñanzas profesionales (23 públicos y tres privados) y 5 Conservatorios Superiores, además de 71 Escuelas Municipales de Música que dependen de las corporaciones locales.

La democratización del acceso a las enseñanzas de la Música en Andalucía, sigue diciendo Checa, se ha llevado a cabo mediante varias vías de actuación complementarias entre sí. Una basada en los principios democráticos de justicia social y otras, en los principios pedagógicos avanzados internacionalmente.

La implantación de las enseñanzas profesionales de Música en Andalucía tiene las siguientes características (Checa, 2012: 31):

- Todos los Conservatorios Profesionales cuentan con la oferta educativa necesaria para poder impartir las especialidades propias de la orquesta de cámara, además de piano y guitarra. Las restantes especialidades, propias de la orquesta sinfónica o de la música antigua, se ofrecen en determinados centros.
- Todo el alumnado puede beneficiarse de convalidaciones de asignaturas entre las enseñanzas profesionales y la Educación Secundaria Obligatoria. Muchos centros han puesto en marcha el procedimiento de obtención del Título de Bachiller vinculado a las enseñanzas profesionales.
- La mayoría de los discentes de las enseñanzas profesionales se encuentran en la edad idónea para simultanear estas enseñanzas con la ESO o el Bachillerato, lo que ha dado lugar a la aparición de programas de innovación pedagógica entre Conservatorios e Institutos de Educación Secundaria.

A modo de ejemplo, es necesario destacar el único proyecto de innovación sobre la simultaneidad que se está aplicando en Andalucía. Es el Programa de Coordinación de Centros llevado a cabo entre el Conservatorio Profesional de Música de Córdoba y el IES López Neira de la misma ciudad, que tiene como principal objetivo posibilitar al alumnado del Conservatorio simultanear las enseñanzas profesionales de Música y la Educación Secundaria Obligatoria. La implantación y el desarrollo de innovación han conseguido erradicar el fracaso escolar en este grupo de discentes. Tras 6 años de vigencia, la tasa de abandono de las enseñanzas de Música entre el alumnado de este programa es del 0 %. La primera promoción del Programa de Coordinación que empezó en el curso 2006-07 ha concluido en el 2011-12, y todos los discentes han obtenido la doble titulación: Título Profesional de Música y Título de Bachiller. Por otro lado, el RD 1029/2011 de 15 de julio, complementa el catálogo nacional de cualificaciones profesionales mediante el establecimiento de dos cualificaciones de la familia profesional, Arte y Artesanías, entre las que se incluyen mantenimiento y reparación de instrumentos de viento-metal (nivel 2), afinación y armonización de pianos (nivel 3), entre otros.

Por otro lado, actualmente se demanda desde los Conservatorios la plena integración de las enseñanzas artísticas superiores en la Universidad.

Cruz et al. (2012) señalan dos tipos de razones para dicha integración: de ámbito social y de ámbito académico-administrativo.

Entre las razones de ámbito social, señala que desde el 1 de septiembre de 2010 los estudios superiores de Música y de otras enseñanzas artísticas superiores pertenecen al llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Otra razón es que la plena integración en la Universidad es una deuda histórica de anteriores gobiernos. En efecto, la Ley General de Educación de 1970, en su disposición transitoria segunda dice que las Escuelas Superiores de Bellas Artes, los Conservatorios de Música y las Escuelas de Arte Dramático se incorporarán a la Educación Universitaria en sus tres ciclos, en la forma y los requisitos que reglamentariamente se establezcan. En la actualidad, se tiene la gran oportunidad de solventar el agravio comparativo que existe respecto al resto de

Europa, aprovechando la coyuntura de la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior, y la posibilidad que brinda la LOE de 2006 en su disposición adicional 22, que dice: “en el supuesto de que en el proceso de ordenación de la enseñanza universitaria se definieran en el futuro títulos que correspondan a estudios regulados en la presente Ley, el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, podrá establecer el oportuno proceso de transformación de tales estudios”.

Otra razón más es la que se refiere al alumnado, pues todavía persiste en España la idea de que aquél que opta por estas enseñanzas se desvía del sistema educativo general. La incorporación de las Enseñanzas Artísticas Superiores (EEAASS) a la Universidad, le conferiría ese ansiado estatus de normalidad a la formación y profesionalización musical.

Con esta finalidad, en junio de 2011 se crea la Asociación para la Defensa de las Enseñanzas Musicales y Artísticas (ADEMAS), para impulsar el reconocimiento de estos estudios y transformar los Conservatorios Superiores en Facultades universitarias. El profesorado de los Conservatorios Superiores de Música de Málaga, Granada y Sevilla se reunió en junio de 2011 en un Claustro Extraordinario, que aprobó con 218 votos a favor, 5 en blanco y 9 en contra, el Manifiesto por unas Enseñanzas Artísticas Superiores de calidad en Andalucía. La Consejería de Educación no ha respondido aún a ninguna de las propuestas del Manifiesto, cuyo objetivo final prevé la conversión de estos centros en Facultades universitarias. Se propone, entre otras cosas, la inserción del Instituto Andaluz de Enseñanzas Artísticas Superiores en un marco organizativo común al de las enseñanzas universitarias, lo cual supondría una importante optimización de recursos en la Administración Andaluza, como la posibilidad de impartir estudios de postgrado ante la ausencia de oferta y la creciente demanda, y la creación de una mesa de negociación y debate. En la página web de ADEMAS puede encontrarse información en relación a este tema, así como informes de las últimas reuniones celebradas con el Ministerio (<http://www.ademas.info/>).

Siguiendo con la situación actual que atraviesan los Conservatorios Superiores, el 10 de marzo de 2012 se constituyó la Plataforma por la integración de las enseñanzas

artísticas superiores en el sistema universitario. La plataforma, reunida el 10 de noviembre de 2012 en el centro Reina Sofía de Madrid, entiende que ha llegado el momento de dar un paso decisivo en la normalización de las enseñanzas artísticas superiores, que debe pasar por un período de adscripción a la Universidad, para adaptar la organización de los centros a la norma universitaria y proceder a la integración de su profesorado en los cuerpos docentes universitarios, y que permita que las titulaciones y el alumnado de los centros pasen a tener condición universitaria (Editorial, *Música y Educación*, 2012, 92: 4).

Se propone como fecha de integración en la Universidad el 1 de septiembre de 2015, lo cual permitirá que los centros puedan desarrollar plenamente sus funciones en el ámbito de la docencia, la creación y la investigación.

En ese sentido, la Plataforma ha aprobado diversos documentos que se trasladarán a la mesa de diálogo creada por el Ministerio. Entre esos documentos destaca una propuesta de trabajo para la elaboración de un Real Decreto, con la finalidad de establecer las bases para que las Comunidades Autónomas pudiesen adscribir e integrar estas enseñanzas en la Universidad, señalándose la necesidad de que a través de la adscripción, que debiera iniciarse a partir de septiembre de 2013, comience el proceso de regulación del alumnado y de las enseñanzas que cursan, se inicie la integración del profesorado en los cuerpos universitarios y el reconocimiento de su carrera docente e investigadora, y se impulse la agrupación de los centros de enseñanzas artísticas entre sí. Igualmente, se insiste en la necesidad de promover la creación de grupos de investigación con convocatorias específicas. La Plataforma entiende que la publicación del Real Decreto en los términos propuestos permitirá realizar el proceso de convergencia de las Enseñanzas Artísticas Superiores en la Universidad, con plenas garantías de éxito y manteniendo el carácter específico de las mismas. De este modo, siguiendo el ejemplo de tantos países de nuestro entorno cultural, estas enseñanzas podrán desarrollar plenamente todas sus potencialidades con criterios de rigor, excelencia y vinculación activa con el mundo profesional (Editorial, *Música y Educación*, 92: 4).

2.2.2. Universidades

En las últimas décadas, son muchas las Universidades que imparten estudios musicales, y quizás convenga realizar un pequeño resumen de lo que ha sido la Música en nuestro país a lo largo de la historia en el ámbito universitario. Para hablar del origen de la Música en los centros universitarios españoles, hay que referirse a las Universidades de Salamanca y Alcalá de Henares. Según Israel (2001), la Universidad de Salamanca, fundada en 1218, fue la primera que incluyó oficialmente la enseñanza de la Música en sus programas, y en 1254 el rey Alfonso X estableció una cátedra de órgano, que se refiere no al instrumento musical, sino a la forma de polifonía organum, que surge en el siglo XI. Esta cátedra de Música continuó hasta casi mediado el siglo XIX, cuando fallece en 1842 el último catedrático, Manuel Doyagüe. Hay que destacar también al importante teórico musical del Renacimiento Bartolomé Ramos de Pareja, que impartió clases en la Universidad salmantina, al igual que Francisco de Salinas.

Otra de las Universidades digna de mencionar es la de Alcalá de Henares, fundada por el Cardenal Cisneros en 1499, que otorgó su primera cátedra musical al doctor Pedro Ciruelo. Las cátedras de Música continuaron, como se ha dicho anteriormente, hasta bien entrado el siglo XIX, fecha a partir de la cual la enseñanza de la Música en España estuvo reservada a las catedrales, si bien en 1830 María Cristina de Borbón, gran aficionada a la Música, creó, como ya hemos dicho, el Conservatorio de Madrid. Posteriormente, hubo varios intentos de devolver la Música al lugar que merecía en la Universidad, pero no fue hasta 1948 cuando se reincorpora de nuevo a tal institución con la creación de cátedra de Música en el ámbito de la extensión cultural. La primera de ellas fue la de Madrid, “Manuel de Falla” (BOE de 22 de abril de 1952). En enero de 1955 se crearon las de Oviedo y Sevilla; concretamente, en esta ciudad fue en la Facultad de Filosofía y Letras, bajo la denominación de cátedra “Cristóbal de Morales”, cuyo encargado durante muchos años fue don Enrique Sánchez Pedrote, profesor adjunto de Historia Moderna y Contemporánea. Posteriormente, en 1967, la asignatura de Historia de la Música entra a formar parte del currículo de la recién creada sección de Historia del Arte, dentro de la Licenciatura de Filosofía y Letras. Y, por fin, tras la Ley General de Educación, promulgada el 4 de agosto de 1970, la Música entra

de nuevo, con pleno derecho, en la Universidad española, como materia de enseñanza oficial (Israel, 2001).

Con mayor o menor relevancia, en la formación de los maestros de todas las épocas siempre ha existido la enseñanza de la Música. La etapa universitaria de las antiguas Escuelas Normales comienza con la implantación de la ya citada Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970, que da una nueva estructura a todo el sistema educativo español. Su integración se hace realidad por Decreto de 25 de mayo de 1972, BOE de 7 de junio, bajo la denominación de Escuela Universitaria del Profesorado de EGB. Para formar a los futuros profesores que debían llevar a cabo la reforma de la Educación General Básica, se elabora el Plan Experimental de 1971, que exige para ingresar en la Escuela lo mismo que para acceder a cualquier Facultad: el Curso de Orientación Universitaria (COU). Unos años después, por Orden de 13 de junio de 1977, se establecen cinco especialidades, tales fueron Ciencias, Ciencias Humanas, Filología, Educación Preescolar y Educación Especial. En dichas especialidades, la enseñanza de la Música era obligatoria con una asignación de tres horas semanales, exceptuando la especialidad de Preescolar, que contaba con cuatro horas. Ante esta nueva realidad, por acuerdo del Consejo de Universidades de 17 de noviembre de 1987 (BOE de 11 de enero de 1988), se crea el Área de Didáctica de la Expresión Musical (Oriol, 2002).

Debemos hacer mención llegado a este punto a la figura del profesor Emilio Casares Rodicio, por haber contribuido de forma decidida a la implantación de las disciplinas musicológicas en el ámbito universitario, restableciendo una vinculación entre la música y la universidad que había existido durante muchos siglos. En 1984 se aprueba el Plan de Estudios de la especialidad de Musicología en la Universidad de Oviedo, y será la primera vez que se imparta esta titulación en la Universidad española.

Por otro lado, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, en una disposición adicional establecía que el Gobierno y la Universidades aprobarían las directrices y los planes de estudios correspondientes al título de Maestro, que tendría la consideración de Diplomado como estableciera la Ley

de Reforma Universitaria (LRU) de 1983. En efecto, mediante el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, se establecen las siguientes especialidades: Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera; Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje. En consecuencia, la especialidad de Maestro en Educación Musical quedó establecida a partir del curso 1991-92, suponiendo un hecho a resaltar en la Educación Musical en nuestro país, puesto que ha posibilitado que el alumnado de Educación Primaria recibiera formación musical por parte de especialistas en la materia.

La Educación Musical se encuentra en estos momentos en una situación bastante preocupante e incierta, la cual ha aparecido hasta en las páginas de algunas revistas especializadas. Precisamente, el Consejo de Dirección de *Eufonía* (2012, 56: 5) reconoce que pasa por unos momentos de cierta dificultad a partir de la entrada en vigor del Plan de Bolonia en las enseñanzas universitarias. Los logros conseguidos a partir de la implantación del plan de estudios de Magisterio de 1991, al desarrollarse la LOGSE, se ven frenados con este nuevo Plan, y la preocupación ante un futuro incierto es una constante en la actualidad. En efecto, las antiguas especialidades de la Diplomatura de Magisterio aparecen transformadas, como ya hemos dicho, en Menciones, que se cursarán en el marco de los Grados de Infantil y Primaria. En la Universidad de Sevilla están implantadas estas Menciones, entre ellas la de Música, especificando que en la de Primaria se encuentra el itinerario de Educación Musical. Además de esta problemática, tenemos que destacar el hecho negativo que ha supuesto la supresión de la asignatura de Historia de la Música del plan de estudios del grado de Historia del Arte en la Universidad hispalense.

Frente a estos aspectos negativos, debemos señalar un hecho positivo, digno de ser imitado. Nos estamos refiriendo a la creación del Departamento de Historia y Ciencias de la Música en la Universidad de Granada, aprobada en Junta de Gobierno el 10 de marzo de 2011. De esta forma culminaba un largo proceso iniciado en los años setenta del siglo pasado con la incorporación de la asignatura de Historia de la Música en el plan de estudios de la Licenciatura de Historia el Arte, como ya hemos visto. Por todo ello, las enseñanzas musicales universitarias (Grado, Master, Doctorado) han

quedado, por fin, normalizadas y homologadas con el resto de las enseñanzas universitarias, constituyendo la lógica continuidad de las enseñanzas musicales de Primaria, Secundaria y Bachillerato, enseñanzas con las que el Departamento de Historia y Ciencias de la Música está comprometido en reforzar y justificar, así como a proporcionar las orientaciones y contenidos actualizados en la investigación y la docencia (<http://wdb.ugr.es/~hccmusica/?q=Departamento/historia>).

Otro hecho a destacar es la impartición online en la Universidad de la Rioja, como estudios de segundo ciclo, de la Licenciatura en Historia y Ciencias de la Música desde el curso 1999-2000. Era la primera titulación que en una Universidad pública española se podía estudiar íntegramente a través de internet. La experiencia pionera y visionaria se ha consolidado durante estos años, contando en la actualidad con una elevada demanda. Metodológicamente, este plan de estudios, basado en las nuevas tecnologías, ofrece al alumnado la posibilidad de ajustar el contenido a sus capacidades y posibilidades personales, dada la flexibilidad que ofrece. Para acceder a estos estudios solo es necesario haber cursado previamente una titulación de primer ciclo, una diplomatura o estar en posesión de un título superior de Conservatorio. Aunque existen excepciones, la mayoría de los estudiantes que acceden a esta titulación online han cursado la Diplomatura en Magisterio, una Licenciatura humanística o en Ciencias Sociales, o está en posesión de un título superior de Música cursado en un Conservatorio.

2.2.3. Centros de Educación Primaria

La enseñanza de la Música siempre ha estado presente en la Educación primaria con poco acierto en la forma de acometerla, quedando reducido a cantar canciones. En los distintos planes, la legislación siempre fue por delante de la realidad, se programaba bien y se publicaba, pero no se exigía su puesta en práctica, la Música estuvo presente en todos los planes de estudio de la segunda mitad del siglo XX y fue la cenicienta de la Enseñanza por falta de rigor en el cumplimiento de lo legislado.

Con la LOGSE (BOE 238 de 4 de octubre de 1990) cambia el panorama. La Música llega a las escuelas con el rigor que merece, se establece el currículo de Educación Musical, el área de artística y se crea la figura del maestro especialista en Educación Musical. Sus objetivos y contenidos fueron adecuados y bien estructurados, aunque su implantación fue lenta.

Con la LOE (2006), la Educación Musical en Primaria se ha seguido impartiendo, comprende tres ciclos de dos años académicos cada uno y se organiza en áreas, siendo una de ellas la Educación Artística.

Ante la implantación inminente de la LOMCE, vemos que podemos sufrir un retroceso al convertirse la música en una optativa, en función de la oferta educativa que establezcan las administraciones educativas y en su caso, de la oferta de los centros docentes. Esto puede suponer un primer paso para su completa eliminación del currículo.

2.2.4. Escuelas Municipales de Música

Además de la red de Conservatorios existentes en las capitales de provincia y en otras poblaciones, en otras muchas localidades existen Escuelas Municipales de Música, que intentan satisfacer la demanda de aquéllos que por razones diversas no pueden recibir formación en el Conservatorio o lo deciden como paso previo a ella. En los últimos años, han aumentado fuertemente las posibilidades de adquirir una formación musical y a ello ha contribuido, además, la creación de Bandas municipales de Música.

Es muy encomiable la labor que realizan estos municipios, pues gracias a ella, jóvenes, cuyas familias con pocos recursos no pueden costear sus estudios en la capital, tienen que optar por recibir formación musical en su localidad de residencia. Según expondremos en los apartados correspondientes a la parte empírica de la investigación, estos centros y las ya mencionadas Bandas municipales actúan como verdadero empuje y reclamo de jóvenes, fomentando una actividad cultural, a la par que beneficiosa, en un tramo de edad complicado para ellos. Además, estas Escuelas permiten que personas

mayores, que tendrían muy difícil el acceso a los Conservatorios, por cuestiones diversas, puedan estudiar sin problema alguno. Hemos de destacar la gran cantidad de Bandas y Escuelas municipales que se han creado en la comarca del Aljarafe sevillano. Todo ello demuestra el interés de la sociedad por la Educación Musical.

2.2.5. Centros privados que imparten Música

También hay que señalar que algunos centros educativos privados o fundaciones han creado aulas de Música con formación específica en la materia, a tenor de la demanda existente, para intentar paliar las necesidades de los que por algún motivo no han podido estudiar en los centros oficiales. Es digno de resaltar que estas aulas están proliferando actualmente, dada la crisis general por la que están pasando muchos ayuntamientos, los cuales se ven obligados a no poder subvencionar las Escuelas de Música, que por tal motivo se ven abocadas al cierre. Como consecuencia, los centros privados están absorbiendo la demanda tanto de profesionales, que no encuentran trabajo, como de interesados en aprender Música, quienes no quieren seguir las estrictas pautas de un Conservatorio y prefieren ir aprendiendo a un ritmo diferente, más personalizado.

2.3. Bibliografía

- ALMAU, A. (2001). La música como excusa para ir a clase, *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 14-18.
- ALSINA, P. (2004). Educación Musical para una educación de calidad, *Eufonía*, 30, 23-37.
- CANSINO, J. I. (2011). *La academia de Música de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Sevilla*. Sevilla: Diputación provincial.
- CASARES, E. (1983). La música en la Universidad Española, *Hilo Musical*, 131.
- CASARES, E. (1986). Presente y futuro de la música en la Universidad Española. *I Simposio Nacional de Didáctica de la Música*. Madrid, 153-160.
- CASTAÑO, T. (2012). Entre todos, para todos: el valor de hacer música en Secundaria, *Eufonía*, 56, 43-51.
- CHECA, R. (2012). Las políticas educativas de la música a examen. El caso de Andalucía, *Eufonía*, 54, 25-35.
- CONSEJO DE DIRECCIÓN (2012). *Eufonía*, 56, 5.
- CRUZ et al. (2012). Razones para la plena integración de las enseñanzas artísticas en la Universidad, *Música y Educación*, 90, 173-177.
- DECRETO 1381/1972, de 25 de mayo, BOE de 7 de junio, sobre integración de las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- EDITORIAL (2012), *Música y Educación*, 92, 4.
- FERRIÈRE, A. (1932). *La educación constructiva, progreso espiritual*. Madrid: Espasa-Calpe.
- FREGA, A.L. y SCHWARCZ, V. (2005). Tendencias contemporáneas de la Psicodidáctica de la música, *Eufonía*, 34, 60-69.
- GALINO, M^a A. (1959). *Historia de la Educación*. Madrid: Biblioteca Hispánica de Filosofía.
- GIRÁLDEZ, A. (2005). *Internet y Educación Musical*. Barcelona: Graó.

- ISRAEL, M. (2001) *Itinerarios musicales de los alumnos de las diplomaturas de Magisterio de la C.A.A. Aficiones y actitudes*. Tesis Doctoral inédita.
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, BOE de 6 de agosto, General de Educación (LGE) y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- LEY ORGÁNICA 11/1983, de 25 de agosto, BOE de 1 de septiembre, de Reforma Universitaria.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre (BOE de 4 de octubre), de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo (BOE de 4 de mayo), de Educación (LOE).
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- LÓPEZ, A. (2013). El poder formativo de la Música, *Revista Española de Pedagogía*, 254, 49-58.
- MARROU, H. I. (1985). *Historia de la Educación en la antigüedad*. Madrid: Akal.
- MARTÍN, A. (2001). Bases musicológicas de la Educación Musical, *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada. I, 533-542.
- MAYOR, F. (2004). La música educa, *Eufonía*, 30, 7.
- MIRALLES, R. (2012). Adolf Murillo, “al estudiante hay que descubrir la música que lleva dentro”, *Cuadernos de Pedagogía*, 424, 40-45.
- ORDEN MINISTERIAL de 13 de junio de 1977, BOE de 25 de junio, sobre directrices para la elaboración de los Planes de Estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica (EGB).
- ORIO, N. (2002). El área de “Didáctica de la Expresión Musical”, *Revista de Educación*, 328, 156-166.
- OSSA, M.A. de la (2011). Sociología de la música: relación con la Educación Musical. *Música y Educación*, 87, 19-35.
- PLATAFORMA POR LA INTEGRACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO (2012), *Música y Educación*, 92, 206.
- REAL DECRETO 1440/1991, de 30 de agosto, BOE de 11 de octubre, 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.

REAL DECRETO 1029/2011 de 15 de julio, BOE de 4 de agosto, por el que se complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, mediante el establecimiento de dos cualificaciones profesionales de la familia profesional Artes y Artesanías.

SERRALLACH, L. (1988). *Nueva Pedagogía Musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

SUBIRATS, M^a A. (2001). Líneas de investigación en Didáctica de la Expresión Musical. *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada, I, 855-860.

TORO, O. M^a. (2001). Reflexiones sobre la formación del maestro/a especialista en Educación en Educación Musical, *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada, II, 1779-1786.

Fuentes electrónicas:

Los suizos inscriben la formación musical en la Constitución, disponible en <http://www.abc.es/agencias/noticia.asp?noticia=1256345> (consultado el 19 de julio de 2013).

Asociación para la defensa de las enseñanzas musicales y artísticas, disponible en <http://www.ademas.info/> (consultado el 20 de julio de 2013).

Departamento de Historia de la Música. Universidad de Granada, disponible en <http://wdb.ugr.es/~hccmusica/?q=Departamento/historia> (consultado el 25 de noviembre de 2013).

CAPÍTULO 3
LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA

INDICE

- 3.1. Antecedentes de la enseñanza musical en España
- 3.2. El currículo de Música de Secundaria en la LOGSE
- 3.3. El currículo de Música de Secundaria en la LOE
 - 3.3.1. Competencias básicas
 - 3.3.2. Objetivos
 - 3.3.3. Contenidos
 - 3.3.4. Criterios de evaluación
- 3.4. La incertidumbre ante la LOMCE
- 3.5. Bibliografía

CAPÍTULO 3

3.1. Antecedentes de la enseñanza musical en España

Hasta los años cuarenta del pasado siglo, la Educación Musical carece de entidad en la Enseñanza Primaria, si bien aparece tímidamente en la Ley de 1945, que regula esta etapa del sistema educativo en la que es considerada como materia complementaria de carácter artístico, quedando relegada, prácticamente, al canto en la Escuela.

A partir de entonces, el maestro será el encargado de enseñar Música, pero hay que subrayar que ésta solo figuraba en la legislación educativa con un carácter formativo complementario, y de esta manera quedaba a expensas de la buena voluntad del docente, que quisiera enseñar algunas nociones de Música o canciones de carácter regional o religioso en el contexto de sus clases. Esta situación contrasta con la existente en Europa, donde la pedagogía de la Música ha tenido habitualmente una gran expansión, creándose y dándose a conocer importantes métodos de Educación Musical, que, salvo excepciones, se desconocían en nuestro país.

En los Institutos de Enseñanza Media, conforme a lo contemplado en los Planes de Estudios de 1938, 1953 y 1967, la Música estuvo prácticamente ausente en el currículo de enseñanza Media, pues sólo se impartía como “maría” en los Institutos y no siempre por profesionales cualificados, lo cual nos viene a confirmar el retraso que la Educación Musical tenía en España respecto a la mayoría de los países europeos, como reconocen numerosos autores y de lo cual se ha hecho eco la revista *Música y Educación* en su editorial del número 66, correspondiente a junio de 2006. Con la Ley General de Educación de 1970, se inicia una etapa ascendente, que ha hecho que la Educación Musical llegara a toda la población escolar en los últimos decenios del siglo XX.

Varios períodos contribuyeron a la implementación paulatina de la Música en la enseñanza general. El primero de ellos se desarrolla entre los años 1960 y 1970, en el

que se dan a conocer diferentes metodologías musicales, que ya se estaban llevando a cabo en diversos países de nuestro entorno, como son, entre otras, las de Jacques Dalcroze, Zoltan Kodaly y Carl Orff. A lo largo de esa década se despierta una concienciación en la sociedad española, destacando en la catalana, sobre la necesidad de que en los centros educativos se impartiese la Educación Musical con métodos innovadores (Oriol, 2005).

El segundo período, correspondiente a la década de los setenta, transcurre bajo el empuje de la reforma educativa de la citada Ley Villar Palasí, “intento moderno, y hasta cierto punto también progresista, si tenemos en cuenta el marco político en el que se inscribía, de profunda transformación de la enseñanza española” (Roca, 1997: 48). Y será entonces cuando la enseñanza de la Música tenga una mejor consideración y aparezca en todos los niveles educativos: Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato y Educación Universitaria, junto con la enseñanza especializada impartida en los Conservatorios. Todo ello supuso una gran innovación para todos los niveles educativos y un estímulo moral y material para el profesorado.

En la Educación General Básica, la Música como área de expresión formó parte del área de Expresión Dinámica, compartida con la Educación Física y los Deportes. La Educación Musical, al figurar como área de obligado cumplimiento en el currículo escolar, se empezó a impartir en algunos centros, comenzando de esta forma a surgir con fuerza movimientos musicales de innovación educativa. Son dignas de destacar las orientaciones que se dieron en los Programas Renovados para EGB, que fueron muy precisas y de una gran riqueza para la Educación Musical en cuanto a los objetivos y las actividades que se propusieron, lo cual supuso un avance muy significativo respecto a la Ley General de Educación.

Se consigue a partir de este momento el logro de figurar la asignatura de Música en el currículo del nuevo Bachillerato. Este Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP), además de continuar la formación humanística del alumnado, tenía como meta intensificar la formación de éstos para el acceso a los estudios superiores, la formación profesional de segundo grado y la incorporación a la vida activa en la sociedad. En

1975, por Decreto 160/1975 de 23 de enero, se aprobó su Plan de Estudios, estructurado en tres cursos de duración y, como novedad, comprendía materias comunes, optativas y enseñanzas y actividades técnico-profesionales. Las materias comunes aparecían distribuidas en áreas de conocimiento tales como Dibujo y Música, las cuales deberían ofrecer al alumnado un conocimiento general del hecho artístico. Educar su sensibilidad para una valoración de las obras de arte y proporcionar las destrezas constructivas y técnicas adecuadas para estimular la creatividad. La Historia de la Música se impartía en primero de Bachillerato, y en tercero en los Estudios Nocturnos, con la denominación de Música y actividades artístico-culturales.

El tercer período se desarrolla entre 1980 y 1990; durante estos años se organizaron numerosos congresos, simposios y movimientos de renovación pedagógica, creándose también revistas especializadas de pedagogía musical, como veremos más adelante. Otro de los factores que contribuyó a la regulación de la Música es que a partir del año 1984 se celebraron las primeras oposiciones de docentes de Música para Institutos de Bachillerato, creándose con ello bastante estabilidad laboral en este profesorado.

Es en el último decenio del siglo XX cuando la Educación Musical alcanza su mayoría de edad, gracias a la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, lo que significa que va a estar presente en todos los centros desde los 6 a los 16 años, impartida por especialistas cualificados, y también en el Bachillerato de Artes. Por esta Ley se creó por primera vez la figura del maestro especialista en Educación Musical para impartir Música en Educación Primaria, como hemos indicado anteriormente, lo que ha supuesto bajo nuestro punto de vista, uno de los hitos más importantes en la formación musical de nuestro alumnado.

En España durante el siglo XX, y a pesar de que la atención a la Educación Musical comenzó con bastantes años de retraso en relación con otros países de nuestro entorno, han destacado una serie de músicos-pedagogos, cuya preocupación ha sido difundir la enseñanza de la Música en la educación general, bien impulsando los métodos musicales creados fuera de España, bien mediante la creación de métodos

propios de enseñanza, al tiempo que se iban creando revistas informativas y gráficas como *Monsalvat*, *Scherzo*, *Eufonía*, *Musicología*, *Anuario Musical*, *Recerca Musicològica*, *Música y Educación*, la electrónica *Filomúsica*, y más actualmente, *LEEME*, *Revista Electrónica Complutense en Educación Musical*, etc. Esos autores son: Joan Llongeras i Badía, María Cateura, Pilar Escudero, M^a Rosa Font Fuster, Monserrat Sanuy Simón, Luis Elizalde Ochoa, M^a de los Ángeles Cosculluela Mazcaray, entre otros.

Ante esta ilusionante situación, los autores antes mencionados manifiestan que la Educación Musical es un área consolidada. Pasada ya la época de innovación, del plan experimental, y habiendo sobrevivido a todas las órdenes y resoluciones posteriores, la enseñanza musical ha recorrido un camino importante (Ausina et al., 2003).

3.2. El currículo de Música de Secundaria en la LOGSE

Restaurada la democracia en España, por doquier se oyen voces con nuevos planteamientos educativos y nuestra Carta Magna va ser el referente legislativo para la reforma que se requiere. En 1981, gobernando la UCD, la Dirección General de Enseñanzas Medias dio a conocer su proyecto de reforma de estas enseñanzas, que sería duramente criticado por el PSOE. Un año después, los socialistas ganarán las elecciones generales, y, al poco tiempo, el MEC elabora un folleto donde justifica la reforma que pretenden llevar a cabo, que sería desarrollado en *La Reforma de la Enseñanza*, donde el ministro del ramo propone “la implantación de un ciclo único de educación de base, obligatorio y gratuito, hasta los dieciséis años” (Maravall, 1984: 93). Pasados unos años de debates, charlas, mesas redondas, en 1989 se publica el Diseño Curricular Base, que habrá de ser desarrollado y completado por las Comunidades Autónomas con competencias educativas.

Aprobada la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), posteriormente, la Junta de Andalucía publica el Decreto 106/1992, de 9 de junio, BOJA de 20 de junio, quedando establecidas las enseñanzas

correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en nuestra Comunidad.

En esta Ley, la educación es considerada como un derecho social y, por tanto, se dirige a toda la ciudadanía en un plano de igualdad con ausencia de cualquier discriminación, y, entre sus objetivos, se encuentra el lograr una formación básica común para todos, organizada de forma comprensiva, si bien adaptada a los *intereses* del alumnado, sus capacidades y necesidades.

La enseñanza de la Música seguía estando presente en la enseñanza de régimen general: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria; también en los estudios universitarios, con legislación específica desde 1984, y en los Conservatorios, cuyos estudios se integraban por primera vez en una Ley General de Educación.

En el currículo de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO, de 12 a 16 años), se incluía un Área de Música, con contenidos independientes de otras áreas artísticas. Se pretendía continuar de forma más diferenciada y analítica la formación artística iniciada en la Educación Primaria, conservando el criterio de que la Educación Musical promueve el desarrollo de capacidades perceptivas y expresivas. Su contenido quedaba organizado en seis bloques temáticos: expresión vocal y canto, expresión instrumental, movimiento y danza, lenguaje musical, Música en el tiempo y Música y comunicación, y cada uno de ellos diferenciaba sus contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. El horario era de dos horas para primero, segundo y tercero (un cuatrimestre), y de tres horas para quienes la cursaran voluntariamente en cuarto.

Además de la Música como área común, existía la posibilidad de cursar materias optativas en esta disciplina. El propio Ministerio de Educación por Resolución de 10 de junio de 1992 ofrecía a los centros la optativa denominada Canto Coral, incluyendo en el documento una propuesta de desarrollo de su currículo.

El profesorado encargado de impartir la Música en la ESO y en el Bachillerato

debería ser licenciado o equivalente, perteneciendo al cuerpo de Enseñanza Secundaria, en el caso de la enseñanza pública, junto con maestros con la especialidad correspondiente para el primer ciclo de la Educación Secundaria.

En el año 2000 se inició un proceso de Reforma que afectó a la Secundaria Obligatoria y al Bachillerato (Reforma de las Humanidades en la Educación Secundaria). En el área de Música de la ESO, no se introdujeron modificaciones en el horario, pero sí en el currículo que, en relación con el anterior, adquiriría una orientación más teórica, favorecida por la falta de especificación de los contenidos procedimentales, dejando al criterio del docente la proporción de éstos en la suma total de contenidos. La optativa de Canto Coral, seguiría vigente.

Según Fuentes (1991), en la Educación Infantil la presencia de la Música está marcada por su descubrimiento y la sensibilización hacia ella, mientras que en la Educación Primaria esta visión se extiende a la iniciación de la Música y a la adquisición de una serie de conceptos, procedimientos y actitudes. En el caso de la Educación Secundaria, la Música debe tener en cuenta los importantes cambios que se producen en el pensamiento de los adolescentes, tales como el nacimiento del pensamiento abstracto y el hipotético-deductivo.

La autora antes citada manifiesta que, gracias a la reforma de la LOGSE, los discentes que accedan a la ESO, llegarán con mayor homogeneidad en sus conocimientos musicales y con mejor preparación, por haber contado a lo largo de su Educación Primaria con el docente especialista de Música, lo cual favorece como es lógico, el punto de partida del profesorado de esta materia en Secundaria, lo que ofrece la oportunidad de estudiar más y mejor la asignatura de Música.

Estamos de acuerdo con Ruiz (2007) cuando reconoce que uno de los grandes logros que ha tenido la LOGSE es el haber dotado a algunas asignaturas como la Música o la Plástica, que habían sido consideradas menores en épocas anteriores, de contenido, de importancia y de un plano de igualdad con respecto al resto de las materias. A partir de la LOGSE, la Música es impartida por un docente especialista, se

amplía el número de horas lectivas de la materia y, sobre todo, su didáctica toma un carácter más procedimental, evaluándose con criterios de evaluación establecidos legalmente.

3.3. El currículo de Música de Secundaria en la LOE

La calidad de la educación fue uno de los principales objetivos de la LOGSE. Sin embargo, los resultados proporcionados por el Instituto Nacional de Calidad Educativa (INCE) en 1998, respecto al nivel educativo del alumnado de Secundaria, activaron el debate en torno a la pérdida de calidad que había supuesto la Reforma Educativa. A menudo, estas críticas se basaron en la simplificación del concepto de calidad educativa a partir del nivel obtenido por los escolares en prueba de evaluación externa y respecto a determinadas áreas (Alsina, 2004). El concepto de calidad educativa debe vincularse con el contexto histórico y con los objetivos que cada sociedad otorga a su sistema educativo. La educación debe consistir en la formación de toda la ciudadanía, para que sea capaz de dar respuesta a los problemas que les planteará una vida comprometida en la mejora de la sociedad y de ella misma (Zabala, 1999, cfr. Alsina, 2004).

Con el gobierno del Partido Popular, se inició un proceso de reforma en la Enseñanza Secundaria, que culminaría con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, que incluía la asignatura de Música en la ESO con objetivos, contenidos y criterios de evaluación similares al plan aprobado en la reforma de las Humanidades, si bien suponía una orientación más hacia la audición, la teoría y la historia en detrimento de la expresión musical, que se manifiesta en el escaso énfasis en los contenidos procedimentales, justificado por la necesidad de mayor concreción de los objetivos y contenidos básicos comunes. Estaba previsto que el currículo LOCE se implantara en el curso 2004-05 para primero y tercero de ESO y en 2005-06 para segundo y cuarto; sin embargo, el nuevo gobierno socialista lo derogará antes de implantarse, pues su objetivo no era otro que elaborar una nueva Ley educativa, como así fue: Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (en adelante, LOE).

En el artículo 23 la nueva Ley dice:

... la finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en lograr que alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico...

La LOE introduce una serie de cambios respecto a la Ley educativa anterior en cuanto a la organización del currículo obligatorio común y la optatividad curricular. No obstante, el hecho de que el modelo educativo del Estado siga siendo descentralizado confiere a las Comunidades Autónomas un margen de decisión en relación a la implementación de la Ley.

En el artículo 24.1 se contemplan las materias a impartir en los cursos de primero a tercero, entre las que se encuentra Música, si bien, en el punto 2 no aparece esta signatura con carácter obligatorio en los tres primeros cursos, lo cual ya nos está aventurando que podría ser excluida del currículo de algún curso, como así ha ocurrido en el caso de Andalucía, concretamente en tercero. Y en el artículo 25.2 se indica que los discentes de cuarto tendrán que elegir tres asignaturas de entre las siguientes: Biología y Geología, Física y Química, Educación Plástica y Visual, Tecnología, Latín, Francés, Informática, y Música. Como podemos observar, la Música está entre ellas, de ahí que sea optativa en dicho curso. Consideramos que la Música no debería ser optativa, ya que supone un retroceso en la continuación formativa de la materia de cara al Bachillerato. El hecho de que resulte optativa entre otras opciones, puede incitar al alumnado a no elegirla y, como consecuencia, influye negativamente en la demanda de esta materia de cara al Bachillerato.

Debemos de añadir en relación con lo anterior, el desarrollo del Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, que modificó la normativa que establecía las enseñanzas mínimas de la ESO. Según esto, en el cuarto curso, además de las materias que deben ser cursadas por todos los discentes (Educación Ético-Cívica; Educación Física; Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere,

Lengua Cooficial y Literatura; Matemáticas; y Primera Lengua Extranjera), se establecen tres opciones con tres materias en cada opción, debiendo el alumnado optar por las tres materias de una opción, o bien por dos materias de una opción y una tercera del bloque de materias comunes a todas las opciones. Seguidamente se hacen constar las opciones establecidas:

- Opción 1: Educación Plástica y Visual, Latín y Música.
- Opción 2: Biología y Geología, Física y Química, y Tecnología.
- Opción 3: Alimentación, Nutrición y Salud, Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional y Tecnología.
- Materias comunes a todas las opciones: Informática, Orientación Profesional e Iniciativa Emprendedora y Segunda Lengua Extranjera.

Como observamos, la asignatura de Música tiene que competir con varias opciones, lo cual conlleva, por tanto, que no siempre sea elegida por el alumnado.

3.3.1. Competencias básicas

Una de las novedades del currículo de la Ley Orgánica de Educación es la incorporación de una serie de competencias básicas, que se unen a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, formando los elementos básicos del currículo. En efecto, en la LOE, se identifican ocho competencias básicas de acuerdo con la propuesta realizada por la Unión Europea, reflejadas en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre y en el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre.

Estas competencias, que se desarrollan a lo largo de las etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria,

permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de saberes adquiridos. [...] Cada una de las áreas contribuye al

desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias (LOE, 2006).

Entre las definiciones que se han dado de competencia, destacamos la de Alsina (2007a: 20), quien, tomando como referencia a Perrenoud, la entiende como “la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, informaciones, valores, actitudes, esquema de percepción, de evaluación y de razonamiento”. El mismo autor considera que las competencias no son componentes del currículo en el mismo grado como lo son los objetivos o los contenidos, ya que la relación entre éstos es casi exclusiva, mientras que en el caso de las competencias es mucho más impalpable. Lo que quiere decir Alsina es que para potenciar una competencia en el alumnado, será imprescindible prever la posibilidad de que se pueda llegar a ella desde el mayor número de capacidades posibles y en distintos niveles de realización.

Las competencias recogidas en la LOE son las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Al finalizar la Enseñanza Obligatoria, el alumnado debe haber desarrollado estas competencias para lograr su realización personal, realizar una ciudadanía activa y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Estas competencias se plantean para la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria y no

presentan, como se ha dicho, una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada área debe contribuir al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se puede alcanzar a través del trabajo en varias áreas o materias.

El argumento dado para implantar las competencias básicas en el currículo es permitir al profesorado y estudiantes la integración de los aprendizajes formales, informales y no formales; completar los aprendizajes adquiridos con los distintos tipos de contenido y utilizarlos en diferentes situaciones y contextos, así como inspirar las decisiones relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje. La distinción entre aprendizaje formal, no formal e informal se relaciona fundamentalmente con el contexto en el que cada tipo de aprendizaje tiene lugar. En el documento titulado *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*, elaborado por la Comisión de las Comunidades Europeas (2000) se distingue:

- Aprendizaje formal. Es el que tiene lugar en centros de educación y formación y conduce a la obtención de diplomas y cualificaciones reconocidos.
- Aprendizaje no formal. Se realiza paralelamente a los principales sistemas de educación y formación.
- Aprendizaje informal. Es un complemento natural de la vida cotidiana y, a diferencia del aprendizaje formal y no formal, no es necesariamente intencionado, y por ello, puede no ser reconocido por los propios interesados como positivo para sus conocimientos y actitudes. Este último tipo de aprendizaje es definido por Green (2002: 16) como “una amplia variedad de aproximaciones para adquirir habilidades y conocimientos musicales fuera de los escenarios de la educación formal”.

Giráldez (2010a) expone, que desde la década de 1990, con la promulgación de la LOGSE, la Música ha pasado a ser un área obligatoria en todas las escuelas. En ese

mismo período de tiempo, las Escuelas de Música y la oferta formativa de organizaciones y grupos de la sociedad civil se han multiplicado, al tiempo que el desarrollo tecnológico ha incrementado exponencialmente las posibilidades de interacción y aprendizaje musical de toda la población. Por tanto, se dan las condiciones para aprender tanto por la vía formal, como por la no formal y la informal.

Siguiendo con Giráldez (2007), estamos de acuerdo cuando reconoce en su artículo *Contribuciones de la Educación Musical a la adquisición de las competencias básicas* que para que la Educación Musical contribuya al desarrollo de estas competencias es necesario que se den ciertas condiciones en la selección y tratamiento de los contenidos, en el diseño de las actividades y en la metodología, así como los recursos didácticos y otras medidas organizativas y funcionales.

La misma autora se pregunta cómo puede contribuir la Música al logro de las competencias básicas. Esta materia contribuye de manera directa a la *competencia cultural y artística*, al permitir que cualquier individuo adquiriera los conocimientos y habilidades necesarios para realizar una práctica musical activa, pueda disfrutar como oyente de la Música que escucha, o se interese por la vida musical de su entorno.

Siendo la Música uno de los ámbitos que conforman la competencia cultural y artística, podemos intentar definir a una persona competente musicalmente hablando. Se trataría, sin duda, de alguien que ha podido desarrollar una serie de capacidades de las que puede valerse incluso una vez finalizada su escolarización y a quien podríamos describir, en el marco de su vida cotidiana, como alguien capaz de:

- Cantar, tocar "de oído" (o, eventualmente, leyendo partituras), bailar o participar en un grupo musical.
- Comprender y disfrutar de la Música que escucha.
- Interesarse por músicas de diversos estilos, épocas y culturas, con la capacidad para emitir juicios críticos acerca de la Música que escucha.

- Desarrollar un compromiso personal con la Música, interesándose por la vida musical de su comunidad, apoyándola y participando activamente en ella.
- Utilizar la Música en procesos creativos, ya sea inventándola o seleccionando músicas adecuadas para crear montajes audiovisuales y para otras actividades cotidianas o artísticas.

Asimismo, la Educación Musical contribuye de manera directa y natural a adquirir todas las competencias básicas. Mediante la percepción auditiva del patrimonio musical se desarrolla la competencia cultural y artística, y a través de la crítica musical y la relación del alumnado entre sí y con el docente se desarrollan, también, aspectos tan importantes como la comunicación lingüística (*competencia lingüística*). La Música es algo para el disfrute y goce de la sociedad en general y del alumnado en particular. Consideramos importante, entre otras cosas de cara al futuro, el poder conseguir melómanos entre el alumnado y, de esta forma, desarrollar así la *competencia para la autonomía e iniciativa personal* y la *competencia para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida*, ya sea a través del interés por querer interpretar un instrumento o asistir a todo tipo de conciertos o eventos musicales. Esta competencia también se desarrolla a través de la disciplina en clase, el respeto por y con los demás en el aula, así como la cooperación en el trabajo en grupo, como el canto colectivo, la danza o la interpretación instrumental en las que el discente aprenderá a escuchar y a ser escuchado, a esperar turno para actuar, a respetar opiniones, etc., o la composición colectiva y la programación de conciertos, todo lo cual sirve para desarrollar, asimismo, *la competencia social y ciudadana*.

Por otra parte, vivimos actualmente en un mundo complejo, donde las tecnologías de la información y la comunicación, como ya hemos comentado, cada vez cobran más importancia. En el aula esto tiene una utilidad enorme, y de cara a cumplir los objetivos procedimentales de comprensión y utilización del hardware y software musical, se desarrollará la *competencia digital y tratamiento de la información*.

A través de la Música se puede desarrollar la *competencia para seguir*

aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida mediante cualidades de aprendizaje musical, tales como la atención, la memoria, el orden, la concentración, la capacidad analítica y de raciocinio. Todo esto se verá potenciado con el uso de las tecnologías de la información y comunicación a nuestro alcance y contribuirá al desarrollo de la capacidad de aprender a aprender.

Otros temas de especial interés hoy día son el uso indiscriminado de la Música en lo que se refiere a la contaminación acústica y la no adecuada utilización de la voz y nuestro cuerpo en la interpretación musical. Tratar estos temas en clase potencia eficazmente la *competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural*. Resulta importante involucrar al alumnado en hábitos de vida saludable y respeto hacia el entorno y medio ambiente.

Entre los grandes logros del estímulo musical, el hallazgo más controvertido es que el aprendizaje de la Música puede ayudar a que los niños y niñas aprendan mejor las Matemáticas. Al fin y al cabo la Música tiene que ver con proporciones, razones y secuencias, todo lo cual forma parte del substrato del razonamiento matemático. Con esto desarrollamos la *competencia de razonamiento matemático*.

Por otro lado, según Barrio (2011), podemos también contribuir a la adquisición de las competencias básicas a través de diversas actividades, como, por ejemplo, componer una banda sonora para una presentación en powerpoint de fotografías.

Zaragozá (2009) argumenta que el aprendizaje por competencias mostrará su verosimilitud, si impregna la práctica, es decir, si se plantean actividades desde los diversos bloques de contenido, que incluyan acciones relacionadas con las competencias y, además, considera conveniente explicitar las competencias específicas del área, partiendo de los objetivos y contenidos prescriptivos por considerar que representan la vía que une con las competencias básicas. Estas competencias musicales en Educación Secundaria que, según el autor que venimos citando, ya han sido esbozadas por Giráldez (2007), son la expresiva/interpretativa, creativa, perceptiva, musicológica e instrumental.

Sigue manifestando Zaragoza que el proceso de adquisición de los dos grupos de competencias, musicales y básicas, a través de los contenidos curriculares, deben situar los aprendizajes alcanzados en el aula en los ámbitos relacionados directamente con la realidad musical de la sociedad actual, pues como dice Alsina (2007a), uno de los aspectos esenciales es la consideración del contexto donde se van a desarrollar.

Consideramos que tener en cuenta todas las competencias para el desarrollo del alumnado es algo imprescindible en la educación actual. Lo que venimos diciendo referido al logro de las competencias correspondientes a otras áreas desde la Música nos ratifica la importancia y el valor de esta materia en la formación general del alumnado, como ya dijimos en otro apartado.

3.3.2. Objetivos

Tanto los objetivos como las competencias hacen referencia al para qué enseñar y constituyen lo que pretendemos alcanzar tras los procesos de enseñanza-aprendizaje. La Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, dice en el punto 2 del artículo 2 que los objetivos, contenidos y criterios de evaluación para la materia de Música son los establecidos en el anexo II del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre. A continuación, se exponen los objetivos recogidos en dicho documento, con un breve comentario para cada uno de ellos:

1. *Utilizar la voz, el cuerpo, objetos, instrumentos y recursos tecnológicos para expresar ideas y sentimientos, enriqueciendo las propias posibilidades de comunicación y respetando otras formas distintas de expresión.*

Se trata de que el alumnado amplíe sus posibilidades de comunicación, aprendiendo a expresar sus ideas, sentimientos y emociones, no sólo mediante la voz y su propio cuerpo, sino a través del uso de los instrumentos musicales que haya en el centro o se puedan adquirir, de los objetos del entorno y los recursos tecnológicos,

valorando y respetando estas formas de expresión.

2. *Desarrollar y aplicar diversas habilidades y técnicas que permitan la interpretación (vocal, instrumental y de movimiento y danza) y la creación musical, tanto individuales como en grupo.*

Con este objetivo se propone que los discentes desarrollen y pongan en práctica habilidades y técnicas para la iniciación en la interpretación y creación musical en situaciones de aprendizaje individual y de grupo.

3. *Escuchar una amplia variedad de obras, de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales, apreciando su valor como fuente de conocimiento, enriquecimiento intercultural y placer personal e interesándose por ampliar y diversificar las preferencias musicales propias.*

Consiste en que los discentes puedan disfrutar de un conjunto de experiencias y saberes que les permitan identificar, cuando escuchen una amplia variedad de obras, los distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales que actualmente conviven en el mundo, valorándolas como fuente de conocimiento, al tiempo que amplíen sus intereses musicales.

4. *Reconocer las características de diferentes obras musicales como ejemplos de la creación artística y del patrimonio cultural, reconociendo sus intenciones y funciones y aplicando la terminología apropiada para describirlas y valorarlas críticamente.*

El alumnado tomará conciencia de que cada obra musical tiene sus propios signos de identidad artística en función del autor y la etapa de su vida en la que la realiza, del momento histórico, social, cultural y geográfico en el que se produce y la finalidad de la misma. Para ello, aprenderá a reconocer las características de diferentes obras musicales y la terminología adecuada para describirlas y valorarlas con sentido

crítico.

5. *Utilizar de forma autónoma diversas fuentes de información -medios audiovisuales, Internet, textos, partituras y otros recursos gráficos- para el conocimiento y disfrute de la música.*

Los discentes deberán ser capaces de utilizar de manera autónoma todas las fuentes de información, audiciones, videos, películas, textos, partituras y otros recursos gráficos que le lleven al conocimiento y deleite de las distintas manifestaciones musicales.

6. *Conocer y utilizar diferentes medios audiovisuales y tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la producción musical, valorando su contribución a las distintas actividades musicales y al aprendizaje autónomo de la música.*

El alumnado tomará conciencia de la importancia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como de los medios audiovisuales en el mundo musical y aprenderán a utilizarlos como recursos para el propio aprendizaje y la producción musical.

7. *Participar en la organización y realización de actividades musicales desarrolladas en diferentes contextos, con respeto y disposición para superar estereotipos y prejuicios, tomando conciencia, como miembro de un grupo, del enriquecimiento que se produce con las aportaciones de los demás.*

Una forma importante de vivir la Música es participando en actividades musicales. Por ello, este objetivo se propone contribuir a que aprendan a participar en conjuntos musicales y corales de diferentes características (música antigua, moderna, Flamenco, etc.) en diferentes contextos, venciendo prejuicios y valorando y aprendiendo de las aportaciones de los demás.

8. *Comprender y apreciar las relaciones entre el lenguaje musical y otros lenguajes y ámbitos de conocimiento, así como la función y significado de la música en diferentes producciones artísticas y audiovisuales y en los medios de comunicación.*

Comprender que la Música es una manifestación cultural relacionada con otras manifestaciones culturales fruto del momento histórico. Se trata de que los discentes comprendan dichas relaciones, que varían a través de la historia, pues cada época tiene su propia mentalidad, intereses, gustos, que se plasman en cualquier manifestación humana.

9. *Elaborar juicios y criterios personales, mediante un análisis crítico de los diferentes usos sociales de la música, sea cual sea su origen, aplicándolos con autonomía e iniciativa a situaciones cotidianas y valorando su contribución a la vida personal y a la de la comunidad.*

Contribuir a que el alumnado desarrolle la capacidad de elaborar juicios de valor sobre los distintos usos sociales de la Música mediante su análisis crítico, dominando siempre el criterio personal.

10. *Valorar el silencio y el sonido como parte integral del medio ambiente y de la música, tomando conciencia de los problemas creados por la contaminación acústica y sus consecuencias.*

Hacer que el alumnado tome conciencia de la importancia del silencio para captar la belleza del sonido en cualquier ambiente y de lo que supone respetar al prójimo en cualquier emisión acústica que pudiera hacerse.

Todos estos objetivos tienen por finalidad orientar y dar unidad y coherencia a los planteamientos docentes.

3.3.3. Contenidos

Hacen referencia al qué enseñar y su selección debe realizarse de acuerdo con su validez (que sirvan para alcanzar los objetivos propuestos) y su significatividad (que formen parte de la realidad del alumnado). Actitudes, valores y normas (ámbito afectivo), hechos, conceptos y principios (ámbito cognoscitivo) y procedimientos disciplinares, interdisciplinares, algorítmicos y heurísticos (ámbito procedimental) forman las diferentes tipologías de contenido, los cuales se interrelacionan entre sí en un aprendizaje global (Alsina, 2010a). En cuanto a los contenidos para la materia de Música establecidos en dicho Real Decreto 1631/2006, los correspondientes a los cursos de primero a tercero están estructurados en cuatro bloques temáticos, titulados Escucha, Interpretación, Creación y Contextos musicales. Para 4º de ESO, curso en el que, como ya hemos dicho, se ha realizado esta investigación, quedan estructurados en los siguientes bloques, los cuales han servido de fuente para elaborar los bloques de nuestro cuestionario, como se puede ver en el capítulo 7:

- *Bloque 1:* Audición y referentes musicales.
- *Bloque 2:* La práctica musical.
- *Bloque 3:* Música y tecnologías.

Publicado este Real Decreto, la Junta de Andalucía, en virtud de las competencias que le otorga la normativa vigente, publicó el Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que quedaban establecidas la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

El capítulo III del Decreto autonómico está dedicado a la organización de las enseñanzas, y en el artículo 9.1 aparecen recogidas las asignaturas de los cursos primero y segundo, entre las que se encuentra Música. En la comunidad andaluza la Música se imparte en ESO como obligatoria en 1º y 2º (2 horas semanales) y en 4º como optativa (3 horas semanales). Al ser optativa, ha motivado que en algunos centros no se imparta, bien porque no es elegida por suficientes discentes para formar un grupo, bien porque el

centro no la oferte (caso de algunos centros privados-concertados). A esto último ha contribuido también el hecho de que se haya suprimido del currículo en 3º, lo que ha supuesto un duro golpe para la Educación Musical en Secundaria, como ya hemos indicado.

Posteriormente, la Junta de Andalucía elabora la Ley 17/2007 de 10 de diciembre de Educación de Andalucía (LEA). Es la primera Ley general de educación que promulga una comunidad autónoma, y en su articulado no se recoge nada referente a las enseñanzas en la ESO y, por consiguiente, todo ha quedado igual a como estaba en el Decreto 231/2007 de 31 de julio, al que ya hemos hecho referencia.

3.3.4. Criterios de evaluación

La evaluación es una búsqueda de información para una adecuada toma de decisiones que lleven a la mejor orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, a la mejora de dichos procesos. La evaluación para que sea educativa debe tener siempre carácter orientador. Estamos de acuerdo con Giráldez (2010a) cuando dice que la evaluación como parte del proceso educativo debe ser una actividad compartida, pues el docente y el discente deben conocer con precisión qué, cuándo y cómo se va a evaluar respecto y diferenciadamente al objetivo desarrollado en los tres tipos de contenidos (actitudinales, procedimentales y conceptuales). Los criterios deben ser fruto de la reflexión y se debe evaluar todo aquello que forma parte del proceso educativo.

Para evaluar se utilizan instrumentos tales como exámenes, orales y escritos, en sus diversas formas: estructurados (pruebas objetivas), semiestructurados (respuestas guiadas) y no estructurados (ensayo o composición), basados todos en la técnica de la experimentación, y registros anecdóticos, listas de control, escalas de calificación, escalas de actitudes, basadas en la técnica de la observación, además de la autoevaluación, basada en el autoinforme.

El Decreto 231/2007, de 31 de julio, en su artículo 14 indica que los criterios de evaluación serán el referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos. Además, el alumnado tiene derecho a ser evaluado conforme a criterios de plena objetividad, así como a conocer los resultados de sus aprendizajes, para que la información que se obtenga a través de los procedimientos informales y formales de evaluación tenga valor formativo y lo comprometa en la mejora de su educación.

Como dijimos anteriormente, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación para la materia de Música aparecen recogidos en el Anexo II del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. En este documento oficial los criterios de evaluación para el segundo ciclo de ESO son los que se exponen y comentan a continuación:

1. *Explicar algunas de las funciones que cumple la música en la vida de las personas y en la sociedad.*

Con este criterio se pretende evaluar el conocimiento del alumnado acerca del papel de la Música en situaciones y contextos diversos: actos de la vida cotidiana, espectáculos, medios de comunicación, etc.

2. *Analizar diferentes piezas musicales apoyándose en la audición y en el uso de documentos impresos como partituras, comentarios o musicogramas y describir sus principales características.*

Se trata de comprobar la capacidad del alumnado para identificar algunos de los rasgos distintivos de una obra musical y para describir, utilizando una terminología adecuada, aspectos relacionados con el ritmo, la melodía, la textura o la forma.

3. *Exponer de forma crítica la opinión personal respecto a distintas músicas y eventos musicales, argumentándola en relación a la información obtenida en distintas fuentes: libros, publicidad, programas de conciertos, críticas, etc.*

El alumnado debe desarrollar la capacidad para expresar una opinión fundamentada respecto a una obra o un espectáculo musical y argumentar correctamente las propias ideas, apoyándose en la utilización de diferentes fuentes documentales.

4. *Ensayar e interpretar, en pequeño grupo, una pieza vocal o instrumental o una coreografía aprendidas de memoria a través de la audición u observación de grabaciones de audio y vídeo o mediante a lectura de partituras y otros recursos gráficos.*

A través de este criterio se trata de comprobar la autonomía del alumnado y su disposición y colaboración con otros miembros del grupo.

5. *Participar activamente en algunas de las tareas necesarias para la celebración de actividades musicales en el centro: planificación, ensayo, interpretación, difusión, etc...*

Aquí se constatará el conocimiento del alumnado acerca de los pasos que se han de seguir en la organización y puesta en marcha de un proyecto musical.

6. *Explicar los procesos básicos de creación, edición y difusión musical, considerando la intervención de distintos profesionales.*

Los discentes deben conocer el proceso seguido en distintas producciones musicales (discos, programas de radio y televisión, cine, etc.) y el papel jugado en cada una de las fases del proceso por los diferentes profesionales que intervienen.

7. *Elaborar un arreglo para una pieza musical a partir de la transformación de distintos parámetros (timbre, número de voces, forma, etc.) en un fichero MIDI, utilizando un secuenciador o un editor de partituras.*

Se examinarán las destrezas y habilidades necesarias en la creación musical, empleando para ello diferentes recursos informáticos.

8. *Sonorizar una secuencia de imágenes fijas o en movimiento utilizando, diferentes recursos informáticos.*

Este indicador se encarga de comprobar los criterios de selección de fragmentos musicales adecuados a la secuencia de imágenes que se pretende sonorizar y la aplicación de las técnicas básicas necesarias para la elaboración de un producto audiovisual.

Blanco (1996, cfr. Gómez-Pardo, 2003) realizó una investigación para comprobar las deficiencias sobre la evaluación, llegando a las siguientes conclusiones:

- Solo se evalúan contenidos conceptuales. Los contenidos procedimentales, tan importantes en nuestra área, se dejan de lado con frecuencia.
- Se utiliza como instrumento fundamental el examen.
- La evaluación se hace en función de los resultados. No se tiene en cuenta el proceso seguido, el ritmo de aprendizaje, los esfuerzos, los tiempos marcados, las estrategias, empleadas, etc. Solo importa lo conseguido, sin considerar que el análisis del producto final informa parcialmente del proceso.
- La recuperación suele ser la repetición del examen inicial.
- La evaluación se reduce a una calificación numérica.
- No se practica la autoevaluación.

Estamos de acuerdo con Santos (1993) en relación a las características que debería tener una evaluación de calidad en nuestros centros de Secundaria:

- Independiente y por ello comprometida.
- Cualitativa y no meramente cuantificable.
- Procesual, no meramente final.
- Participativa, no meramente mecanicista.
- Colegiada, no individualista.

Además de las características anteriores, la evaluación ha de ser global, que quiere decir que se han de valorar todos los ámbitos y circunstancias de cada uno de los discentes.

Como señala Camilloni et al. (1998), si el docente logra centrar su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus discentes, se abrirá la posibilidad de que la evaluación no solo sea la constatación del grado en que los estudiantes han captado la enseñanza, sino que, además, llegue a ser una herramienta que permita comprender y mejorar el proceso de aprendizaje, ya que la evaluación para ser educativa, deber servir siempre para orientar al alumnado en la mejora de sus procesos de aprendizaje.

3.4. La incertidumbre ante la LOMCE

Ante la aprobación de la Ley Orgánica para la mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE), la Confederación de Asociaciones de Educación Musical del Estado Español (COAEM) ha manifestado públicamente su rechazo hacia la LOMCE en lo referente a la Educación Musical. En primer lugar, por la catalogación de la materia de Música como no prioritaria dentro del sistema educativo español, tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria. Una vez más se hace patente el desconocimiento de nuestros gobernantes hacia los beneficios que aporta la Música a

todas las dimensiones, intelectual, emocional, social y trascendente del ser humano, como vimos en el capítulo segundo. Es inaceptable que décadas después de la introducción de nuestra materia en el sistema educativo tengamos que seguir justificando en él la importancia de la presencia de la misma, en lugar de reforzarla en el currículo desde la Educación Infantil y la Primaria. Otro aspecto negativo es la desaparición de la optativa de Música en 4º de ESO. Nuevamente, se toma una decisión que no favorece en nada la equidad de la educación y la canalización del talento personal, dos de los propósitos de la LOMCE.

El Gobierno únicamente ha fijado el currículo de las asignaturas instrumentales; es decir, los contenidos mínimos del programa y el número de horas que se deberán impartir en Lengua, Matemáticas, Ciencias e Inglés. El resto lo harán los centros educativos bajo la supervisión de las comunidades autónomas. Se trata, ha explicado la Secretaria de Estado, de incrementar la autonomía de los centros docentes, para que no sólo puedan elegir sus propios métodos pedagógicos, sino para que también tengan un margen de libertad para elegir la especialización curricular. Esta información aparece recogida en el blog de la asociación del profesorado de Música de Andalucía, *Apromúsica*, cuyo director Victoriano Pérez Mancilla está realizando una labor encomiable en defensa de los derechos del profesorado de Música.

Al cierre de esta investigación, lo que podemos decir, es que la Ley para la mejora de la calidad educativa ya está publicada en BOE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre). Aún es pronto para dilucidar qué efectos tendrá su implantación y puesta en marcha, pero no cabe duda, que la opción de dejar libremente a las Comunidades Autónomas y/o los centros que decidan si impartir o no la enseñanza musical en la ESO puede suponer un claro retroceso en los intereses de muchos docentes en la materia, y en definitiva, en la formación humana y cultural del alumnado. Así pues, en el artículo 24 de la citada Ley, por la cual se organiza el cuarto curso de ESO, se expone:

...los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos:

- a) Educación Física.
- b) Religión, o Valores Éticos, a elección de los padres, madres o tutores legales o, en su caso, del alumno o alumna.
- c) 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, un mínimo de una y, máximo de cuatro, de las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas, que podrán ser diferentes en cada uno de los cursos:

- 1.º Cultura Clásica.
 - 2.º Educación Plástica, Visual y Audiovisual.
 - 3.º Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial.
 - 4.º Música.
 - 5.º Segunda Lengua Extranjera.
 - 6.º Tecnología.
 - 7.º Religión, sólo si los padres, madres o tutores legales o, en su caso, el alumno o alumna no la han escogido en la elección indicada en el apartado 4.b).
 - 8.º Valores Éticos, sólo si los padres, madres o tutores legales o, en su caso, el alumno o alumna no la han escogido en la elección indicada en el apartado 4.b).
- (art.25 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre)

Es nuestro deseo que las Comunidades Autónomas tomen conciencia de la importancia de la Educación Musical en la formación de las personas y dispongan de los medios para que el alumnado de la educación obligatoria adquiera una formación musical, pues como dice Martenot (1993), las artes son parte integrante de la Educación.

3.5. Bibliografía

- ALSINA, M. (2010). Enfoque y tendencia en la Educación Musical, en A. GIRÁLDEZ, (coord.), *Música complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Ministerio de Educación/ Graó.
- ALSINA, P. (2004). Educación Musical para una educación de calidad, *Eufonía*, 30, 23-37.
- ALSINA, P. (2007a). Educación Musical y competencias: referencias para su desarrollo, *Eufonía*, 41, 17-36.
- ALSINA, P. (2010a). ¿Qué esperan los padres del programa de música?, *Eufonía*, 52, 53-56.
- ALSINA, P. (2010b). *El área de Educación Musical, propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó.
- AUSINA, R. et al. (2003) Reflexiones sobre la Educación Musical en la enseñanza obligatoria, *Eufonía*, 28, 30-42.
- BARRIO, E. (2011). ¿Cómo conseguir las competencias básicas a través de la materia de música en la ESO?, *Eufonía*, 52, 79-88.
- CAMILLONI, A. et al. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran, en AA.VV., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*.
- DECRETO 160/1975, de 23 de enero, por el que se aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato y se regula el Curso de Orientación Universitaria.
- DECRETO 106/1992, de 9 de junio, BOJA de 20 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.
- DECRETO 231/2007, de 31 de julio, BOJA de 8 de agosto, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.
- EDITORIAL (2006), *Música y Educación*, 66, 4.
- FUENTES, P. (1991). La música en la enseñanza secundaria obligatoria, *Música y Educación*, 7, 19-24.

- GIRÁLDEZ, A. (2007). Contribuciones de la Educación Musical a la adquisición de las competencias básicas, *Eufonía*, 41, 49-57.
- GIRÁLDEZ, A. (2010a). ¿Qué saben de música los alumnos y alumnas de la ESO?, *Eufonía*, 50, 79-87.
- GÓMEZ-PARDO, M.E. (2003). Evaluar el desarrollo musical en Secundaria, *Música y Educación*, 53, 35-42.
- GREEN, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Londres: Ashgate Press.
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD EDUCATIVA, (1998). *Diagnóstico de la Educación Secundaria*.
- LEY de 17 de julio de 1945, BOE de 18 de julio, sobre la Educación Primaria.
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, BOE de 6 de agosto, General de Educación (LGE) y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- LEY 17/2007, de 10 de diciembre, BOJA de 26 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA).
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, BOE de 4 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre de 2002, BOE de 24 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, BOE de 4 de mayo, de Educación (LOE).
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, BOE de 10 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- MARAVALL, J.M^a. (1984). *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- MARTENOT, M. (1993). *Principios fundamentales de formas musicales y su aplicación*. Madrid: RIALP.
- ORDEN de 10 de agosto de 2007, BOJA de 30 de agosto, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.
- ORIO, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI, *Revista Electrónica de LEEME*, 16, 1-33.
- PLAN DE ESTUDIOS de 1938, de Reforma de la Enseñanza Media (BOE 20-9-1938).
- PLAN DE ESTUDIOS de 1953, de Bachillerato (BOE 27-2-1953).

PLAN DE ESTUDIOS de 1967, de Bachillerato Elemental (BOE 2-6-1967).

REAL DECRETO 1440/1991, de 30 de agosto, BOE de 11 de octubre, 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.

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, BOE de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

REAL DECRETO 1577/2006, de 22 de diciembre, BOE de 5 de enero de 2007, por el que se regulan las enseñanzas profesionales de Música.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, BOE de 5 de enero de 2007, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria.

REAL DECRETO 1146/2011, de 29 de julio, BOE de 30 de julio, por el que se modifica el REAL DECRETO 1631/2006 de 29 de diciembre sobre la normativa que establece las enseñanzas mínimas de la ESO.

RESOLUCIÓN de 10 de junio de 1992, BOE de 19 de junio, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se aprueban materias optativas para su impartición en la Educación Secundaria Obligatoria.

ROCA, E. (1997) *El desarrollo curricular en Secundaria*. Barcelona: CEAC.

RUIZ, J.F. (2007). Los bailes de salón en la Enseñanza Secundaria, *Música y Educación*, 69, 71-90.

SANTOS, M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.

ZABALA, A. y ARNAU, L. (2010). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

ZABALZA, M.A. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, M.A. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Archidona: Aljibe.

ZARAGOZÁ, J.L. (2009). *Didáctica de la música en la Educación Secundaria: competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

CAPÍTULO 4

MARCO DIDÁCTICO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN SECUNDARIA

INDICE

4.1. Didáctica General

4.1.1. Didáctica de la Música

4.1.2. Didáctica de la Música en Secundaria

4.2. El interés.

4.2.1. Importancia del interés en la enseñanza musical.

4.3. Bibliografía

CAPÍTULO 4

4.1. Didáctica General

La Didáctica como ciencia teórico-práctica de la Educación está destinada a formar educativamente al alumnado, mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Del análisis etimológico y de las primeras acepciones recogidas en los tratados especializados se deduce una primera definición de Didáctica como arte y ciencia de la enseñanza. Medina y Mata (2002) se refieren a la definición literal de Didáctica en su doble raíz docere, enseñar, y discere, aprender, dado que las actividades de enseñar y aprender reclaman la interacción de los agentes que la realizan. Son muchas las definiciones que se han dado de Didáctica, desde la primera, elaborada por Comenio en el siglo XVII, “artificio universal para enseñar todo a todos los hombres”, hasta otras más actuales de Zabalza (1990), Torre (1995), Martín (1999), Sevillano (2004), entre otras.

La reflexión sobre el análisis de todas ellas nos lleva a entender la Didáctica como ciencia de la Educación teórico-práctica, tecnológica, técnico-artística e innovadora que explica y guía los procesos de enseñanza-aprendizaje, a fin de conseguir la formación integral del alumnado en contextos intencionalmente organizados mediante la investigación para la mejora de dichos procesos.

La Didáctica es ciencia teórico-práctica porque la teoría necesita de la práctica para demostrar su validez y la práctica de la teoría para ser científica, tecnológica e, incluso, artística. Sin embargo, la postura tradicional, ha sido y aún sigue siendo, la falta de correspondencia entre una y otra.

La investigación que hace el profesorado cuando reflexiona sobre su práctica docente, que es lo que hemos buscado cuando lo hemos entrevistado, es el mejor medio para la integración entre la teoría y la práctica. “Teoría y práctica son dos dimensiones de la Didáctica que no pueden ser autónomas, sino interdependientes, iluminándose

mutuamente, y evitando tanto un pragmatismo ciego como un teorismo errático” (Contreras, 1990: 20).

La Didáctica, al ser una ciencia aplicada, es una ciencia tecnológica que incluye el hacer y el saber, que es la reflexión teórica de tal hacer. Entre los aspectos que señala Sarramona (1990) como características de la tecnología, elegimos la planificación, la claridad de metas, la evaluación, la eficacia y la optimización, que equivalen a la programación que llevamos a cabo el profesorado al plantear o planificar nuestra práctica docente.

Ya hemos expuesto que la Didáctica, además de ser una ciencia teórico-práctica y tecnológica es técnico-artística. La acción técnica está justificada por la idiosincrasia de los fenómenos educativos a los que sirve y que se caracterizan por su impredecibilidad, singularidad, variedad y multidimensionalidad. Esto es, por su complejidad, y por su contextualización, pues nunca vamos a encontrar un grupo igual a otro por muchos criterios de homogeneización que utilicemos, lo que los hace ser particulares, cambiantes y, en cierta medida, irrepetibles, provocando un fondo de indeterminación que exige del docente que tome decisiones basadas, fundamentalmente, en la intuición.

La dimensión artística de la Didáctica trasciende a la científica, a la tecnológica y a la técnica y supone, por tanto, la internalización de todas ellas, es decir, su dominio. Surge lo artístico cuando se es capaz de transformar original y creativamente el saber (teoría), el saber hacer (práctica) y el saber experiencial (técnica) en función de las necesidades e intereses del alumnado, adaptándose a ellos.

El arte es original y creativo y cada docente tiene el suyo, según su preparación científica, profesional y su experiencia, además de su vocación, entusiasmo e ilusión. Explicar con arte una materia exige dominarla científicamente (ciencia), saber lo que se tiene que hacer para explicarla bien (tecnología), y tener experiencia (técnica). De la misma manera, la creatividad del artista no puede sustentarse en la mera inspiración o improvisación, sino que, gracias al soporte técnico y al conocimiento teórico, el arte se

manifiesta plenamente y progresa. Por tanto, estamos de acuerdo con Zaragoza (2009: 19), ya que lo hemos vivido en nuestra experiencia docente, que “el acto de enseñar, se configura como un abigarrado panorama de dimensiones donde el conocimiento y la creatividad del docente determinan experiencias comunicativas, cognitivas y emocionales ricas e irrepetibles”.

Finalmente, la Didáctica ha de ser también innovadora, no solo por su carácter científico, sino por las exigencias de cambio que demandan las necesidades e intereses de los contextos socioculturales y educativos en los que se desarrolla. Para ello, el papel del docente es fundamental y, en consecuencia, su formación, sin la cual todo proyecto de cambio quedaría menguado (Torre, 1995).

La enseñanza es una de las actividades más representativas de las funciones docentes del profesorado en su triple situación preactiva, interactiva y postactiva, y por ello constituye uno de los núcleos básicos del contenido de la Didáctica junto al aprendizaje y a la comunicación didáctica. Medina y Mata (2002: 44) la define como “el modo peculiar de orientar el aprendizaje y crear los escenarios más formativos entre docente y discentes, cuya razón de ser es la práctica reflexiva e indagadora, adaptando la cultura y el saber académico a los estudiantes en función de los valores educativos”. Es de destacar en esta definición las dimensiones reflexiva e investigadora de la enseñanza, que se constituyen en bases fundamentales para su adecuada planificación, implementación y evaluación.

Los paradigmas o modelos científicos denominados positivista, interpretativo y crítico, aplicados a la educación han dado lugar a distintas interpretaciones de la teoría, la práctica y la investigación educativa, generando, según Carr y Kemmis (1988), las teorías ya clásicas de la enseñanza, denominadas técnica, práctica y crítica, que se ven parcialmente proyectadas en otras denominadas por Medina y Mata (2002: 45) cognitivista, artística, sociocomunicativa y comprensiva, las cuales pasamos a analizar brevemente, sintetizando sus aportaciones más relevantes:

- La teoría cognitivista concibe la enseñanza como “la más compleja y cambiante modalidad de toma de decisiones en contextos inciertos”. Esta teoría se centra en los procesos cognitivos que aportan los docentes en todas las fases de la enseñanza.
- La teoría artística considera que la enseñanza debe ser pensada desde la originalidad que sitúa a cada docente como un artista, porque la singularidad de las personas y la de sus contextos, pasados, presentes y futuros exige la originalidad y creatividad de la enseñanza.
- La teoría sociocomunicativa nos dice que la enseñanza es un proceso interactivo-comunicativo que, orientado por las finalidades educativas, pretende la formación intelectual y humana de los participantes. Esta teoría aporta a la enseñanza una visión de la práctica docente basada en las acciones más adecuadas, para configurar un clima de aula más empático y colaborativo, que propicie un intercambio interactivo formativo entre los estudiantes y el profesorado.
- La teoría comprensiva es cuando la práctica es flexible y reconoce el impacto de la incertidumbre, característica de la sociedad actual, junto al necesario avance en la interpretación y valoración de las actitudes y concepciones implícitas del profesorado en torno a las acciones formativas que son la finalidad de la docencia.

Siguiendo a los mismos autores, “aprender profesionalmente es desarrollar una enseñanza comprensiva, cuestionar permanentemente la realidad personal y contextual, y adaptar el pensamiento y la acción formativa a las necesidades, intereses y expectativas de cada estudiante...” (p. 51).

En cuanto a las modalidades de enseñanza, esta denominación, así como la de métodos y modelos, se refiere al camino que han de seguir docentes y discentes para conseguir que éstos alcancen las finalidades educativas. Titone (1966: 466) en su obra *Metodología Didáctica* afirma que “el método de enseñanza o didáctico es siempre un

modo particular de facilitar el encuentro entre la estructura psíquica del discente y la estructura lógica de un determinado contenido del programa”.

Zabalza (2004) en el *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* se refiere a cinco modalidades de enseñanza denominadas constructivismo, interacción entre iguales, ecológica, relación comunicativa y competencias. Todas ellas, desde nuestro punto de vista, fundamentales.

La modalidad denominada constructivismo, basada en los principios de la teoría constructivista de Piaget y del aprendizaje significativo de Ausubel, parte de la idea de que la actividad organizada o planificada será la constante de todo tipo de aprendizaje y de que el conocimiento se construye a partir de un proceso de integración de las nuevas informaciones en otras anteriores que ya se poseían. En este marco la enseñanza se ha de preocupar por enriquecer las experiencias de los discentes, propiciando su implicación efectiva en las actividades, a fin de reforzar sus autonomías (aprender a aprender).

La modalidad de interacción entre iguales parte de la doctrina vigotskyana que concede mucha importancia en el desarrollo de los discentes a la interacción entre lenguaje y conocimiento, que se produce en las relaciones sociales. En éstas se produce lo que Vigotsky (1933) denomina aprendizaje coral, que significa que vamos construyendo nuestros conocimientos a partir de las aportaciones de los demás, que elicitán, matizan, refuerzan o contradicen nuestras propias ideas y experiencias. Este enfoque ha supuesto la exigencia de reforzar las modalidades de aprendizaje en grupo o pareja, los sistemas de apoyo mutuo, los debates, y la enseñanza cooperativa.

Una tercera modalidad es la denominada ecológica, en la que aprender es ser capaz de dar significado a la propia experiencia, y por eso el centro debe abrirse a su entorno y a las necesidades y circunstancias, que caracterizan la vida del alumnado. Así pues, el propio entorno, sus recursos y dinámicas sociales, culturales, productivas, etc. se convierten en la gran despensa didáctica de la enseñanza.

En la modalidad basada en la relación comunicativa entre docentes y discentes, el proceso didáctico se concibe como un intercambio bidireccional de informaciones, con sus consiguientes procesos de codificación y decodificación.

La centrada en competencias, su objetivo fundamental es romper con una idea polarizada de la enseñanza, que bien la vincule al mero saber reproductivo, o la reduzca al mero saber hacer o a habilidades muy específicas. La competencia integra, como sabemos, ambas dimensiones, la cognitiva y la operativa o procedimental, además de un conjunto de aspectos relacionados con las actitudes y comportamientos. Actualmente en la LOE, la enseñanza obligatoria de los 6 a los 16 años tiene por finalidad alcanzar las competencias básicas establecidas, como ya hemos visto anteriormente.

Nuestra postura es conseguir que nuestro alumnado reciba una enseñanza de calidad, para lo cual nos proponemos llevar a cabo en nuestros planteamientos docentes una modalidad o metodología de enseñanza ecléctica, que implique a los discentes como totalidad en sus procesos de aprendizaje, dándoles a todos las mismas oportunidades de participar; adaptarse a ellos, desarrollando todas sus facultades; motivarlos y fomentar múltiples intereses; transmitirles actitudes y valores educativos; impulsar el pensamiento reflexivo y creativo; fomentar el autoconcepto y la autoestima; facilitar la empatía y un clima favorable a las relaciones humanas y proporcionarles unos contenidos que tengan validez científica y vital.

Aunque la enseñanza es el concepto básico de la Didáctica, el aprendizaje es el concepto clave, es decir, que la finalidad de la enseñanza es conseguir que el alumnado aprenda y aprenda a aprender, para que continúe su aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*). El aprendizaje puede definirse como un cambio en el comportamiento de una cierta permanencia, consecuencia del proceso interactivo, mediante el cual se han adquirido conocimientos de carácter unidimensional-conceptuales, procedimentales o actitudinales, lo que provocaría algún tipo de reduccionismo— o de carácter global o pluridimensional, que nos acercaría a un aprendizaje por competencias, que lleve a la formación del alumnado en todas sus dimensiones.

Según Ausubel (1983), el aprendizaje puede producirse mediante un proceso de recepción o descubrimiento y de otro que puede ser significativo o repetitivo, dando lugar a diferentes modos de aprender:

- Aprendizaje por recepción
- Aprendizaje por descubrimiento
- Aprendizaje significativo
- Aprendizaje repetitivo

En el aprendizaje por recepción, el discente recibe los contenidos que debe aprender en su forma final acabada y solo necesita comprenderlos, asimilarlos y reproducirlos. En el aprendizaje por descubrimiento el contenido no se da en su forma acabada, sino que debe ser descubierto y reorganizado por éste, pudiendo ser guiado o autónomo. El aprendizaje significativo se caracteriza porque su contenido puede relacionarse de un modo sustantivo (no arbitrario o al pie de la letra), con los conocimientos previos del alumnado, dando significado propio a los contenidos que asimila. Estos conocimientos previos han de ser conocidos por el profesorado para enseñar en consecuencia. Es repetitivo cuando carece de los conocimientos necesarios para que los contenidos resulten significativos y los asimila al pie de la letra y de modo arbitrario.

Según el contexto en el que el aprendizaje tiene lugar, éste se denomina, como ya vimos en el capítulo anterior, formal, no formal e informal. El formal es el que tiene lugar en centros educativos, el no formal se realiza paralelamente a los principales sistemas de Educación y Formación, y el informal no es necesariamente intencionado, y es un complemento natural de la vida cotidiana. Este tipo de aprendizajes es definido por Green (2002: 16) como “una amplia variedad de aproximaciones para adquirir habilidades y conocimientos musicales fuera de los escenarios de la Educación Musical”. Esto último es lo que otros autores han denominado, como ya vimos, “tercer entorno”. Por tanto, el aprendizaje de los discentes no va a depender solo de lo que ocurra dentro de las aulas, sino de la coordinación de todos aquellos espacios en los que

ellos realizan aprendizajes (Flecha, 2013).

Según Zabalza (1990), en el aprendizaje del alumnado influyen, además del contexto donde se produce y el de procedencia, otros muchos factores, como la habilidad, es decir, su capacidad de aprender, las actividades y la claridad con la que son percibidas, su nivel de expectativas, así como las del profesorado respecto a ellos, a quien atribuyen sus éxitos y sus fracasos, además de la atención, sin la cual no hay aprendizaje, y el interés al que nos referiremos de manera particular en el apartado siguiente.

En cuanto a la influencia del profesorado en el aprendizaje del alumnado, los nuevos planteamientos de la enseñanza han supuesto una reconceptualización del papel didáctico del docente, que pasa de ser "el que enseña" a ser "el que facilita el aprendizaje" (Zabalza, 1990: 190). En esa facilitación va a intervenir no solo su formación profesional, sino también su formación humana, pues, como dice Kauffman (1977: 11), "la clave del éxito en la educación radica en las personas y todos los procesos pueden ser buenos solo en la medida en que lo sean las personas que lo utilizan", lo que de alguna manera ratifica Wittrock (1990: 546) cuando dice que algunos estudios, como los de Beck y Wenstein, han demostrado que los estudiantes "prefieren a los docentes cálidos, amistosos, deseosos de ayudar y comunicativos, y, al mismo tiempo, ordenados, capaces de motivar y de mantener la disciplina".

El docente va a influir en el proceso formativo de sus discentes a través de su formación profesional inicial y continua y su formación humana, es decir, la clase de persona que sea, si bien el resultado de su actuación va a estar mediatizado, como es lógico, por los procesos cognitivos y afectivos del alumnado, por sus contextos de procedencia y, además, por el contexto en el que se lleva a cabo su labor profesional.

Bajo nuestro punto de vista, un aprendizaje es de calidad cuando con él se producen cambios que lleven al desarrollo perfectivo del alumnado en todas sus dimensiones:

- En la intelectual (saber), que consiste en la adquisición de conocimientos, en nuestro caso referido a la Educación Musical, desarrollando las habilidades cognitivas y metacognitivas y aprender a aprender.
- En la técnica (saber hacer), que tiene como finalidad conseguir la habilidad de intervenir con eficacia técnica.
- En la afectiva (saber ser), es decir, inculcar en ellos actitudes positivas, intereses perfectivos y valores.
- En la estética (saber captar lo bello), se trata de desarrollar su sensibilidad para que capte, respete y valore lo bello.

Pozo et al., en su obra *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (2006: 12-34), analizan la influencia que tienen las concepciones de docentes y discentes sobre el aprendizaje en los siguientes términos:

Se dice que los discentes cada vez saben menos y están peor formados. De forma que si queremos cambiar nuestras prácticas, nuestras formas de hacer, debemos necesariamente repensar las concepciones implícitas que subyacen en esas prácticas. Se trata, pues, de destacar la importancia de cambiar las mentalidades de quienes enseñan y aprenden, si queremos, realmente, cambiar la educación, pues las nuevas formas de gestionar y distribuir socialmente el conocimiento, las nuevas tecnologías para acceder a ese conocimiento, parecen estar definiendo una nueva cultura del aprendizaje, que requiere una mentalidad nueva, tanto entre quienes quieren aprender como entre quienes quieren enseñar (...). Todos nosotros, docentes y discentes, tenemos creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones, al punto de constituir un verdadero currículo oculto, que guía, a veces, sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa.

Finalmente, queremos hacer mención a la comunicación didáctica como un tipo de comunicación humana institucionalizada, que tiene por finalidad la formación educativa de los discentes a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es tal su importancia que sin auténtica comunicación dichos procesos no podrían realizarse. Por ello, los tipos de lenguaje para la comunicación didáctica son verbales y no verbales.

El lenguaje verbal es el principal recurso que el docente emplea para dar informaciones, proporcionar aclaraciones al alumnado y orientarlo durante todo el proceso de aprendizaje. "El lenguaje es el más general de los medios didácticos (...), la palabra es el medio principal de enseñar, esto es, de hacer aprender, orientando al discípulo e ilustrando su entendimiento" (Ruiz Amado; cfr. Mattos, 1963: 168). Para ello, el lenguaje del profesorado debe ser didáctico y, por tanto, instructivo y educativo.

Los lenguajes no verbales (el gesto, la mirada, el movimiento...) tienen un poder significativo que se proyecta más allá de las cuestiones intelectuales, abarcando las afectivas. Dentro del lenguaje no verbal se consideran tres grupos de señales denominadas, quinesia, proxémica y paraverbal, que se refieren al movimiento del cuerpo, al espacio o distancia que se establece entre el profesorado y el alumnado y las características sonoras y temporales de la voz (volumen, intensidad, velocidad, vocalización, uso de las pausas...). Los canales verbales se utilizan para transmitir información, mientras que los no verbales sirven para establecer y mantener las relaciones afectivas y la transmisión de actitudes y valores. Ambos, fundamentales en la consecución de una buena comunicación didáctica.

Desde nuestra práctica docente, constatamos la importancia del clima o ambiente del centro y de la clase, que surge de las interrelaciones entre todos los componentes que inciden en los procesos didácticos, favoreciendo dichos procesos si el clima es positivo, lo que se traduce en un estar a gusto en la clase y disfrutar enseñando y aprendiendo, o interfiriendo dichos procesos cuando el ambiente es negativo.

4.1.1. Didáctica de la Música

Tradicionalmente, ha sido común dividir la Didáctica en General y Especial (ahora Específica). Así, Mattos (1963, cfr. Bolívar, 2008) asigna a la primera establecer la teoría general de la enseñanza en relación con el aprendizaje del alumnado, y la Didáctica Especial aplica las normas de la Didáctica General al sector específico de la disciplina sobre la que versa. Por tanto, la Didáctica de una disciplina puede ser definida como “el análisis de, y la teorización sobre, los fenómenos de enseñanza y aprendizaje que son específicos del contenido de dicha disciplina” (Colomb, 1999, cfr. Bolívar, 2008: 82).

Además de la base teórica que nos proporciona la Didáctica General, estamos de acuerdo con Alsina cuando opina que el conocimiento teórico y práctico de los principales métodos de enseñanza musical supone un andamiaje imprescindible para que, con total certidumbre, podamos emprender la enseñanza de la Música. Estos métodos suponen unos principios sólidos y unas pautas claras donde apoyar los pasos en el camino de la docencia. Asimismo, como dice Willems (cfr. Alsina, 2007b: 15), “no se trata de seguir el dictado de un método, sino de comprender sus principios fundamentales” y saberlo adaptar al contexto en el que se aplica.

Cada método puede utilizar unos determinados recursos para alcanzar los objetivos que se propone; sin embargo, podemos encontrar cierta relación entre ellos, siguiendo un hilo conductor. Estos métodos tratan de manifestar que la Educación Musical debe potenciar o desarrollar las capacidades musicales del alumnado. Al abordar una visión panorámica de los métodos, se puede diferenciar entre dos posibles actitudes ante la aplicación de los mismos: la estricta o dogmática (seguir un método determinado) o la ecléctica (combinación de varios métodos), que es la actitud que nosotros venimos defendiendo dada la complejidad de los contextos educativos. Habitualmente, se encuentran ejemplos de aplicación rigurosa de un sólo método en los centros de Música especializados, y la metodología ecléctica en el especialista de Música en la Enseñanza General (Alsina, 2010b).

En estos métodos se plasma una serie de afirmaciones en relación a la Educación Musical, que tienen una finalidad en común: contribuir a que potencie y desarrolle en el aula las capacidades musicales del alumnado, favoreciendo que la Música sea accesible, apreciada y disfrutada. A continuación, veamos en el cuadro 4.1 los principios que se plasman en los principales métodos y sus autores más representativos:

Cuadro 4.1. Principios compartidos por diferentes métodos para hacer la Música accesible, apreciada y disfrutada

PRINCIPIOS DE LOS MÉTODOS	AUTORES
Se debe contemplar la evolución natural, instintiva y espontánea del alumnado	Kodaly, Suzuki, Orff, Willems y Martenot
Es importante la motivación del alumnado, la estimulación de la autoestima y la potenciación del trabajo colaborativo	Kodaly y Orff
Debe ser una Educación Musical basada en la creatividad y la improvisación	Dalcroze y Orff
Debe desarrollar la capacidad sensorial y perceptiva, la capacidad de relajación y concentración y la valoración del silencio	Dalcroze y Martenot
Debe desarrollar las capacidades rítmicas, motrices y expresivas del cuerpo	Dalcroze, Martenot, Orff y Willems
Debe desarrollarse la capacidad de entonación y del oído interno	Kodaly, Chevé, Dalcroze, Martenot, Orff y Willems
Es imprescindible facilitar y simplificar la lectura rítmica y melódica	Dalcroze, Martenot y Willems, Kodaly

Fuente: Alsina (2007b). Elaboración propia.

Consideramos que todos los principios son interesantes para la Educación Musical y deberían formar parte de una metodología ecléctica que los integrara adecuadamente en función de las características del alumnado.

En la Educación Musical a lo largo del siglo XX se distinguen seis grandes etapas o líneas de pensamiento. En sus comienzos, se nutre de las aportaciones de la pedagogía general europea, más tarde de las influencias de los compositores de América del Norte; posteriormente, del movimiento cultural latinoamericano, y, por último, de

las nuevas problemáticas que adquieren relevancia en educación, como el multiculturalismo.

A continuación, vamos a hablar de los principales métodos y pedagogos musicales. En primer lugar, nos referiremos a los métodos precursores, que surgen como respuesta a la necesidad de introducir cambios en la Educación Musical inicial, siendo los autores más representativos John Curwen (1816-1880) y Maurice Chevais (1880-1943). El primero fue el creador del método Tonic-Sol-Fa, ampliamente difundido en el ambiente de los docentes de Música de las Escuelas inglesas desde fines del XIX y comienzos del XX.

Maurice Chevais, músico y pedagogo francés, escribe una obra pionera en tres tomos, donde propone una serie de conceptos y prácticas básicas, muchos de los cuales continúan vigentes. Utiliza la dactilorrhythmia, la cual es un sistema gestual estandarizado, pero no convencional, que sirve para la representación de ritmos elementales, gracias a los dedos de la mano derecha. Este sistema fue perfeccionado por Chevais a partir de los planteamientos propuestos por Désirier a finales del siglo XIX. Este autor utilizaba los dedos de la mano para representar los submúltiplos de negra: cada dedo simboliza una semicorchea; juntos unen su valor. Por su parte, Chevais transformó este sistema: un dedo representa un sonido de tiempo, varios dedos separados, representan varios sonidos de un tiempo; para los silencios se repliega el dedo correspondiente, mientras que el puño cerrado indica un silencio de compás. Podemos comprobar que este sistema solo permite utilizar estructuras sencillas con unidad de tiempo y submúltiplos, pero nunca fracciones.

Continuando en el tiempo, vamos a referirnos ahora a los métodos activos, que coinciden con una época en la que empiezan a tener fuerte influencia los aportes filosóficos y técnicos de la Escuela Nueva en el campo de la Educación Musical. Los autores más destacados son Emile-Jacques Dalcroze (1865-1950), a quien, según Heimsy de Gainza, se suelen referir como el Freud de la Educación Musical por haber sido el primero en introducir el movimiento corporal en la enseñanza de la Música; Edgar Willems (1890-1968) y Maurice Martenot (1898-1980).

El método de rítmica Dalcroze es un método de Educación Musical que relaciona los lazos naturales y beneficiosos entre el movimiento corporal y el movimiento musical, llevando de este modo a la persona a desarrollar sus facultades artísticas. Se trata de un método multidisciplinar en el que la relación Música y movimiento corporal se cristalizan en la utilización del espacio.

El camino pedagógico que este método propone lleva a descubrir los elementos de la Música, a sentirlos y a apropiárselos antes de ser intelectualizados. Las lecciones son grupales y el grupo permite trabajar la capacidad de adaptación, de imitación, de reacción, de integración y de socialización, a través de los impulsos del piano.

Sus ideas principales son:

- Los lazos entre el movimiento corporal y el movimiento musical se sitúan en el centro de su pedagogía.
- La motricidad global, es decir, que la Educación Musical se realiza ejercitando el movimiento de todo el cuerpo.
- La música improvisada, es decir, que en la clase de rítmica, la Educación Musical se realiza gracias a la intervención de la música improvisada sobre todo en el piano y en la cual el alumnado reacciona ante los cambios de ritmo del mismo y los traduce en movimientos.
- La improvisación como objetivo de aprendizaje, como medio para desarrollar la imaginación, la creatividad, la atención, la concentración y la memoria.
- La rítmica, que tiene como objetivo estimular a través de la educación musical el desarrollo global de la persona en el área física, afectiva, intelectual y social.

El método Dalcroze no es solamente un método activo y multidisciplinar, sino que propone también una metodología interactiva que desarrolla entre el alumnado sus

capacidades de integración y socialización, aspecto crucial en las aulas de hoy en día (Alsina, 2010b). Actualmente en España este método ha evolucionado y se trabaja en el Instituto Llongueres de Barcelona.

Para Willems, la Música está estrechamente relacionada con la naturaleza humana; por tanto, considera que sirve para despertar y desarrollar las facultades del hombre. En su método, influido por la psicología moderna, que respeta profundamente al niño y desde el siglo XIX lo considera como un ser superior al adulto en potencialidades, percepciones, virtualidades y talentos, da una interpretación de la Música relacionándola con el hombre de la siguiente forma: al instinto humano general le corresponde el ritmo musical; a la afectividad humana, la melodía; y al intelecto, la armonía. Tanto el ritmo como la melodía y la armonía deben formar parte de una formación musical que contribuya a la formación integral del alumnado.

M. Alsina (2010) considera que el método creado por Willems se singulariza por su mirada psicológica de la relación entre la Música y el ser humano, aunque entiende que la audición se expresa de forma tridimensional (sensorial, afectiva y mental) a través de los sentidos, oyendo Música. Los planos instintivos, afectivos, y mentales del niño se proyectan en un sentido progresivo de conciencia, que puede concretarse en varios niveles que van desde la conciencia únicamente sensorial de los elementos del sonido hacia la reflexión:

- Conciencia rítmica: es de orden motriz, fisiológico y afectivo. En un principio es irreflexiva, para luego intelectualizarse.
- Conciencia melódica: La melodía bidimensional (ritmo y sonido). Es de orden afectivo-emotivo, necesitando la reflexión para la lectura y escritura musicales.
- Conciencia armónica: implica un orden tridimensional (ritmo-sonido y armonía) y una dimensión reflexivo-mental.

Willems enfatiza la dimensión sensorial, de ahí que su trabajo se realice

principalmente a partir de la canción, lo que le permite desarrollar, además de la dimensión auditiva, el trabajo rítmico y el aprendizaje del solfeo. Sin embargo, sigue diciendo Alsina que pueden resultar tanto o más interesante para los docentes especialistas en Educación Musical las reflexiones que aportó Willems en su numerosa bibliografía y las perspectivas sociológicas y antropológicas de su pensamiento.

Su plan general consistía en cuatro fases fundamentales:

- El desarrollo sensorial auditivo.
- La audición y la práctica rítmica.
- Las canciones elegidas pedagógicamente.
- Las marchas para desarrollar ante todo el sentido del ritmo.

Willems piensa que la Educación Musical debe seguir las mismas leyes psicológicas que las de la educación del lenguaje. Así en esta progresión, mientras el niño llega a la expresión y redacción en el lenguaje, en la Música desarrolla la capacidad de inventar melodías. Piensa que el punto de partida debe ser la audición, ya que hay que motivar al niño partiendo de la naturaleza de la Música. A partir de esto, en su metodología se establecen cuatro grados:

- Iniciación musical (introducción).
- Iniciación musical (más consciente).
- Iniciación al pre-solfeo o iniciación pre-instrumental.
- Solfeo (alfabetización).

El método Willems fue difundido posteriormente con algunas modificaciones por su discípulo Jacques Chapuis, teniendo en cuenta la evolución lógica de los años.

En cuanto a Martenot, creador de las famosas ondas Martenot, en su obra *Principios fundamentales de Educación Musical y su aplicación* (1993) sintetiza su metodología para la enseñanza del lenguaje musical, que se fundamenta en los

siguientes puntos:

- Las artes son parte integrante de la educación.
- Nuestras enseñanzas se dirigen al ser en su totalidad, tanto a su sensibilidad como a su inteligencia.
- El espíritu lúdico debe participar en el esfuerzo.
- El desarrollo de las capacidades de escucha y atención son esenciales.
- Poner la formación musical al servicio de la educación.
- Favorecer el desarrollo del ser humano.

Nos parecen importantísimos sus principios, sobre todo los que se refieren a que las artes son parte integrante de la Educación; que las enseñanzas musicales se dirigen al ser en su totalidad; poner la formación musical al servicio de la Educación y favorecer el desarrollo del ser humano.

Otro elemento importante de su metodología fue darle importancia a la relajación, proponiendo aprendizajes cortos e intensos, con una interesante introducción al juego y procurando estimular las reacciones instintivas del alumnado.

Ahora cabría mencionar a los denominados métodos instrumentales, cuyos representantes más notables son el alemán Karl Orff (1895-1982), el húngaro Zoltan Kodaly (1882-1967) y el japonés Shinichi Suzuki (1898-1998).

Entre las aportaciones más importantes de Karl Orff al mundo de la Educación Musical del siglo XX, destacan:

- El método Orff es una forma de enseñar y aprender Música que parte de los intereses naturales del alumnado -cantar, recitar, bailar y tocar instrumento-, con el objetivo de desarrollar sus capacidades expresivas y perceptivas. Los tres pilares fundamentales de esta

forma de enseñanza son la Música, el movimiento y el lenguaje, que combinados, enriquecen la experiencia de aprendizaje.

- En el pensamiento pedagógico de Orff, la Música y la Danza son vivencias que enriquecen la vida del individuo, se convierten en medios de comunicación y expresión. Las clases son eminentemente prácticas donde el individuo participa emocionalmente (López, 2007).
- Se abordan temas muy pocas veces tratados en el mundo de la Educación Musical, como son la improvisación y la composición, que refuerzan el pensamiento creativo.
- El placer de hacer Música en grupo es una de las bases de esta metodología. Los instrumentos del conjunto instrumental Orff, diseñados por Karl Maendler, imitando modelos de xilófonos africanos e instrumentos de Gamelán indonesios, se crearon con la finalidad de hacer Música en conjunto. Una de las grandes virtudes del conjunto instrumental Orff es que se obtienen resultados muy brillantes con pocos elementos y produce una gran motivación en los niños y jóvenes. El conjunto de instrumentos se enriquece aún más cuando se combina con instrumentos de viento-cuerda, con la voz cantada o cuando se interpretan piezas para ser danzadas.
- Para Orff la palabra es la célula generadora del ritmo, a través de palabras monosílabas, bisílabas, trisílabas o tetrasílabas, se asocia con valores de figuras y realiza las percusiones corporales.
- Finalmente, una de las ideas centrales del Orff-Schulwerk es que está diseñado para todo el mundo, ya que fomenta la parte artística de cada individuo.

Jos Wuytack, discípulo de Karl Orff y nacido en 1935 en Gante (Bélgica), tomó el relevo al método Orff-Schulwerk, adaptándolo para utilizarlo en las aulas. Organizó todos los aspectos de la Música siguiendo los principios del maestro, haciéndolo válido para las Escuelas del momento y aplicándolo de forma progresiva a todos los niños. A

rasgos generales, podemos decir que la obra de Wuytack está basada en la aplicación de la pedagogía musical de su maestro, teniendo en cuenta los recursos disponibles y la evolución del alumnado. La otra gran aportación de este autor es el método de Audición Musical Activa en el que defiende la necesidad de participar de la Música y no ser un mero oyente pasivo, para lo cual propone el uso de danza, acompañamiento y apoyos gráficos como son sus musicogramas, confiriendo a su metodología un estilo dinámico activo y realista en la época actual.

El método de enseñanza que Kodaly, considerado el creador del arte coral del siglo XX, desarrolló para la Escuela, se basa en la educación del oído y en la adquisición de una voz bien educada para el canto, todo ello antes de introducir al discente en la práctica de cualquier instrumento. Para él, el niño debe aprender a leer Música a la vez que aprende a leer.

En 1945 Kodaly consiguió implantar el estudio de la Música en la Escuela de Primaria, donde se daban clases de esta materia dos veces por semana, además de las respectivas sesiones de coro, observándose un mejor rendimiento intelectual de los estudiantes en todas las materias. El método Kodaly se basa en un principio democrático y universal: la Música pertenece a todos. Tiene como objetivo el logro de un conocimiento universal de la lectura y escritura de la Música. Kodaly creía que cantar era la base más importante de la Educación Musical, y que las experiencias con el canto deberían empezar a muy temprana edad. Para él, la música folclórica se convirtió en la base de la Educación Musical y la educación del oído es para él tan importante como el aprendizaje de un instrumento.

El material debe basarse en la canción popular, ya que es la lengua materna musical del niño y éste debe aprenderla desde pequeño, primero de oído y después en términos musicales. El método Kodaly basa su eficiencia en una absoluta planificación del sistema educativo, buscando coherencia y unificación en todas las Escuelas del país. Las experiencias musicales están dispuestas en una estructura que sigue las fases normales de crecimiento del niño. Esta metodología tiene las siguientes características:

-
- En relación a las canciones, los materiales de Kodaly son canciones infantiles, canciones folclóricas y la música de los grandes compositores. Dentro de estas canciones, las tradicionales pentatónicas (siguiendo su folclore) son las más adecuadas para los niños de los jardines de infancia y el curso preescolar, debido a la facilidad de entonación sin semitonos, aunque esto solo supone el comienzo para ir progresando hacia estructuras diatónicas y cromáticas. En cuanto al desarrollo melódico, se aconseja empezar por la tercera menor descendente sol-mi, continuando después con la, do y re, siempre asociado al gesto.
 - En cuanto al solfeo, utiliza el sistema conocido como *do móvil* para realizar de forma intuitiva la utilización de las distintas claves, de esta forma se enseñan las distintas técnicas de lectura melódica. En este sistema, el centro tonal de una canción es do mayor, o la menor si la modalidad es menor, cualquiera que sea la tonalidad. A esta forma se la llama solfeo relativo o *do móvil*.
 - Otra característica importante es el empleo de la fononimia, es decir, los signos de las manos para proporcionar una asociación simbólica al sistema de solfeo, que fueron inventados por Curwen. De esta forma, mediante distintas posiciones de la mano y a distintas alturas respecto al cuerpo, se indican los sonidos, de agudo a grave.
 - Por último debemos destacar su aportación en el ritmo. Empleó secuencias rítmicas formadas principalmente por esquemas de negra y corchea en 2/4. Este sistema utiliza sílabas rítmicas para expresar duración y fue adaptado del método desarrollado en Francia por Chev . Lo introduce a través de canciones, aplicando dichas sílabas rítmicas a la canción una vez aprendida de memoria. Este método extendido y adoptado hoy por los distintos países sigue difundiendo por los seguidores del maestro.

Shinichi Suzuki tenía una visión positiva de la infancia sobre la que desarrolló las bases de su pedagogía de la educación del talento, que se convirtió en la obra de su vida. Indagó los mecanismos de adquisición de la lengua materna y su paralelismo con el estudio de un instrumento. Observó que la adquisición de la lengua requiere un período prolongado de escucha, que incluso prosigue cuando el niño comienza a hablar. Por ello, animó a sus discentes a escuchar regularmente las obras de los principales compositores, así como aquellas que tenían que estudiar, y los resultados fueron sorprendentes, porque los discentes aprendían mucho mejor que antes. Suzuki procuraba que todo el alumnado aprendiese las piezas de memoria, pues de ese modo, la expresión musical adquiriría una cualidad mucho más elevada, desarrollaban la memoria y aprendían las piezas con mayor facilidad, ya que el dominio engendra el dominio. Recomendaba al alumnado que volviese a tocar periódicamente los fragmentos que ya sabían para mejorar la expresión, lo cual, dada la forma de pensar del pueblo japonés, implicaba a sus progenitores, para de esta forma fomentar el interés y la implicación de los niños por el instrumento. Para Suzuki, era así como se adquiría el talento. Este método es eminentemente instrumental.

Siguiendo con nuestro esquema temporal, continuamos con la pedagogía contemporánea, con el inglés George Self (1921-), autor de uno de los primeros libros que introduce la Música contemporánea en las aulas, junto a su compatriota John Paynter (1931-2010) y al canadiense Murray Schafer (1933-).

Paynter es uno de los compositores contemporáneos que más aportaciones teóricas ha brindado a la Educación Musical. En su diario educativo la creatividad tiene un peso esencial, pues sustenta conceptualmente lo que él llama la escucha afectiva. Considera que la educación basada en el desarrollo de la sensibilidad, espiritualidad y afectividad afirma el patrimonio cultural de pertenencia del discente, al tiempo que lo capacita para comprender las dificultades que presenta la vida. La obra pedagógica de John Paynter destaca porque contribuye notablemente a la formación del hombre y, por tanto, hay que enseñarla con inteligencia, entrega, creatividad y organización. Para ello orienta a los docentes hacia la búsqueda de métodos propios de enseñanza, desechando modelos dados por otros, además del interés por desarrollar en el alumnado la

sensibilidad y la creatividad a través del mundo de los sonidos. Paynter parte de la integración de diversos procedimientos musicales situando en un primer plano la relación escuchar-explorar-crear. En todas sus propuestas de actividades musicales se incluye la observación, el juicio crítico y la aportación personal. Utiliza todo tipo de material sonoro, y junto con el sonido, da gran importancia al silencio. Además destaca por ser uno de los métodos que da más importancia a la audición de Música del siglo XX por ser ésta más cercana al alumnado, promoviendo la improvisación tanto de grupo como individual entre el alumnado. Debemos destacar que el juicio crítico que propone Paynter es uno de los valores individuales más importantes en la Educación, pues se trata de la capacidad de pensar por uno mismo, que lleva a la autonomía intelectual.

La metodología de enseñanza de Murray Schafer consiste en abrir caminos de descubrimiento, revelación, acción, comprensión. Su método transita el camino inductivo-deductivo, estimulador, informal, abierto, que genera espacio y situaciones para la reflexión y el posterior aprendizaje. Para él, le importa menos llegar al resultado deseado que haber transitado un camino de reflexión y pensamiento autónomo. Este autor mira al aula como un espacio para la experimentación, búsqueda y creación. No se pretende enseñar Música sino hacer Música, lo cual consideramos muy adecuado para todas las edades, pero principalmente para la adolescencia, donde se encuentra la etapa de Secundaria que se aborda en este trabajo. Entre los años 1973 y 1992, Schafer publica sus cinco obras más difundidas en las que sintetiza su breve pero interesante experiencia pedagógica en su país. De ellas destacamos *El rinoceronte en el aula*, por estar dirigida a maestros y profesores de Música en donde reflexiona sobre la Educación Musical, destacando la experimentación y la creatividad, con grupos de discentes de edades que corresponden a nuestra Secundaria. En un principio utiliza grafía no convencional para posteriormente adaptarlo a la grafía musical. Se preocupó también del medio sonoro y su relación con el hombre, y en definitiva creía en la necesidad de dotar a la enseñanza de un carácter práctico, activo, creador y dinámico. Muchos docentes, siguiendo a Schafer, enseñan a sus discentes a sensibilizar su escucha para defenderse de la polución sonora y participar de manera activa en el diseño de su propio paisaje sonoro.

Para terminar este repaso por todos los principales pedagogos musicales del siglo XX, vamos a referirnos al doctor Alfred Tomatis (1920-2001), creador del método Tomatis, un método de entrenamiento auditivo o estimulación auditiva, distinguiendo entre oír (proceso pasivo) y escuchar (proceso activo). Su propósito era reeducar la manera en que escuchamos, mejorar el aprendizaje y las habilidades de lenguaje, comunicación, creatividad y comportamiento social. Es un método que ha ayudado a miles de niños con problemas de procesamiento auditivo, dislexia, dificultades de aprendizaje, déficit de atención, así como a adultos en apoyo para vencer la depresión, para aprender lenguajes con mayor facilidad y mejorar auto-estima, motivación y claridad mental. El entrenamiento de escucha, desarrollado por Tomatis, busca restaurar la habilidad del oído de escuchar de forma eficiente, organizada y equilibrada, afinando la capacidad del cerebro para aprender de forma más efectiva.

Giráldez (2003) expone que, tras el nacimiento de los grandes métodos de Educación Musical que marcó las décadas centrales del siglo XX y la posterior inquietud por el desarrollo y aplicación de los mismos, el panorama ha cambiado radicalmente.

Continuando con esta autora y teniendo en cuenta las características de la sociedad actual y de la futura en la que tendrá que desenvolverse el alumnado, se hace necesario un replanteamiento de la función de la Música en las Escuelas desde la consideración de una realidad en la que la Música nace como un campo de actividad libre e ilimitado, donde todos los recursos compositivos y las posturas estéticas son posibles. Este pluralismo musical, permite la convivencia de subculturas que interactúan y se influyen mutuamente, a la vez que permanecen lo suficientemente autónomas como para tener un desarrollo independiente. Reconoce que el pasado musical convive con el presente, dando lugar a un pluralismo estético, geográfico e histórico que conforma nuestra vida musical actual, e integrando diferentes estilos procedentes de distintas partes del mundo y de distintas épocas. La creciente influencia de los medios audiovisuales han propiciado estos cambios, manifestándose como una mutación en la vida musical. Por todo ello, en la actualidad el profesorado se enfrenta a una situación diferente; a pesar de que sigue existiendo un acuerdo en lo que se refiere a la

importancia de desarrollar las capacidades musicales básicas, pues no se trata solo de adaptar metodologías creadas por pedagogos musicales de reconocido prestigio, sino de analizar y adaptar diversos modelos de Educación Musical desde una visión amplia que integre los avances tecnológicos y los diversos estilos musicales que coexisten en la actualidad, teniendo en cuenta, además, que el papel de la Educación Musical cambia en la medida en que la Escuela deja de ser la única vía o canal de aprendizaje para el alumnado, pues como afirma Lehmann (1993, cfr. Giráldez, 2003: 70):

Nuestro panorama debería ser el de un mundo en el cual todos nuestros jóvenes adquieran la capacidad de continuar un aprendizaje musical independiente, sin maestros. Que posean el entrenamiento y los conocimientos necesarios como para tomar sus propias decisiones musicales y la motivación para seguir aprendiendo durante toda su vida.

Estamos de acuerdo con la antedicha autora cuando manifiesta ante todo esto que ya no es posible depender solo de los valores recibidos y de los saberes heredados, si bien reconoce que son importantes y deben encontrar un lugar en el currículo escolar, pero la educación debe capacitar a las personas para desarrollar sus propios aprendizajes y enfrentarse a nuevos problemas. Es la competencia de aprender a aprender, a la que ya nos hemos referido.

Como ya hemos indicado en capítulos anteriores, con la tecnología musical y la tecnología educativa se ha ampliado el espectro de la Educación Musical. Todo ello, junto a la musicoterapia y al multiculturalismo hace que la Educación Musical integre las músicas de otras culturas, preservando la propia identidad y las raíces culturales.

Gumm (2003, cfr. Gillanders y Candisano, 2011) ha estudiado los diferentes estilos personales en la enseñanza de la Música y constata que, a pesar de las diferencias que pueda haber entre los diversos niveles educativos y las personas que imparten la docencia, existen diferentes tipos de profesorado: el del dominio musical integral, el que concede una prioridad especial a la interpretación, a la teoría o a la interacción grupal, y aquellos que poseen estilos de tipo directivo centrados en el comportamiento o que

carecen de prioridades.

Ante los nuevos retos del currículo, entre ellos el desarrollo de las competencias básicas, el uso de las nuevas tecnologías, la práctica musical y la creatividad musical en el aula, la Educación Musical obligatoria necesita profesionales formados en un rango de competencias de muy amplio espectro y con contrastado compromiso deontológico que se manifieste en el gusto y la pasión por enseñar. El objetivo está claro: musicalizar la sociedad, educar para y a través de la Música, ofreciendo a todo el alumnado una enseñanza musical de calidad que combine deleite y esfuerzo, cuyo valor más sobresaliente sea la garantía de una experiencia musical práctica, compartida y vivenciada con la máxima intensidad.

Castaño (2012) defiende una metodología basada en la práctica musical, utilizando el concierto como eje motivador del proceso educativo, ya que es el modo de lograr que el alumnado experimente formas de hacer y pensar musicales en el marco de un proyecto común, lo que constituye un valioso punto de partida para hacer nacer en ellos actitudes y valores perdurables.

Efectivamente, sigue diciendo esta autora que una de las primeras consecuencias de la práctica musical en clase es la generación de un gran entusiasmo entre los discentes, lo cual despierta el interés y la eficacia en el rendimiento. Y es que hacer Música es una vía de acción comprometida emocionalmente, ya que provoca adhesiones afectivas que generan placer. Por tanto, “convirtamos nuestras clases en un lugar de participación y cooperación, donde llevemos a cabo entre todos un proyecto común. Ofrezcamos a todo el alumnado una educación de calidad, coadyuvando así a su formación integral” (p. 50).

Creemos que se debería seguir un paradigma ecléctico con aportaciones de los métodos propuestos por los diferentes autores, adaptados al tipo de alumnado con el cual se esté trabajando.

4.1.2. Didáctica de la Música en Secundaria

Nos adentramos ahora en la Didáctica de la Música aplicada a la Enseñanza Secundaria. Consideramos que es fundamental para cualquier docente en la materia de Música tener unas pautas y unas directrices específicas respecto a su planificación o planteamiento docente en el aula. Saber lo que quiere hacer, para qué hacerlo y cómo va a conseguirlo es importante de cara a alcanzar los resultados deseados. El proceso de enseñanza-aprendizaje en ese tramo de edad no es tarea fácil y, por tanto, resulta necesario conocer a nuestro alumnado mediante un diagnóstico inicial, el cual se irá complementando con la observación continua a lo largo del curso.

Una Didáctica centrada en la dimensión práctica de la Música, en la que el alumnado de Secundaria componga, interprete y escuche Música, en lugar de recibir únicamente conceptos de terminología musical, que también son necesarios, puede ser más motivadora y, por tanto, generar actitudes positivas que repercutan de forma adecuada en su autodesarrollo, así como en el contexto general del aprendizaje. Una alternativa metodológica para ello sería favorecer aprendizajes más procedimentales que declarativos, más cooperativos que individuales, en todos los niveles de la enseñanza.

Aprender investigando es una metodología que se ha venido poniendo en práctica en algunos centros de Educación Secundaria, concretamente en el Departamento de Música del IES “Fray Pedro de Urbina”, en Miranda de Ebro. La forma en que se ha llevado a la práctica este modo de enseñar es la de “aprender haciendo”, como ya dijera Dewey hace muchos años. Se puede llevar a cabo a través de un torbellino de ideas, en la que los discentes sugieren temas que resulten de su interés y con el que se encuentren motivados. Relacionado con esto, el INJUVE (Instituto de la Juventud, www.injuve.es), organiza concursos de investigación para promover la investigación en el alumnado de Secundaria.

Por otro lado, si tenemos en cuenta el aprendizaje significativo en el aula, debe ser el propio discente quien decida construir la relación entre concepto musical y experiencia musical, por lo que es necesario entender sus motivaciones e intereses y la

utilización de técnicas cualitativas para interpretar los significados que atribuye a los procedimientos de aprendizaje vividos en el aula (Rusinek, 2004).

Estamos de acuerdo con este autor cuando dice que el aprendizaje musical es un proceso sumamente complejo que exige el desarrollo de habilidades específicas: auditivas, de ejecución y de creación en tiempo real o diferido. A la vez, se apoya en la asimilación de contenidos y el fomento de actitudes propias de cada praxis musical, si bien reconoce que reducir el currículo al conocimiento declarativo va contra toda investigación científica, ya que saber Música implica más que hablar de ella, poder cantar o tocar, discriminar auditivamente y crear Música.

Hoy en día, la Educación Secundaria es un tramo educativo donde la interpretación musical en el aula está más enfocada hacia la práctica instrumental; “cuando la actividad musical tiene lugar, suele incluir tocar la flauta y los instrumentos Orff y un mínimo de cantar, bailar o componer” (Rusinek, 2008, cfr. Elorriaga, 2010: 1). Por tanto, los discentes cantan muy poco en el aula e, incluso, rechazan esta actividad. Es obvio que si se pretende cambiar esta tendencia, primero se debe investigar y sacar a la luz cuáles son los problemas específicos, fisiológicos y psíquicos que aparecen en estas edades y ofrecer una serie de técnicas de intervención contrastadas, que optimicen el desarrollo de la percepción y la expresión musical a través del canto durante el proceso de cambio de la voz.

Según Frega (2000), si el profesorado de Música, desde los primeros momentos de la escolaridad obligatoria, abordase la audición, tanto de sonidos electroacústicos como acústicos en las experiencias de educación auditiva sistemática, el oído iría acostumbrándose a la riqueza tímbrica así alcanzada, y según nuestra opinión, una buena educación auditiva facilitaría enormemente el desarrollo del campo de la formación vocal que tanto esfuerzo cuesta aplicar en la Educación Secundaria.

Ausina et al. (2003) consideran que en Secundaria la confección del currículo es mucho más variada que en Primaria. Y en ella se encuentran, desde la visión puramente histórica de la Música, en la que el alumnado no ve un instrumento Orff en todo el

curso, hasta la opuesta, fundamentada en el aprendizaje del lenguaje musical, en la instrumentación y, a partir de ahí, se habla de historia. Los mismos autores creen que el secreto del éxito que tiene actualmente la Educación Musical entre el alumnado radica en su metodología más que en la materia en sí.

A través de la auto-observación del trabajo de enseñanza-aprendizaje, muchas veces se necesita modificar aquello que se considera poco eficaz para conseguir los fines educativos, lo que supone un planteamiento de las programaciones como algo abierto y en continuo cambio. La idea del docente investigando la enseñanza a través de la investigación en la acción exige de él la capacidad de ver la acción educativa como hipotética y experimental, nunca como una realidad cerrada e inamovible.

No queremos dejar este apartado sin hacer referencia a la gran influencia que ejercen en el aprendizaje musical las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en adelante, TICs.

Müller y Moreno (2000) manifiestan que el empleo de los medios técnicos y expresivos que actualmente ofrece la electrónica y la informática a la Música en general, es algo que ya se está convirtiendo en insustituible, tanto en los medios profesionales como en los académicos o formativos.

Cada vez es más frecuente que el compositor actual escriba, e incluso edite él mismo su propia Música con el auxilio de los programas informáticos de edición de partituras. Otros programas permiten presentar al creador una imagen sonora muy aproximada de los instrumentos acústicos, además de ofrecer la posibilidad de utilizar nuevos instrumentos electrónicos.

En cuanto a la enseñanza, vemos cómo se extiende la utilización del ordenador en todos los ámbitos educativos: Primaria, Secundaria, Conservatorios, Universidad, etc. La existencia en el mercado de numerosos programas informáticos relacionados con la enseñanza musical contribuye a la difusión de este medio, tanto en los centros de formación como en los propios domicilios de los discentes.

Nuez (Flores et al., 2010) presenta en experiencias didácticas la suya denominada *Musicatio: el aula musical en el mundo y el mundo musical en el aula*, y en ella reconoce que las herramientas propias de las TICs son interesantes para el ámbito educativo, pero, a veces, no sabemos por dónde empezar. En su experiencia, vertebra las diferentes herramientas de las TICs en torno a un *Edublog: Musicatio*, que lo concibe como un espacio que dinamiza la actividad digital del aula de Música y como centro de reflexión sobre el empleo de los recursos de la web 2.0 en nuestra asignatura, además de suponer un canal de comunicación que se prolonga más allá de la frontera física del Instituto. El mismo autor se pregunta qué es un blog y responde que es, ante todo, un espacio de conversación en el que la comunidad educativa puede, a través de entradas y comentarios, dialogar sobre, en nuestro caso, el rico y variado mundo de la Música. A la vez permite tener un alumnado activo que se expresa e interacciona con el resto de la comunidad educativa. El edublog está totalmente vinculado al trabajo de clase, porque se nutre en buena parte de la actividad que se genera en el aula: danzas, instrumentaciones, debates y trabajos en pequeños y gran grupo. Además, un medio para hacer partícipe al entorno familiar de nuestro alumnado del trabajo desarrollado en nuestra clase de Música.

Según Giráldez (2010c), en los últimos años las TICs han multiplicado exponencialmente las posibilidades de los jóvenes para interactuar con la Música. Fuera del ámbito escolar los estudiantes, nativos digitales, utilizan distintas herramientas tecnológicas para escuchar, aprender a tocar instrumentos, crear, grabar, informarse o intercambiar opiniones sobre diversos temas de interés musical. La reducción más que notable en el coste del hardware, software y los dispositivos móviles y de modo particular la multiplicación de servicios para escuchar música o ver vídeos musicales en línea, como el desarrollo de versiones virtuales de secuenciadores, sintetizadores o samplers y de videojuegos musicales, han posibilitado el acceso y uso de estos recursos por parte de un amplio sector de la población juvenil, todo lo cual debemos tenerlo en cuenta para su aprovechamiento en el aula.

El desarrollo tecnológico ha modificado sustancialmente las maneras de crear, producir, distribuir, escuchar y consumir Música, lo cual ha llevado a repensar lo que

supone enseñar Música en un mundo digital. Para esta autora, no basta con introducir tecnologías en las aulas, pues es necesario definir el nuevo perfil del alumnado y la función y finalidad de dichas tecnologías. Coincidimos con la autora citada en que es necesario reflexionar acerca de la relación tecnología-música-experiencia musical y considerar cómo las TICs pueden colaborar eficazmente en el aprendizaje musical de los estudiantes.

En el ámbito de la creación musical, sigue exponiendo Giráldez que algunos de los desarrollos tecnológicos más recientes han puesto al alcance de todos actividades anteriormente reservadas a los entendidos o a los profesionales. La tecnología ha ido ganando en complejidad, pero se ha ido simplificando. Aplicaciones tales como *Garage Band* de Apple, *Acid Music Studio*, de Sony o *The Music Producer* son ejemplos de ello. En la web de *The Music Producer* las canciones pueden grabarse y guardarse con distinto formato y compartirse en la red con amigos, familiares y otros usuarios, a través de *My music space*, un espacio creado por cada usuario similar a lo que encontramos en cualquier red social.

El desarrollo tecnológico y la red han posibilitado también nuevas prácticas creativas muy populares entre los jóvenes, como es el caso de remix digital, ya sea de Música exclusivamente como de música e imágenes.

En el ámbito de la interpretación, las empresas de software y videojuegos han dado respuesta al interés de algunos jóvenes por aprender a tocar instrumentos, especialmente la guitarra eléctrica o el bajo, la batería o los teclados. Recursos tales como *guitarhero* o la versión 2009 de *garageband*, que incluye lecciones de piano y guitarra impartidas por docentes, son algunos ejemplos, sin dejar de mencionar herramientas emergentes como *eJammingAudio*, que posibilitan la creación, interpretación colectiva y la grabación en tiempo real a músicos que pueden estar a miles de kilómetro entre sí.

Integrar los aprendizajes musicales, que los estudiantes adquieren fuera del aula en nuestras programaciones escolares, supone no solo averiguar cuáles son los

conocimientos previos del alumnado, sino cómo se alcanzan dichos conocimientos en contextos informales.

Jorgensen (1997, cfr. Giráldez, 2010a) habla de un modelo de educación que integra todo tipo de aprendizajes, tanto los que se dan en contextos formales, no formales como los de tipo informal, aprendizajes a los que ya hemos hecho referencia. Esta propuesta de integración es válida en un momento como el actual, en el que los aprendizajes formal e informal no pueden seguir siendo considerados paradigmas rivales, sino todo lo contrario, complementarios.

Para ello, se debería comenzar por hacer un esfuerzo para llegar a entender musicalmente a los discentes (Martí, 2000, cfr. *ibídem*). Esto quiere decir intentar ponerse en su lugar, no tan solo interesarse por su repertorio, sino también intentar entender las diferentes significaciones que otorgan al hecho musical, intentar entender su cuadro de valores, entender por qué, dónde, cuándo y con quién escuchan música. También supondría observar dónde, con quién y cómo aprenden, interpretan o crean su propia Música, cómo comparten sus intereses e ideas musicales, con amigos y otros usuarios de la red. Eso ayudaría al profesorado a comprender mejor las experiencias y motivaciones de sus estudiantes y a crear un currículo compartido, en el que lo que se aprende fuera del aula contribuye a los aprendizajes escolares, y viceversa. Acercarnos a ese entendimiento, es lo que pretendemos con nuestro trabajo de investigación sobre los intereses musicales del alumnado y los planteamientos docentes del profesorado.

Según Nolan (2009, cfr. Segovia y Casas, 2011) la inclusión de procedimientos que impliquen el manejo de este tipo de tecnologías será acogida con agrado por nuestros discentes, ya que pertenecen a su medio más cercano. Es el caso de la pizarra digital interactiva (PDI), que favorece que todo el alumnado siga la partitura mientras la escucha y se ilumina con diferente color la nota que suena, en cada momento; nos permiten dirigir el foco atencional de la clase hacia un mismo punto, así como fomentar el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje significativo.

Para Miralpeix (2012), la irrupción del iPhone en 2007 y el iPad en 2010 por

parte de Apple, basados en el sistema operativo iOS, ha representado un salto cualitativo tecnológico, y ambos dispositivos se han convertido en referentes de smartphone (teléfono inteligente) y tablet (tableta), respectivamente, de modo parecido a cómo el Ipod (que ahora está integrado en ambos) revolucionó la manera de escuchar música a partir del año 2001.

El informe The New Media Consortium (NMC) Horizon Report de 2012, que analiza las tendencias en educación en relación a las tecnologías y realiza una prospección para los próximos cinco años, destaca que las aplicaciones móviles y tabletas se han convertido en omnipresentes en la vida cotidiana y afirma que el espacio móvil es la dimensión de más rápido crecimiento en la Educación Superior, con impacto en todos los aspectos de la vida informal, y cada vez más, en las disciplinas universitarias.

Para Giráldez (2012), interpretar Música con instrumentos virtuales, si solamente sirven para hacer cosas parecidas a lo que podemos hacer con instrumentos reales, no tiene sentido. La misma autora reconoce que los sonidos y prestaciones de los nuevos dispositivos permiten explorar y llegar a extremos donde nunca antes se había podido llegar y, también, disimulan muchas carencias e ignorancias: cualquier persona puede crear Música sin necesidad de estudiarla ni aprenderla. Esta facilidad repercute en la banalización de la misma, pero también puede despertar vocaciones musicales entre nuestros discentes y permite experiencias que no serían posibles sin ello. Para ella al igual que para nosotros, la Música real no está reñida con la virtual.

En relación al Área de Música, la inclusión de la tecnología dentro del currículo fomenta y facilita un aprendizaje que posibilita desarrollar la capacidad creativa, permitiendo que desarrollen actividades compositivas o estableciendo vínculos entre diferentes manifestaciones artísticas y la Música. Con su inclusión en el currículo se facilita, como hemos dicho, un aprendizaje significativo a través del uso de diferentes dispositivos, como teclados MIDI, programas secuenciadores que permiten interpretar y crear una Música muy parecida a la que suelen escuchar el alumnado en la radio o la televisión. Con ellos, dicen Galera y Mendoza (2011), se pueden crear distintas piezas

sin necesidad de transcribirlas, grabando en pistas las voces o los instrumentos que intervienen.

Finalmente, queremos hacer una breve referencia a la web 2.0 o web social y sus posibles aplicaciones en el aula de Música, ya que nos brinda las posibilidades de conocer, escuchar, crear, compartir opiniones y participar. Supone una oportunidad para conocer el trabajo que los estudiantes realizan en el aula con un mundo musical más amplio, ya que los nuevos desarrollos de esta web ponen a disposición de los usuarios aplicaciones en línea que son mucho más fáciles de usar. A modo de ejemplo, hay que mencionar Mina Audio Editor, un moderno secunciador y editor de audio que permite remezclar bucles y pistas de sonido, añadir efectos, grabar la propia voz o instrumentos y guardar la pieza creada en el ordenador o publicarla de manera casi instantánea en la web, usando el código embed, o subiéndola directamente a MySpace, Facebook, u otra red social.

En definitiva, se trata de adaptarnos a las nuevas tecnologías que están cambiando el concepto de enseñanza musical en el aula, y que sin duda compromete la metodología a impartir en la misma. Creemos necesario tanto su empleo como el de las distintas aportaciones reflejadas, para conseguir una mayor motivación y contribuir a despertar el interés en el alumnado. Concepto, el de interés, al que dedicamos el apartado siguiente.

4.2. El interés

Toda la didáctica, tanto la general como la específica expuesta en los apartados anteriores, tiene entre sus finalidades fundamentales despertar el interés del alumnado por aprender.

El interés es uno de los factores que influyen en el aprendizaje junto a otros ya señalados por Zabalza (1990) como la habilidad, la práctica, la percepción de la tarea, las expectativas, los procesos de atribución y la atención. Con respecto a este último

factor, decía Ribot (cfr. Ferrière, 1932: 276) “tan solo se está atento a las cosas que interesan” y Kelly (1969: 125) que “dado tanto el interés como el esfuerzo, el problema de la atención está resuelto”. Sabemos que sin atención no hay auténtico aprendizaje y la atención se facilita con el interés y exige esfuerzo.

Todos los autores que han estudiado este tema (Hernández Ruiz, 1965; Super, 1967; Dupond, 1984; Habermas, 1988; Navarro, 1994; López, 1999, Vázquez y Manassero, 2007; Barroso, 2009) coinciden en reconocer que fue Herbart (s. XIX) el primero que hizo del interés tema de estudio, y cabría añadir que él y, posteriormente, Dewey (1925) fueron los iniciadores de la aún hoy incipiente teoría del interés. Hasta Herbart, no vamos a encontrar una clara definición de interés, si bien consideramos que ilustra nuestro marco teórico referirnos brevemente a cómo era concebido en épocas anteriores.

Para los pedagogos del mundo clásico, hacer una enseñanza interesante es hacerla amena. Platón recomienda que los niños aprendan jugando, y para Quintiliano, la enseñanza ha de ser variada y adaptada a las aficiones, talentos y aptitudes del alumnado. En la época renacentista son importantes las aportaciones de Luis Vives, que resalta la importancia del maestro en el interés de los niños. Posteriormente, autores como Rabelais, Comenio, Locke, Rousseau y Pestalozzi se centran fundamentalmente en hacer interesante la enseñanza, con ilustraciones en los libros de texto, insistiendo los dos últimos en la importancia del interés del alumnado para el aprovechamiento de las lecciones.

El interés es un concepto central en la pedagogía de Herbart, sobre el que descansa su metodología pedagógica y psicológica. Para este autor, la ciencia de la educación está constituida sobre la idea del interés y lo define como “el género de actividad espiritual que debe producir la instrucción que no ha de contentarse con el simple saber”. Este pedagogo es también el creador del concepto de multiplicidad del interés, es decir, que todo puede ser susceptible de interés y para ello propone una enseñanza encaminada a proporcionar una formación amplia y abierta a todas las direcciones, que viene a coincidir con las ideas actuales de multiculturalismo e

interdisciplinariedad. Es tan importante para Herbart despertar y cultivar el interés en los discentes que lo considera fin inmediato de la educación.

Aparte de Herbart, son muchos los pedagogos y psicólogos de fines del siglo XIX y principios del XX que han tratado el tema del interés, entre los que destacamos a Claparède, Dewey y Decroly. Y en el Congreso de la Escuela Nueva, celebrado en Calais en 1921, se manifiesta que “la enseñanza está basada en el interés de los niños” (cfr. Vázquez y Manassero, 2007: 25).

Para Claparède, el educador debe partir de los intereses de los discentes, sin someterse a ellos siempre que corresponda a verdaderas necesidades, y donde el esfuerzo no puede estar ausente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Dewey define el interés como una forma de actividad expresada espontáneamente, una actividad centrífuga que se adhiere a un objeto al que se le reconoce un valor. Para este autor, la idea básica del concepto de interés es la de estar ocupado, absorto o empeñado en una actividad, porque le atribuimos un valor. Donde reside el interés, sigue manifestando Dewey, el sujeto se halla comprometido del todo o, lo que es lo mismo, interesarse en un asunto es estar empeñado activamente en él, de ahí que el interés influya en la atención tanto espontánea como voluntaria, sobre todo en el logro de esta última, y ambos en el éxito de los procesos didácticos, de ahí la importancia de que el profesorado incluya en sus planteamientos docentes como desarrollar estos factores.

Decroly considera el interés centro de la educación. Su método global de los centros de interés tiene como finalidad motivar al alumnado, partiendo de sus necesidades e intereses (cfr. Vázquez y Manassero, 2007).

Según Piaget (1973), el interés es la prolongación de las necesidades, puesto que el objeto se hace interesante en la medida que responde a una necesidad. Además, el autor reconoce que:

el interés es la orientación propia a cualquier acto de asimilación mental: asimilar mentalmente es incorporar un objeto a la actividad del sujeto y esta relación de incorporación entre el objeto y el yo no es otra cosa que el interés en el sentido más estricto de la expresión “inter-esse” (p. 49).

Siguiendo a estos autores, el modelo de educación tradicional se ha centrado principalmente en la figura del docente que ejerce la autoridad en el aula, imponiendo la disciplina y el currículo a los discentes que desempeñan un rol pasivo, cuyo deber principal es esforzarse en el estudio y el aprendizaje. En este modelo, los intereses y necesidades del alumnado, no son factores determinantes de la educación. Aunque Rousseau y la Escuela Nueva consideraron al discente como principal protagonista, tanto la Pedagogía como la Didáctica en general han tardado muchos años en reconocer el papel activo del discente y con él sus características y sus intereses individuales.

Un discente está motivado o interesado por aprender cuando disfruta con lo que está haciendo y, además, siente que lo que hace es efectivo en el sentido de que da resultados positivos. Esa sensación de logro identificable con el concepto de “dinamismo interior” del que habla Elliot (1997, cfr. Oriol, M.A., 2009: 5) produce una enorme satisfacción personal, convirtiéndose, al mismo tiempo, en impulsos que le llevará a esforzarse por lograr sus objetivos. “El interés general se relaciona con actitudes como: la prontitud y agilidad para ponerse a trabajar, la aportación de ideas, la expresión de sus rostros, la exposición del cuerpo, etc.” (Ibídem: 6).

Opinamos que es el discente el protagonista de su propio aprendizaje y que los docentes colaboramos en ese protagonismo de diversas maneras; en primer lugar conociéndolo en todas sus dimensiones y ámbitos. Dentro de la dimensión individual está el ámbito afectivo, al que pertenecen las actitudes, valores, normas e intereses. Estos últimos, fundamentales en los procesos de aprendizaje, han tenido escasa atención por parte de la literatura didáctica.

En líneas generales y basándonos en las definiciones que han dado los diferentes autores, el interés tiene una dimensión carencial biológica, al provocar la necesidad de

aprender; una dimensión afectiva, al suscitar actitudes valorativas acerca de lo que se va a aprender, así como sentimientos de agrado; una dimensión cognitiva, pues toda apreciación valorativa supone un pensamiento reflexivo previo y, además, una dimensión relacional, al provocar una actividad para alcanzar objetivos de aprendizaje. Dimensiones que vienen a coincidir con las de la motivación (carencial, dinámica y consumatoria). A este respecto, Getzels (cfr. Navarro, 1994) y Dupont et al. (1984) señalan que el interés, supone un grado más profundo de implicación que el de las preferencias, actitudes y opiniones, asemejándose al gusto. Para nosotros, motivar es despertar el interés del alumnado y creemos que el conocimiento de sus intereses favorece la motivación.

4.2.1. Importancia del interés en la enseñanza musical

En los últimos años, estudios relevantes de evaluación del rendimiento escolar, como por ejemplo, TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PISA (Programme for International Student Assessment) o ROSE, han utilizado cuestionarios donde los estudiantes manifiestan sus propias opiniones o percepciones sobre muchos aspectos de la educación, de ahí que haya docentes que pretendan descubrir los intereses, gustos y preferencias de los estudiantes acerca de los contenidos científicos del currículo escolar (Vázquez y Manassero, 2007).

El interés puede considerarse como medio para lograr un aprendizaje eficaz y significativo y como fin educativo en sí mismo. Como medio hace referencia a la mayor facilidad de asimilación de los objetos interesantes: vamos a asimilar mejor lo que nos interesa, porque lo valoramos, que aquello por lo que no mostramos interés. Como fin, supone la idea de mayor permanencia en el espíritu del alumnado de aquellos valores hacia los cuales ha sido atraído su interés. Es decir, como medio sería hacer interesante los contenidos musicales partiendo de sus intereses, y como fin sería despertar el interés por la Música considerándola un valor en sí misma.

A nivel de política educativa, conocer y despertar los intereses del alumnado ha sido siempre un principio de calidad educativa. Actualmente, la Ley de Educación de

Andalucía de 2007 (LEA) establece que uno de los principios del sistema educativo andaluz es:

...el respeto en el trato al alumnado, a su idiosincrasia y a la diversidad de sus capacidades e *intereses* (art. 4), siendo uno de sus objetivos estimular al alumnado en el *interés* y el compromiso con el estudio, en la asunción de responsabilidades y en el esfuerzo personal en relación con la actividad escolar, al tiempo que ordena favorecer el éxito escolar del alumnado en función de sus capacidades, sus *intereses* y sus expectativas... (art. 5).

El interés es una de las causas más importantes del éxito escolar y en la atribución de los resultados escolares. Podemos decir, de nuevo, que motivar es despertar el interés y, a su vez, partir de los intereses del alumnado es facilitar la motivación.

Herbart considera que conseguir el interés del alumnado va a depender principalmente del proceso docente. Insiste en la idea de que el docente ha de saber siempre a dónde va y por dónde va, con lo que se anticipa a los que actualmente valoramos positivamente la planificación o planteamiento de la labor docente, que se lleva a cabo en una situación de enseñanza preactiva, que debe suponer siempre una profunda reflexión acerca de la finalidad de dicho planteamiento.

James afirma (cfr. Hernández Ruiz, 1965: 93-94) que “la única manera de proceder para asegurar el interés de los discentes es estar seguro, cuando se les explique o se les hable de algún tema, de que tienen en el espíritu alguna idea, un algo a lo que se le puede unir lo que se le va a decir o explicar”. De no ser así, como dice Aebli más recientemente (1988: 47), “no le entenderán cuando se dirija a ellos y no logrará despertar su interés y no se producirá la comunicación que pretende”.

Los autores más actuales coinciden con sus predecesores en señalar como factores generadores de intereses el ambiente en que se desenvuelve el alumnado,

principalmente la familia, la personalidad del docente, los procedimientos de enseñanza y las materias de estudio, además de lo que el discente aporta al aula.

Las razones principales para justificar los estudios sobre los intereses del alumnado se enmarcan, por un lado, en la tendencia a valorar positivamente la influencia de los factores positivos en el aprendizaje de los estudiantes; y, por otro, que el conocimiento de los intereses del alumnado puede ayudar al profesorado a presentar los temas más eficazmente (Sullivan, 1979; cfr. Vázquez y Manassero, 2007). Así lo han visto, como ya quedó expuesto, los estudios internacionales de evaluación del rendimiento escolar TIMSS, PISA y ROSE. En este último, en el que han participado una decena de países, se pretende descubrir los intereses de los estudiantes acerca de los conocimientos científicos del currículo escolar.

Si tenemos en cuenta que la mayoría de los jóvenes muestran un altísimo interés por la Música, dedican varias horas al día a su escucha, están informados con la Música con la que se identifican y, en muchas ocasiones, interpretan e, incluso, componen y graban su propia Música, la posibilidad de encontrarse con un grupo de estudiantes que no sepa nada de Música parece bastante remota.

Otra cuestión es lo que, desde la perspectiva de algunos docentes, signifique saber Música o la motivación y el interés que muestren los estudiantes ante lo que se le ofrece en el aula. Jose Martí (2000, cfr. Giráldez, 2010a: 82) afirma:

Se trata de huir de aquella visión tan negativa que considera a los jóvenes estudiantes como incultos musicalmente hablando. El docente de Música... debería entender su actividad de manera dialógica y, por tanto, estar bien dispuesto no tan solo a enseñar, sino también a aprender de sus discentes. En la enseñanza de la Música no debemos olvidar que los adolescentes no tienen tan solo sus gustos, sino también el correspondiente corpus de conocimientos musicales, aunque poco tenga que ver con el saber de tipo académico, términos como grunge, thrash, pogo, drum'n'bass, trip-hop, rave..., con los que están familiarizados

resultan francamente incomprensibles para quien no conoce su entorno musical. Este vocabulario no hace sino poner de manifiesto la existencia de un capital cultural que todo pedagogo musical tendría que tomar en consideración muy seriamente.

Este capital cultural al que se refiere Martí (2000) hace referencia a los intereses musicales de nuestros adolescentes, que debemos conocer para hacer la enseñanza de la Música más interesante y en consecuencia, más eficaz para su formación musical y humana.

Como ya hemos comentado, debemos tener en cuenta que la Música forma parte de la vida cotidiana de los estudiantes y que, por tanto, todos aportan determinados conocimientos y experiencias musicales adquiridos así como diferentes gustos, intereses, y manera de posicionarse frente a la Música. Cuando el currículo oficial ofrecido en la Escuela difiere de la experiencia y expectativas del alumnado, la motivación tiende a disminuir, pues como dice Froehlich (2011), cuando la distancia entre la Música viva y la escolar es demasiado grande, los estudiantes asocian a la primera con algo divertido, mientras que la segunda se percibe como algo anticuado y muy alejada de sus intereses.

Cuando todos los estudiantes realizan las mismas tareas, es difícil que se dé siempre respuesta al conjunto de sus intereses. En este sentido en las clases de Música habría que posibilitar el desarrollo de actividades y propuestas en las que individualmente o en pequeños grupos cada estudiante pudiese elegir aquello que realmente le motiva. Para eso es conveniente que no todos realicen la misma tarea musical durante el mismo período de tiempo, si no realizar grupos y darles la opción de que cada uno de ellos elija el tipo de Música que más interés le despierte, pudiendo optar por el Rap, el Pop, etc. El resultado siempre resultará más positivo que si el tema le viene impuesto por el docente.

Según Ortega (2005: 164), una cuestión importante es cómo confeccionar un repertorio y qué tipo de Música incluir. El interés y la atención son dos factores claves

en el tema de la audición. Se ha de propiciar el interés auditivo, eligiendo piezas que contengan elementos conocidos y también otros nuevos.

En el currículo LOGSE se hablaba de partir de las experiencias sonoras del alumnado, del mundo musical que les rodea, que juegan un papel primordial. Sus intereses, el círculo en el que se mueven o lo que la moda y los medios de comunicación imponen les resulta familiar, conocido y, por tanto, se identifican con él. Como fundamento previo, por tanto, y para un aprendizaje significativo, se puede partir de los gustos y aficiones que los discentes traen de su vida cotidiana, y, desde ellos, entrar en otros mundos que ensanchen su perspectiva sonora. A este respecto Swanwick (1991) manifiesta que la finalidad última de un currículo musical no debiera ser solamente la transmisión de una serie arbitraria o limitada de valores idiomáticos, sino la ruptura con unos mundos restringidos de realidad culturalmente definida. Pero la tendencia a encasillarse en un determinado tipo de Música y manifestar un rechazo frontal a todo lo que trascienda ese ámbito es algo frecuente y que afecta por igual a discentes, docentes, o a melómanos empedernidos. Hemos de ser conscientes de que romper con los hábitos lingüísticos-musicales no es sencillo. El oyente se concentra, a veces, en una parcela tan concreta y cerrada que llega a volverse intransigente y sectario. Solo centra su atención en lo que coincide con su preferencia musical, sea el Jazz, el Flamenco, la Música de vanguardia o la medieval. Todo lo que quede fuera de ese círculo carecerá de importancia o interés para él. Está claro que cuanto más limitada a un determinado campo musical haya sido la formación de una persona, más dificultades tendrá para abrirse a lo nuevo. Por ello, el centro y el aula de Música juegan un papel primordial, pues ha de procurar al alumnado una visión amplia del hecho musical, saltando las barreras del tiempo, del espacio o del estilo, y contribuir a la apertura de oídos y a la formación de una conciencia crítica ante lo que se escucha.

Queremos hacer mención por otro lado al elevado interés de los jóvenes por la Música y las tecnologías, que es algo ya indiscutible. Sin embargo, en las aulas, a veces, encontramos una “brecha digital”, provocada por un profesorado que se aferra a un modelo de enseñanza que no responde a las expectativas de su alumnado. Esta generación de estudiantes, a la que Prensky (2001) denominó *nativos digitales*, es una

generación diferente a la de sus progenitores. Dice Giráldez (2010c) que una clase de Música puede ser tan o tan poco interesante, tanto si se hace uso de las tecnologías como si se utilizan otros recursos. Se trata, pues, de pensar para qué, el qué y cómo enseñar Música a este tipo concreto de estudiantes.

Queremos finalizar este capítulo con una cita de Pau Casals, que incluimos por su relación con el concepto de enseñanza-aprendizaje:

¿Existe un trabajo más importante que el de formar y dirigir el desarrollo de un ser humano?...Yo nunca he trazado una línea divisoria entre la enseñanza y el aprendizaje. Es verdad que un maestro debe saber más que su alumno. Pero para mí, enseñar es también aprender.
(Casals, cfr. Alsina, 2010: 9).

4.3. Bibliografía

- AEBLI, H. (1988). *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.
- ALSINA, M. (2010). Enfoque y tendencia en la Educación Musical, en A. GIRÁLDEZ, (coord.), *Música complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Ministerio de Educación/ Graó.
- ALSINA, P. (2007b). Método de enseñanza musical. Algunos puntos de contacto, en M. DÍAZ y A. GIRÁLDEZ, (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la Educación Musical*. Barcelona: Graó.
- ALSINA, P. (2010b). *El área de Educación Musical, propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó.
- ASCHERSLEBEN, K. (1980). *La motivación en la Escuela y sus problemas*. Madrid: Narcea.
- AUSINA, R. et al. (2003). Reflexiones sobre la Educación Musical en la enseñanza obligatoria, *Eufonía*, 28, 30-42.
- AUSUBEL, D. P. et al. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BACHMANN, M. (1998). *La rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- BARRET, C.M. (1995). *The Magic of Matsumoto. The Suzuki Method of Education*. Michigan: Etc publications.
- BARROSO, P. (2009). *Investigación educativa: enseñar en la Universidad*. Sevilla: Edición Digital.
- BEST, J.W. (1970). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- BOLÍVAR, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la posmodernidad*. Archidona: Aljibe.
- CARR, W. y KEMMIS, K. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASTAÑO, T. (2012). Entre todos, para todos: el valor de hacer música en Secundaria, *Eufonía*, 56, 43-51.
- CHEVAIS, M. (1937). *Education Musicale de L'enfance, I, II, III*. París: Leduc.
- CLAPAREDE, E. (1935). *La Escuela y la psicología experimental*. Madrid.

- COLLINS, D.R. (2002). *Dr. Shinichi Suzuki: teaching music from the heart*. Virginia: Morgan Reynolds.
- COMENIO, J.A. (2012). *Didáctica Magna* (versión española por Saturnino López). Madrid: Akal.
- CONTRERAS, J. (1990). *Enseñanza curricular y profesorado*. Madrid: Akal.
- DALCROZE, E.J. (1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausana: Foetisch.
- DEWEY, J. (1925). *El interés y el esfuerzo en la Educación*. La Habana.
- DUPONT, J.B. et al. (1984). *Psicología de los intereses*. Barcelona: Herder.
- EDITORIAL (2006). *Música y Educación*, 66, 4.
- ELBOJ, C. et al. (2013). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ELORRIAGA, A. (2010). El coro de adolescentes en un Instituto de Educación Secundaria, *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 7, 1, 1-20.
- FERRIÈRE, A. (1932). *La educación constructiva. I. El progreso espiritual*. Madrid: Espasa-Calpe.
- FLECHA, R. (2013). Prólogo, en C. ELBOJ et al., *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FLORES, S. et. al. (2010). Experiencias didácticas, en A. GIRÁLDEZ (coord.), *Música: Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- FORRAI, K. et al. (1981). *Music Education in Hungary*. Budapest: Corvina.
- FREGA, A.L. (2000). Acerca de “comprender” la música contemporánea, *Eufonía*, 18, 16-20.
- FROEHLICH, H.C. (2011). *Sociología para el profesorado de Música: perspectivas para la práctica*. Barcelona: Graó.
- FUENTES, P. (1991). La música en la enseñanza secundaria obligatoria, *Música y Educación*, 7, 19-24.
- GALERA, M. y MENDOZA, J. (2011). Tecnología musical y creatividad: una experiencia en la formación de maestros, *Revista Electrónica de LEEME*, 28, 24-36.
- GALLARDO, C. (1994). *Educación musical. Método Kodaly*. Valladolid: Castilla editorial.

- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (2011). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- GILLANDERS, C. y CANDISANO, J.A. (2011). Métodos y modelos en educación, *Música y Educación*, 87, 62-72.
- GIMENO, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIRÁLDEZ, A (2003). La Educación Musical a las puertas del siglo XXI, *Eufonía*, 27, 69-76.
- GIRÁLDEZ, A. (2010a). ¿Qué saben de música los alumnos y alumnas de la ESO?, *Eufonía*, 50, 79-87.
- GIRÁLDEZ, A. (coord.) (2010b). *Música: Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- GIRÁLDEZ, A. (coord.) (2010c). *Música complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó.
- GIRÁLDEZ, A. (2012). Motivación, práctica y estrategias para el autoaprendizaje musical. *Eufonía*, 54, 56-61.
- GRAETZER, G. (1964). *Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk*. Buenos Aires: Editorial Barry.
- GREEN, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Londres: Ashgate Press.
- HABERMAS, J. (1988). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- HEIGY, E. (1999). *Método Kodaly de solfeo (2 vols.)*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- HEMSY, V. (1997). *La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- HEMSY, V. (2003). La Educación Musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. Conferencia pronunciada el 23 de agosto de 2003 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- HERBART, F.J. (1923). *Bosquejo para un curso de Pedagogía*. Madrid: La Lectura.
- HERNÁNDEZ, S. (1965). *Psicopedagogía del interés*. Mexico: UTHEA.
- KAUFFMAN, R.A. (1977). *Planificación de sistemas educativos*. México: Trillas.
- KELLY, W.A. (1969). *Psicología de la educación*. Madrid: Morata.

- KODALY, Z. (1965). *Método coral*. Buenos Aires: Editorial Barry.
- KODALY, Z. (1966). 22 two parts exercises.
- LERSCH, P. (1971). *Estructura de la personalidad*. Barcelona: Scienza.
- LEY 17/2007, de 10 de diciembre, BOJA de 27 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA).
- LÓPEZ, A. (1999). *Qué les interesa a los alumnos de la Escuela*. Sevilla: Grupo de Investigación Educativa.
- LÓPEZ, S. (2007). Karl Orff, en M. DÍAZ y A. GIRÁLDEZ (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la Educación Musical*. Barcelona: Graó.
- MARTENOT, M. (1993). *Principios fundamentales de formas musicales y su aplicación*. Madrid: RIALP.
- MARTÍ, J. (2000). *Más allá del arte: la música como generadora de realidades sociales*. Sant Cugat del Vallés: Deriva.
- MARTÍN, F. (1999). *La didáctica ante el tercer milenio*. Madrid: Síntesis.
- MATTOS, A. (1963). *Compendio de Didáctica General*. Buenos Aires: Kapelusz.
- MEDINA, A. y MATA, F. (2002). *Didáctica General*. Madrid: Pearson.
- MIRALPEIX, A. (2012). Música: Educación Musical con el iPad y el iPhone. *Eufonía*, 56, 27-35.
- MÜLLER A. y MORENO, L. (2000). El aula cibernética de música, *Eufonía*, 20, 28-39.
- NAVARRO, R. (1994). *Intereses escolares*. Sevilla: Secret. Public. Universidad de Sevilla.
- NAVARRO, R. (coord.). (2011). *Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente*. Madrid: Dykinson.
- ORFF-SCHULWERK (1968). *Musique pour enfants, dix chants françaises* (vers. J.Wuytack). París: Schott Fr.
- ORIOLE, M.A. (2009). Actitudes que desarrollan los alumnos de secundaria al crear composiciones musicales en grupo, *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 6, 1, 1-10.
- ORTEGA, J.F. (2005). Recursos y materiales didácticos. La audición en el aula de Secundaria, *Música y Educación*, 61, 159-168.
- PAYNTER, J. (1972). *Oír, aquí y ahora: una introducción a la música actual en las Escuelas*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

- PAYNTER, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Ediciones Akal.
- PIAGET, J. (1973). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Barral Editores.
- POZO J.I. et al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, *MCB University Press*, Vol. 9, 5.
- RUSINEK, G. (2004). Aprendizaje musical significativo, *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 1, 5, 1-16.
- SANUY, M. (1969). *Orff-Schulwerk. Música para niños*. Madrid: Unión musical española.
- SARFSON, S. (2002). Internet y editores de partituras en la didáctica de la música en la ESO, *Música y Educación*, 50, 85-89.
- SARRAMONA, J. (1990). *Tecnología Educativa: una valoración crítica*. Barcelona: CEAC.
- SCHAFER, M. (1965). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- SCHAFER, M. (1969). *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- SCHAFER, M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- SCHAFER, M. (1984). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- SCHAFER, M. (1992). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- SEGOVIA, J.P. y CASAS L.M. (2011). Utilización de la pizarra digital interactiva en el aula de música, *Eufonía*, 53, 97-103.
- SELF, G. (1967). *Nuevos sonidos en clase*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- SEVILLANO, M^a.L. (2004). *Didáctica en el siglo XXI*. Madrid: Mc Graw Hill.
- SUPER, D.E. (1967). *Psicología de los intereses y las vocaciones*. Buenos Aires: Kapelusz.
- SUZUKI, S. y NAGATA, M. (1993). *Ability Development from Age Zero (Suzuki Method International)*. USA: Alfred Music.
- SWANWICK, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ministerio Educación y Ciencia/Morata.
- SZONYI, E. (1976). *La educación musical en Hungría a través del método Kodaly*. Budapest: Corvina.
- TITONE, R. (1966). *Metodología Didáctica*. Madrid: RIALP.

- TODT, E. (1982). *La motivación*. Barcelona: Herder.
- TOMATIS, A. (1990). *El oído y el lenguaje*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- TORRE, S. de la (1995). *Didáctica y currículo*. Madrid: Dykinson.
- TRYPHON, A. y VONÈCHE, J. (comps.) (2000). *Piaget-Vigotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- VÁZQUEZ, A. y MANASSERO, M^a A. (2007). *Los intereses curriculares en ciencia y tecnología de los estudiantes de Secundaria*. Palma de Mallorca: Universitat Iles Balears.
- VIGOTSKY, L.S. et al. (1973). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- WILLEMS, E. (1963). *Bases psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- WILLEMS, E. (1973). *Educación Musical. Guía didáctica para el maestro*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- WILLEMS, E. (1976a). *L'oreille musicale*. Fribourg: Pro Música.
- WILLEMS, E. (1976b): *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Eudeba.
- WILLEMS, E. (1979). *El ritmo musical*. Buenos Aires: Eudeba.
- WILLEMS, E. (1994). *El valor humano de la Educación Musical*. Barcelona: Paidós.
- WITTRICK, M.C. (1990). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós/Educador.
- WUYTACK, J. (1968). *Colores, 6 piezas para instrumentos de percusión y flauta dulce. Instrumental Orff*. París: A. Leduc.
- WUYTACK, J. (1982a). *Instrumentarium Orff*. París: A. Leduc.
- WUYTACK, J. (1982). *Música viva II. Expresión rítmica*. París: A. Leduc.
- WUYTACK, J. (1992b). ¿Puesta al día de las ideas educativas de C. Orff?, *Música y Educación*, 11, 11-22.
- ZABALZA, M.A. (1990). Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento didáctico, en A. MEDINA y M^a L. SEVILLANO (coords.), *Didáctica*. Madrid: UNED.
- ZABALZA, M.A. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Archidona: Aljibe.
- ZARAGOZÁ, J.L. (2009). *Didáctica de la música en la Educación Secundaria*. Barcelona: Graó.

Fuentes electrónicas:

Nuevas tecnologías en la creación de material didáctico musical, disponible en <http://profesoresonline.cl/2012/11/30/cinco-apps-para-la-educacion-musical/> (consultado el 10 de octubre de 2013).

Instituto de la Juventud, disponible en www.injuve.es (consultado el 5 de agosto de 2013).

Informe PISA 2012 (Programme for International Student Assessment), disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310> (consultado el 10 de agosto de 2013).

Informe ROSE 2012 (Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo), disponible en http://books.google.es/books?id=09p_5U9KKsC&pg=PA513&lpg=PA513&dq=informe+rose+2012+education&source=bl&ots=oeUUVNdyf6&sig=tJ3fS8hWgq3yMHxXiXpZ1_u_wrc&hl=es&sa=X&ei=FzPXUtH9CanW0QXZ6oCQCw&ved=0CD8Q6AEwAg#v=onepage&q=informe%20rose%202012%20education&f=false (consultado el 10 de agosto de 2013).

Informe TIMSS 2011 (Trends in International Mathematics and Science Study), disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1.pdf?documentId=0901e72b8146f0ca>, (consultado el 10 gosto de 2013)

Informe Horizon NMC 2012, disponible en <http://www.nmc.org/publications/horizon-report-2012-higher-ed-edition> (consultado el 15 de octubre de 2013).

INFORME HORIZON NMC 2013, disponible en <http://www.nmc.org/news/horizon-report-2013-higher-ed-edition-here> (consultado el 15 de octubre de 2013).

CAPÍTULO 5

LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL

ÍNDICE

- 5.1. Concepto y tipos de investigación

- 5.2. Investigación en Educación Musical
 - 5.2.1. Tesis Doctorales
 - 5.2.2. Artículos de revistas

- 5.3. Bibliografía

CAPÍTULO 5

5.1. Concepto y tipos de investigación

La investigación permite que la ciencia crezca y se desarrolle, y, como dice Imbernón (2008: 7), “sin investigación no hay campo de conocimiento, hay tradición, rutina, copia, producción, dependencia y estatismo”.

La investigación se define como el conjunto de estrategias tácticas y técnicas que permiten descubrir, consolidar y refinar un conocimiento. La investigación puede ser pura o básica y aplicada o práctica, las cuales siempre serán vasos comunicantes. La primera busca los conocimientos teóricos, el saber por el saber, y se lleva a cabo cuando queremos conocer algo, porque no se conoce o porque si se conoce, no se conoce en profundidad. La segunda tiende a resolver los problemas que surgen de la práctica. Dentro de este tipo se encontraría nuestra investigación, ya que busca contribuir al conocimiento de la problemática que genera la enseñanza de la Música en las aulas de 4º de Secundaria, haciéndola más valorada e interesante. En definitiva, se trata de investigar los intereses musicales del alumnado para que conociéndolos, enseñar mejor, haciendo la asignatura de Música más interesante y atractiva.

Siguiendo un criterio temporal, la investigación puede ser histórica, descriptiva y experimental, si lo que se investiga se refiere al pasado, al presente o al futuro, respectivamente. Si el criterio es a quien se aplica la investigación, ésta puede ser cualitativa o cuantitativa. En la investigación cualitativa, los sujetos pueden ser los discentes de una clase, algunos e, incluso, uno en concreto. Es una investigación que se denomina ideográfica y cuyo resultado no se puede extrapolar a otros contextos. Por otro lado, en la investigación cuantitativa, los sujetos constituyen una muestra representativa de la población que se investiga, lo cual debe realizarse con técnicas estadísticas. Es una investigación nomotética y los resultados pueden ser extrapolables a la población que representa dicha muestra.

Nuestra investigación es una investigación descriptiva, porque ha investigado el presente del alumnado en relación a sus intereses musicales mediante un cuestionario, y los planteamientos docentes del profesorado, a través de entrevistas. Es cuantitativa porque hemos utilizado un cuestionario, si bien en él se incluía una pregunta abierta sobre cómo le gustaría al alumnado que fueran las clases de Música. Y es cualitativa por dicha pregunta abierta y por las entrevistas realizadas al profesorado, a fin de conocer lo que piensan acerca del interés general por la Música, por los contenidos, los medios y recursos, la metodología, la evaluación y sobre otras cuestiones referidas a esta materia. Ambas metodologías aparecen, a veces, como alternativas enfrentadas, pero coincidimos con Díaz (2010) al considerarlas complementarias.

La investigación, sea del tipo que sea, se lleva a cabo dentro del contexto de comunidades científicas de investigadores. El término que se suele usar para describir estas comunidades es el de paradigma, término que es definido por el epistemólogo Thomas Kuhn en su obra *La estructura de las revoluciones científicas* (2006), como un marco teórico en el que se desarrolla la ciencia, siendo comúnmente aceptado por la comunidad científica como vía, programa o línea de investigación. Los tres paradigmas de investigación científica más representativos son el positivista, el interpretativo y el crítico. El paradigma positivista explica, controla y predice; el interpretativo comprende e interpreta, y el crítico libera, critica y cambia. Estos paradigmas científicos han dado lugar a otros paradigmas de investigación didáctica, y entre ellos se encuentran el paradigma proceso-producto, el mediacional, centrado en el docente o en el discente, y el ecológico.

Nuestra investigación puede integrarse dentro del paradigma mediacional, centrado en el docente y en el alumnado, que se fundamenta, a su vez, en el paradigma interpretativo y trata de investigar los aspectos de la enseñanza de los docentes y de los discentes menos observables, asociados a las ideas de pensamiento, juicio, intereses o toma de decisiones. Según Savelson (cfr. Wittrock, 1990: 60), “para comprender correctamente las elecciones que el profesorado hace en clase, debemos estudiar sus procesos de pensamiento antes, durante y después de la enseñanza”. También puede integrarse dentro del paradigma ecológico por considerar los contextos de procedencia

del alumnado.

5.2. Investigación en Educación Musical

A lo largo del siglo XX, las ciencias experimentales, así como las ciencias sociales, han incrementado gradualmente su producción de textos en revistas, libros, manuales, etc. en un proceso que culminaría con la llegada de los formatos digitales. En el caso de la investigación en Educación Musical, ha tardado algo más en llegar, y como indica Ramos (2011), ha sido entre las décadas de 1950 y 1980 cuando han comenzado a aparecer las obras que sentaron las bases de la futura investigación musical: *La perception de la musique* de Francès (1958), *L'acquisition des structures tonales chez l'enfant* de Imberty (1963) y *The musical mind* de Sloboda (1985). Asimismo, la creación de revistas especializadas ha potenciado este florecimiento: *Journal of Research in Music Education* (fundada en 1953), *Psychology of Music* (1973), *Music Perception* (1980), *International Journal of Music Education* (1983).

En España, siguiendo la estela internacional, se han creado las siguientes revistas especializadas: *Música y Educación* (1988), *Eufonía* (1995), *LEEME -Lista Electrónica Europea de Música en la Educación-* (1998), *Filomúsica* (2000), *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical* (2004), *Quadrivium* (2010). Además, queremos citar otras revistas que, sin ser específicas de nuestra área de conocimiento, hemos revisado en la búsqueda de posibles trabajos de investigación musical, tales son: *Revista de Educación*, *Bordón*, *Revista Española de Pedagogía*, *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, *Aula abierta: revista de Investigación Educativa* y *Cuadernos de Pedagogía*.

Por otro lado, debemos hacer alusión, por su relación con nuestra investigación, al trabajo de Bullock (1973), que hace una revisión de los principales documentos de intereses musicales, tales como las *Escalas de estimación de los intereses musicales* de Farnsworth (1949), que creemos que es la primera investigación sobre los intereses musicales del alumnado (cfr. Hargreaves, 2002).

Acertadamente, Díaz (2010) afirma que la investigación en Educación Musical proporciona importantes transformaciones en la manera de organizar la enseñanza y el aprendizaje musical, y bajo su influencia las concepciones teóricas se han diversificado. Sin embargo, queda mucho por hacer, el campo es muy amplio y somos conscientes de que en los países de lenguas neolatinas llevamos cierto retraso con respecto a los países anglosajones.

Contamos con publicaciones, tesis doctorales y proyectos de investigación que avalan la importancia que los profesionales de la Música conceden a la investigación educativa. La pedagogía y la didáctica musical no deben estar apoyadas únicamente en la intuición y la reflexión filosófica, sino en procedimientos científicos, como los que nos aporta la investigación sistemática. Estamos de acuerdo con la autora antedicha cuando manifiesta que llevar a cabo una investigación significa apostar no solo por los desafíos que supone la búsqueda o solución del problema objeto de estudio, sino también por el conocimiento y la aplicación de los resultados emanados de la investigación realizada. Si nuestro deseo es que la Educación Musical no quede relegada con respecto a otras enseñanzas, el profesorado debe tener como parte complementaria en su formación la ejercitación y la participación en investigaciones, a fin de contribuir al desarrollo de una enseñanza y un aprendizaje de la Música más eficaz en nuestro sistema educativo.

Gracias a la generalización de Internet y del documento electrónico, este panorama se ha visto sobrepasado no sólo por la mayor facilidad para editar texto, sino, además, por la posibilidad de tener acceso a publicaciones de todos los rincones del mundo. Lo más complicado al iniciar una investigación, ya no es buscar hipótesis apropiadas frente a una problemática, sino saber quién ha trabajado antes sobre ese tema y qué obstáculo ha encontrado. En este sentido, el campo de la bibliotecología ha desarrollado complejas bases de datos y motores de búsqueda, que permiten acotar los límites de una ciencia y su producción textual, por lo que la investigación del siglo XXI comienza en Internet antes que en la biblioteca. El rápido incremento de la bibliografía en Educación Musical se encuentra reflejado en los datos del *Répertoire International de Littérature Musicale* (RILM), pasando a tener en la actualidad (septiembre de 2013)

742.300 registros grabados.

Como bien dice Zaragoza (2009), en los últimos tiempos la literatura pedagógica sobre Educación Musical en la Enseñanza Secundaria Obligatoria ha ido en constante aumento. Prueba de ello es la gran cantidad de artículos publicados en revistas especializadas o en otro tipo de soportes, lo que representa un estado de la cuestión muy esperanzador, poco imaginable hace no muchos años.

En España, varios organismos públicos han realizado grandes esfuerzos en la creación de bases de datos bibliográficas. Una de las más importantes es la Base de Datos de Ciencias Sociales y Humanidades (ISOC) que, producida por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, contiene la producción científica publicada en España desde la década de 1970, lo que la convierte en una de las principales herramientas de búsqueda de nuestra área. Muestra de ello es que en una búsqueda que realizamos en septiembre de 2013, los resultados fueron de 1.520 para el descriptor “Educación Musical”, de los cuales correspondieron a “Educación Musical en Secundaria” solo 153.

Existen, además, otras bases de datos de gran importancia: Redined, desarrollado por el Ministerio de Educación; Compludoc, creada por la Universidad Complutense de Madrid; Dialnet, de la Universidad de La Rioja; y Teseo, del Ministerio de Educación, que recoge la información sobre las tesis doctorales presentadas en España desde 1976. Además, en el ámbito iberoamericano debemos destacar la aportación de Latindex, que reúne tres grandes bases de datos procedentes de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Ya en 1992, Crabtree y Foster (cfr. Ramos, 2011) eran conscientes de la dificultad de establecer una bibliografía de referencia en investigación musical, dada la enorme cantidad de texto científico que aparece a partir de la década de 1980. Sourcebook (libro de fuentes bibliográficas) muestra la tendencia generalizada en los trabajos de investigación musical.

Siguiendo a Galera y Pérez (2008), son diversos los trabajos que han dado cuenta de la investigación española en Educación Musical. N. Oriol (2002, cfr. Galera y Pérez, 2008) presenta un estudio sobre el área de Didáctica de la Expresión Musical en España y Pastor (2002, cfr. ibidem) realiza un análisis del área señalando la falta de tradición en este campo. Además, destacan los trabajos realizados por la Sociedad para la Educación Musical del Estado Español (SEM-EE), en cuyo informe de 2000 se incluyen las tesis doctorales y los distintos grupos de investigación musical, además del llevado a cabo por Oriol en el 2009.

Estos autores, nos presentan una visión general sobre la investigación en el área de Educación Musical. Para ello, utilizan dos Bases de Datos: ERIC e ISI Journal Citation Report. ERIC (Educational Resources Information Center) es una base de datos especializada en educación que incluye artículos de más de mil revistas. Por otro lado, ISI Journal Citation Report está editada por el Institute for Scientific Information y es una base de datos utilizada por la comunidad científica como referente para determinar los criterios de calidad de la producción científica. Para conseguir una visión general de la investigación realizada sobre Educación Musical en ERIC, se han utilizado descriptores referidos al área de Educación Musical.

A nivel internacional, en el área anglosajona, se encuentran, además de SAGE, ProQuest, EBSCO y SCOPUS, entre las más conocidas. A través de sus portales podemos acceder a lo más relevante de la información científica en Educación Musical a nivel mundial. ProQuest, aunque posee un portal de búsqueda principal (<http://www.proquest.umi.com>), ofrece otros productos diferentes como es el caso de su portal cambridge scientific abstract (www.csa.com), muy útil en Educación Musical, ya que incluye la base de datos ya referida anteriormente del *Educational Resources Information Center* (ERIC).

Otras bases importantes son: *Arts and Humanities Full Text*, la cual contiene el catálogo completo de la también ya citada RILM y *Dissertation and Theses A&I*, que cuenta con el mayor repertorio de tesis y tesinas del mundo. Como muestra de sus enormes posibilidades, al introducir el descriptor “music education” en septiembre de

2013, aparecieron 124.149 entradas. Por tanto, el corpus científico en Educación Musical crece a un ritmo exponencial y no existe una única herramienta para gestionarlo.

Veamos las tesis doctorales y los artículos de revista más relacionados con nuestra investigación.

5.2.1. Tesis Doctorales

Para conocer las investigaciones que se han llevado a cabo en el ámbito de la Educación Musical, hemos consultado, además, como ya hemos dicho, el trabajo llevado a cabo por N. Oriol (2009) sobre la investigación musical en España, en el que se recogen las tesis doctorales realizadas entre 1998 y 2007. En total 366 tesis, de las cuales, 68 corresponden a temas relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de la Música. De esas 68, las que consideramos relacionadas con el tema de nuestra investigación, directa o indirectamente, son las siguientes:

- La percepción musical en los escolares: relaciones con la psicología cognitiva-evolutiva y la pedagogía musical. 1998.
- Aptitudes y hábitos musicales en el adolescente. 1999.
- El lenguaje de la experiencia auditiva, la apreciación musical con propuestas didácticas en la Educación Secundaria. 2001.
- Concierto escolar y aprendizaje musical significativo en Educación Secundaria. 2003.
- La creación musical a través de la información: estudio de un caso en primer ciclo de Secundaria. 2005.
- La aplicación pedagógica de la improvisación musical y su didáctica en la enseñanza de la Música en la educación obligatoria. 2006.
- Diseño, aplicación y evaluación de una metodología basada en la tecnología informática para la enseñanza de la Música en la E.S.O. 2007.

Dado que estas tesis han sido analizadas por el trabajo anterior, realizado hasta 2007 por N. Oriol, hemos querido seleccionar de la base de datos TESEO, para el período 2008-2013 en España, una serie de tesis doctorales que consideramos relevantes por estar más relacionadas con nuestro tema de investigación. A continuación, se presentan las seleccionadas con la misma estructura que figuran en dicha base de datos, siguiendo un orden cronológico:

Título: *Conocimiento y preferencias de los estilos musicales en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la ciudad autónoma de Melilla*

Autor: Cremades, R.

Centro: Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal. Universidad de Granada. 2008.

Resumen: El propósito que persigue esta investigación se centra en la necesidad de estudiar cuáles son los conocimientos y las preferencias sobre los estilos musicales, según los discentes de Educación Secundaria Obligatoria de la Ciudad Autónoma de Melilla, observándose claras diferencias entre las músicas en las que se basa el currículo escolar oficial y los estilos musicales más escuchados en su entorno cotidiano. A este respecto, hay que señalar la importante influencia que ejerce, en los conocimientos y las preferencias sobre los estilos musicales, el contexto sociocultural al que pertenece el individuo, donde se encuentran, por un lado, la educación formal representada por la Escuela y por otro, los mass media, la familia y el grupo de iguales, principales agentes de educación informal. Además, es necesario considerar el importante papel que ocupa la Música durante la adolescencia, puesto que acompaña diariamente a los jóvenes que muestran de forma espontánea sus propios gustos a la hora de escuchar y consumir determinados estilos musicales.

Título: *Música y adolescencia. La Música Popular actual como herramienta en la Educación Musical*

Autor: Flores, S.

Centro: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. 2008.

Resumen: El principal objetivo de este trabajo es, por un lado, conocer el papel que la

música Popular desempeña en la realidad cotidiana del alumnado de Secundaria, y por otro, mostrar la necesidad de incorporarla a la práctica docente. La idea que subyace en esta investigación es que la música Popular actual, entendida aquí según la acepción anglosajona que actualmente se utiliza en la etnomusicología y que engloba géneros actuales como el Pop, Rock, Heavy, Rap, etc., debe ocupar un lugar importante en la clase de Música, junto a otros tipos de repertorios como el clásico, el étnico y el tradicional, entre otros. No se propone en ningún momento que la música Popular actual sustituya a otros repertorios, sino que complemente la formación del alumnado de modo que éste pueda tener una visión mucho más amplia y cercana del hecho musical en nuestra cultura.

Título: Música para convivir. Investigación-acción desde un aula de Música de un modelo global de prevención e intervención en los conflictos de convivencia

Autor: Álvarez, J.

Centro: Departamento de Didáctica, Organización e Métodos de Investigación. Universidad de Vigo. 2009.

Resumen: Se trata de una investigación educativa realizada por el propio docente en el aula de Música de un Instituto de Educación Secundaria con discentes de 2º de la ESO durante tres cursos académicos, con el fin de mejorar el nivel de convivencia. Este trabajo se inscribe en el paradigma crítico de investigación-acción con una metodología cualitativa, que utiliza como principales instrumentos de recogida de datos el diario del docente, el diario del alumnado, cuestionarios, entrevistas y las actas de las asambleas de aula. Entre sus conclusiones destaca que todo el profesorado puede y debe implicarse en la mejora del clima de convivencia en el aula.

Título: Estudio de la diversidad cultural en la ESO: identidad y estrategias docentes desde el área de Música en la Comunidad Foral de Navarra

Autor: Aranguren, A.

Centro: Departamento de Psicología y Pedagogía. Universidad Pública de Navarra. 2009.

Resumen: La investigación tiene como objetivo principal estudiar la diversidad cultural existente en las aulas de Música de Educación Secundaria en la Comunidad Foral de

Navarra, para conocer el modo en que los elementos identitarios condicionan la Educación Musical en los diferentes ámbitos de educación formal, no formal e informal, y las estrategias educativas que favorecen el modelo de educación intercultural. Asimismo, realiza un estudio lo más global posible, en cuanto a la dimensión cognitiva y afectiva, y para ello aborda componentes importantes como son, entre otros, el lugar de procedencia, el idioma, el entorno familiar, la autoidentificación con culturas musicales, el consumo musical, la formación musical y el uso de las tecnologías. Las técnicas empleadas en la recogida de datos se incluyen dentro del enfoque metodológico de la etnografía comprensiva.

Título: *Educación Musical con TIC para centros de Secundaria: evaluación de un modelo de gestión del conocimiento educativo-musical (el Modelo Bordón).*

Autor: Espigares, M. J.

Centro: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla. 2009.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo evaluar un modelo educativo musical en la ESO. Las dimensiones que maneja son tres: la evaluación del diseño, la evaluación del proceso y la evaluación del impacto, utilizando para ello una metodología integrada, que abarca técnicas analíticas de corte cualitativo y corte cuantitativo. Esta investigación se ubica en el campo de la telemática musical (unión entre informática, telecomunicaciones y Música), aplicada a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. En este marco se desarrolla el trabajo, que estudia las ventajas del empleo de las nuevas tecnologías en la Educación Musical, en centros de Secundaria, mediante la aplicación de un nuevo modelo educativo denominado Bordón, basado en el empleo de un sistema de gestión del aprendizaje, a fin de desarrollar las competencias musicales a través de las TICs en la ESO y potenciar un mayor uso e implicación de toda la comunidad educativa: padres, madres, alumnado y profesorado en su conjunto.

Título: *Actitud del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria frente a la Música Clásica*

Autor: Bautista, V. E.

Centro: Departamento de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de

Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. 2011.

Resumen: Esta investigación se centra en el estudio de la actitud del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) frente a la música clásica en Andalucía. Para ello se elige una metodología de encuesta desarrollada por 3.137 estudiantes de ESO en 40 centros educativos. Partiendo de los resultados obtenidos, se comprueba que la actitud del alumnado de ESO hacia la música clásica en Andalucía es negativa. Esta actitud negativa determina que los adolescentes andaluces apenas tienen hábitos y conocimientos relacionados con este tipo de música. No obstante, los resultados reflejan que aunque no la conozcan o no se relacionen con ella habitualmente, al menos sienten un cierto afecto hacia la misma. También se descubre en esta investigación que la influencia del grupo de iguales y de los medios de comunicación son determinantes en la formación del gusto musical de estos adolescentes andaluces. En las conclusiones se destaca que el grupo de iguales resulta ser un componente fundamental en la formación de la actitud, pues éstos ejercen una fuerte influencia en gustos, hábitos y conocimientos, y ante la pregunta por qué no harán publicidad de la música clásica la respuesta es porque ésta no es un tipo de música perecedera, y en la sociedad consumista en la que vivimos lo que más interesa no es la calidad, sino la cantidad de ventas. Por ello, parece más productivo vender un tipo de música que pase de moda a los seis meses que un tipo de música que no pase de moda. Asimismo, se reconoce que si los sujetos hubieran adquirido hábitos y conocimientos/competencias con respecto a la música clásica, tanto en casa como en la Escuela, la actitud hubiera sido sensiblemente distinta.

Título: *Escuchar Música del siglo XX en las aulas de Secundaria: un estudio del repertorio, los criterios para seleccionarlo y una aportación didáctica*

Autor: Pascual, M. P.

Centro: Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. 2011.

Resumen: Esta tesis estudia la presencia y el repertorio de la Música del siglo XX en las aulas de Secundaria de la Comunidad de Madrid. La audición es uno de los procedimientos educativos fundamentales, como se refleja en el currículo oficial del área; sin embargo, hay un elevado grado de desconocimiento sobre qué músicas se

escuchan y en función de qué criterios se selecciona este repertorio de audiciones. La elección del tema se debe a varios motivos, entre los cuales destaca el interés profesional y su relevancia curricular. En relación a este último aspecto, el repertorio de audiciones supone una selección de contenidos de gran peso específico en la materia y determina el modelo cultural que se transmite. La otra motivación se relaciona inevitablemente con la propia biografía y expectativas profesionales del docente, habiéndose observado que la audición musical es uno de los procesos que, más allá de la escucha de los últimos éxitos comerciales, menos motiva al alumnado y más complejo le resulta. Por ello, se ha venido investigando y poniendo en práctica experiencias de audición activa en Educación Infantil, Primaria y, de manera más específica, en Secundaria.

Título: La creación musical mediante dos modelos de enseñanza diferentes en Educación Secundaria Obligatoria

Autor: Cuevas, S.

Centro: Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Plástica. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. 2012.

Resumen: Con este trabajo se pretende conocer el nivel de desarrollo creativo que presenta el alumnado implicado en la investigación y, posteriormente, identificar las diferencias que se producen sobre su desarrollo creativo a través de dos modelos de enseñanza diferentes, para lo cual se elabora un cuestionario como instrumento de medición, en relación a tres niveles establecidos representados por un nivel bajo, medio y alto de creatividad. Desde el punto de vista de la autora, en relación a los resultados obtenidos, la creatividad del alumnado puede desarrollarse en mayor o menor grado, pero el modelo de enseñanza que utilizemos influye en cómo se adquiere el aprendizaje y, por tanto, en el nivel de desarrollo creativo que alcance el alumnado de 1º de ESO. Por todo ello, a través de un modelo de enseñanza creativo, el alumnado de ESO adquiere un mayor conocimiento y dominio musical y, además, desarrolla la creatividad.

Título: La materia de Música en primer ciclo de ESO en Antequera y su comarca: fundamentos, motivación y proyección social

Autor: Rodríguez, J. de D.

Centro: Departamento de Historia y Ciencias de la Música. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Granada. 2012.

Resumen: Esta investigación ha tenido por finalidad indagar acerca de las actitudes hacia la Música del alumnado de primer ciclo de ESO de Antequera y su comarca, así como conocer las motivaciones, preferencias y tipologías de las actividades que dicho alumnado practica en su tiempo libre, incluyendo las causas de abandono de las mismas. Por último, pretende comprobar la influencia de los agentes de socialización primaria (familia e iguales) y secundaria (Instituto, profesorado, mass media) en la adquisición, mantenimiento y cambio de los hábitos de conducta del alumnado de la muestra. La influencia del hogar en el gusto musical se convierte en fundamental y el género es un factor diferenciador de intereses, pues las chicas prefieren bailar y expresarse corporalmente, mientras que a los chicos les gusta escuchar o practicar estilos urbanos.

También hemos querido reseñar aquellas tesis doctorales a nivel internacional, publicadas en los últimos seis años (2008-2013), que más se hayan ajustado a nuestra línea de investigación, siguiendo los descriptores “music education secondary school” y “motivation music education secondary school”. Son las siguientes:

Título: *An exploration into the uptake rates of GCSE music with a focus on the purposes of music in school*

Autor: LITTLE, L.

Centro: Durham University. 2009.

Resumen: Esta tesis examina las tasas de elección de la Música en GCSE (General Certificate of Secondary Education), que son relativamente más bajas en comparación con otras materias optativas como el Arte, el Teatro y el Deporte. El propósito de este estudio es principalmente explorar los factores que podrían influir en la decisión de elección de los estudiantes. En relación con esto, la tesis también analiza los efectos de la Música en las Escuelas y si el plan de estudios de Música en la Enseñanza Obligatoria se debe principalmente a la apreciación estética de la Música y las Artes, al avance del conocimiento musical y la preparación para su posterior estudio, o para la consecución de beneficios extra-musicales. Para averiguar cuáles son los factores que inciden en las tasas de elección de la Música en GCSE, se emplean métodos mixtos a

partir de datos cuantitativos y cualitativos. Las principales conclusiones indican que los niños reflexionan sobre si será necesario para ellos la Música en términos de futuras opciones de carreras, siendo esto un factor importante en cuanto a si podrían optar o no por su elección. Por tanto, son menos propensos a elegir esta asignatura si perciben que no van a emprender una carrera en la Música, y este factor fue estadísticamente significativo por encima de los demás factores, dentro de las Escuelas.

Título: *Musiken, skolan och livsprojektet: Amnet musik på Gymnasiet som en del i ungdomars identitetskapande*

Autor: Scheid, M.

Centro: Umeå University. Sweden. 2009.

Resumen: Este estudio explora cómo los jóvenes utilizan y perciben las actividades musicales realizadas en la Escuela con las llevadas a cabo en su tiempo libre. Se basa en una encuesta y en entrevistas en las que se investigaron tres ambientes musicales en dos centros de Secundaria diferentes. La muestra la integraban 83 discentes de tercer año que fueron los que respondieron a la encuesta, de los que 29 fueron entrevistados. La Música es descrita como una actividad y un posicionamiento del individuo en un contexto social o como una construcción de la identidad. Las emociones son esenciales en la Música. La mente abierta y creativa puede ser promovida por las actividades musicales de acuerdo con el alumnado. La Música como característica de la identidad es un factor tanto en el tiempo de ocio como en la Escuela. Este estudio demuestra que las actividades de Música en la Escuela Secundaria Superior son inversiones culturales en la identidad y en los proyectos de vida de los estudiantes.

Título: *Musiklärares val av undervisningsinnehåll: En studie om undervisning i ensemble och gehörs-och musikleära inom gymnasieskolan*

Autor: Zimmerman, M.

Centro: Göteborgs Universitet (Sweden). 2009.

Resumen: Esta tesis es una investigación sobre la enseñanza de la Música y el objetivo general es estudiar cómo el profesorado de Música en la Escuela Secundaria Superior emplea contenidos pedagógicos en la enseñanza de la teoría de esta materia. Las preguntas de investigación son: ¿Cómo eligen los docentes de Música el contenido en la

enseñanza de la teoría de la Música en la Escuela de Secundaria? ¿Cómo los docentes utilizan el contenido de la materia en su enseñanza? La recogida de datos incluyó lecciones de vídeo documentadas y la realización de entrevistas a cinco docentes de Música en 2004. El análisis revela dos opciones diferentes de contenido: por un lado, cuando el profesorado tiene la idea de que el contenido de su enseñanza es guía de los métodos empleados, utilizándolo de manera fija, que luego se presenta en diferentes formas. Por otro, cuando el contenido lo integran actividades musicales, que los docentes ajustan en base al nivel de competencias de los discentes

Título: *Knowledge and musical ability at the end of lower secondary school.*

Autor: Scoppola, L.

Centro: Sapienza - Università di Roma. 2012.

Resumen: Esta investigación surge al observar el papel marginal que la Música juega en la educación en Italia, lo que provoca en la población una falta de interés por la cultura musical, especialmente la música clásica. El objetivo de la investigación es la observación y el análisis de los objetivos, los métodos y los efectos de la Educación Musical en el alumnado que finaliza la Escuela Secundaria. Respecto a la metodología, y con el fin de definir el plan de estudios y las competencias adquiridas que los discentes perciben, se han desarrollado dos instrumentos de investigación: un cuestionario para la detección de las variables y los hábitos sobre la práctica y la escucha de la Música, y un examen estandarizado para determinar las habilidades y conocimientos adquiridos. Por otra parte, para definir el plan de estudios que realmente se implementa en las clases, se aplicó un cuestionario a los maestros, sobre contenidos y métodos de enseñanza de la Música. Por último, con el fin de analizar la eficacia de los diferentes métodos de enseñanza, las respuestas de los cuestionarios (para el profesorado y para el alumnado) se compararon con los resultados del examen estandarizado sobre conocimientos y habilidades musicales. La muestra de la encuesta la componían estudiantes del último año de 29 Escuelas de Secundaria de Roma con currículos tradicionales. En total fueron 1.163 los encuestados. Los principales resultados del análisis de los datos obtenidos en la encuesta, que se llevó a cabo en marzo y abril de 2011, confirman la hipótesis que respecto a las pruebas de Música muestran una clara diversificación de las competencias adquiridas por los discentes, en

relación a las variables socio-culturales y familiares. Los datos reflejan diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes que asisten a Escuelas con programa musical y aquéllos que tienen plan de estudios tradicionales, demostrando que tocar un instrumento musical puede ayudar a desarrollar el interés y, por tanto, fomentar el dominio de habilidades que pueden ser utilizados fuera de las aulas.

Título: Svängrum - för en kreativ musikpedagogik

Autor: Linge, A.

Centro: Lund University. 2013.

Resumen: El objetivo de esta tesis doctoral es investigar qué mecanismos producen una Educación Musical creativa. Se ha utilizado la teoría de la creatividad, para averiguar los diferentes mecanismos que se hacen evidentes al analizar el material empírico, en relación con la resolución de problemas y la teoría de juegos. El material empírico consistió en entrevistas grupales con docentes de Música en una Escuela de Secundaria Superior, y observaciones conjuntas en dos centros diferentes durante un período de tiempo. Entre los mecanismos que se encuentran para producir un docente de música creativo, están la motivación interna y externa. En el trabajo se analizan las estructuras que conforman una posible Educación Musical creativa, y entre ellas se hallan el rol del docente, el de los estudiantes y la importancia de la internalización de los instrumentos musicales. La atención se centra en los dos papeles (docente y estudiantes) y las estructuras tradicionales, y en las contribuciones a la nueva normativa que esta tesis ha descubierto. Estas nuevas reglas, que se han denominado “Svängrum”, incluyen dos temas principales: crear algo basado en una propia interpretación de una obra, y hacer algo de nueva creación a través de un aprendizaje autónomo. Esto se traduce en que el entorno de la Escuela imbuye un espíritu de aprendizaje día a día, donde las actividades de resolución de problemas motivan y hacen posibles las capacidades creativas, basadas en el propio compromiso de los estudiantes.

No queremos finalizar este apartado sin ofrecer de forma conjunta las aportaciones mas relevantes de las Tesis Doctorales expuestas con anterioridad y que en nuestra opinión, creemos que pueden estar relacionadas con algunos aspectos de nuestra investigación. A fin de facilitar una visión de conjunto, hemos elaborado el cuadro 5.1,

que presentamos a continuación:

Cuadro 5.1. Aportaciones de las Tesis Doctorales

Año	Autor	Universidad	Aportación
2008	Cremades, R.	Granada	Importancia del contexto sociocultural en el conocimiento de las preferencias de los estilos musicales de los discentes, y las diferencias entre las músicas en las que se basa el currículo oficial y los estilos musicales más escuchados por ellos.
2008	Flores, S.	UNED	La música popular actual debe ocupar un lugar importante en las clases de Música.
2009	Álvarez, J.	Vigo	Todo el profesorado debe implicarse en la mejora del clima de convivencia a través de la Educación Musical.
2009	Aranguren, A.	Pública de Navarra	Conocer cómo los elementos identitarios condicionan la Educación Musical en los ámbitos formal, no formal e informal.
2009	Espigares, M.J.	Sevilla	Estudio de las ventajas del empleo de las nuevas tecnologías en la Educación Musical en los centros de Secundaria.
2009	Little, L.	Durham (R. Unido)	Los discentes reflexionan a la hora de elegir la asignatura de Música en términos de futuras opciones de carrera.
2009	Scheid, M.	Umea (Suecia)	Las actividades de Música en la Escuela Secundaria son inversiones culturales en la identidad y en los proyectos de vida de los estudiantes.
2009	Zimmerman, M.	Göteborg (Suecia)	Estudio de cómo el profesorado de Secundaria emplea contenidos pedagógicos en la enseñanza de la Música.
2011	Bautista, V.E.	Málaga	La actitud del alumnado hacia la música clásica es negativa. El grupo de iguales resulta ser un componente fundamental en la actitud hacia la Música.
2011	Pascual, M.P.	UNED	La audición musical es uno de los procesos que, más allá de las escuchas de los últimos éxitos comerciales, menos motiva al alumnado de Secundaria y más complejo le resulta
2012	Cuevas, S.	Sevilla	A través de un modelo de enseñanza creativa, el alumnado de ESO adquiere un mayor conocimiento y dominio musical.
2012	Rodríguez, J.D.	Granada	Da a conocer las actitudes hacia la música del alumnado de primer ciclo de ESO y las actividades que practican en su tiempo libre, así como la influencia del hogar y el género como factores diferenciadores
2012	Scopola, L.	Sapienza. Roma	Tocar un instrumento puede ayudar a desarrollar el interés por la asignatura de Música.
2013	Linge, A.	Lund (Suecia)	Conocer los diferentes mecanismos que producen una Educación Musical creativa.

5.2.2. Artículos de revistas

En septiembre de 2013 hicimos el rastreo de las revistas de Educación Musical con mayor índice de impacto, para lo cual utilizamos el ranking de revistas SJR (Scientific Journal Rankings), que contiene la selección de revistas de Educación de acuerdo con las c

itas que se generan en SCOPUS. En ellas solo aparecían revistas extranjeras, ordenadas según su posición respecto al total del área Social Sciences dentro de la categoría Educación, tal y como podemos apreciar en el siguiente cuadro:

Cuadro 5.2. Revistas de más alto impacto sobre Educación Musical

Posición total	Título	ISSN	SJR		País
134	Journal of Research in Music Education	00224294	Q1	0,595	United States
171	British Journal of Music Education	14692104	Q2	0,513	United Kingdom
205	International Journal of Music Education	1744795X	Q2	0,438	United Kingdom
260	Music Education Research	14699893	Q2	0,36	United Kingdom
429	Research Studies in Music Education	18345530	Q3	0,186	United Kingdom

Fuente: <http://www.scimagojr.com>

Posteriormente, decidimos buscar trabajos de investigación que se hubiesen publicado en dichas revistas en el período 2008-2013. Hemos querido, por tanto, centrarnos en las investigaciones relacionados con nuestro tema de investigación, en relación con los descriptores: “Music Education”, “Secondary School”, “Interest and motivation”, lo cual nos ha llevado a seleccionar las siguientes investigaciones de las revistas anteriormente citadas por su alto índice de impacto, y de otras, ordenadas cronológicamente:

Título: Musical Preference, Identification, and Familiarity: A Multicultural Comparison of Secondary Students from Singapore and the United Kingdom.

Autores: Hargreaves, D.J. et al.

Tipo de documento: *Journal of Research in Music Education*. 2008; vol. 56, 1, 18-32.

Resumen: Los autores investigan si existen diferencias significativas en las preferencias por la familiaridad e identificación de la Música china, malaya e indú entre los estudiantes adolescentes de Singapur y el Reino Unido. También se exploran las relaciones entre estas tres variables. Se pide a los estudiantes que calificaran su preferencia y familiaridad con extractos chinos, malayos e indúes en escalas tipo Likert de 7 puntos y el nombre de cada estilo musical. Chicas de Singapur mostraron mayor preferencia por los estilos chinos y malayos que las del Reino Unido. Ambos grupos calificaron la música de la India como preferente y familiar, aunque los estudiantes de Singapur fueron mejores a la hora de identificarla. Estos resultados reflejan la influencia de la cultura y la educación en las respuestas cognitivo-afectivas de estudiantes de diferentes estilos musicales étnicos.

Título: A phenomenological study of music teachers' approaches to inclusive education practices among disaffected youth.

Autor: Burnard, P.

Tipo de documento: *Research Studies in Music Education*. 2008; vol. 30, 1, 59-75.

Resumen: En este trabajo se empleó un método fenomenológico usando una entrevista semiestructurada para explorar las percepciones del profesorado de Música sobre qué es lo que piensa que se puede hacer para responder y superar al desafío de volver a comprometer a jóvenes descontentos con la asignatura, en relación a las percepciones de sus propias prácticas pedagógicas. Con el fin de explorar las percepciones de los docentes aún más, se emplearon los documentos de planificación de los planes de estudio acerca del contenido de los cursos de Música. Los resultados ponen de relieve que es necesario emplear prácticas pedagógicas para sintonizar con el alumnado descontento y hacerlo partícipe, a través de una Música más democratizadora y social, con proyectos creativos en el aula y uso de la tecnología digital como palanca pedagógica que permitirían que los estudiantes se involucraran.

Título: Musical exploration using ICT in the middle and secondary school classroom.

Autor: Ward, Ch. J.

Tipo de documento: *International Journal of Music Education*. 2009; vol. 27, 2, 154-168.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo demostrar que el alumnado de Secundaria puede componer libremente usando las TICs en el aula, flexibilizando y democratizando el proceso creativo, lo que permite un alto nivel para todos, independientemente de su formación musical formal. El trabajo de campo se llevó a cabo en una Escuela de Secundaria (9-13 años, 14-18 años de edad) y una Escuela Primaria (5-8 años, 9-13 años de edad) en Windsor, Reino Unido, de noviembre 2002 a diciembre de 2003. Se demostró que los discentes eran más creativos y motivados en la clase de Música cuando se les daba la oportunidad de utilizar las TICs como una parte integral del proceso creativo, de explorar nuevos sonidos en un entorno no-fijo-tonal, y de promover la motivación por aprender.

Título: Music listening preferences of Macau students.

Autor: Wanfong, V. H.

Tipo de documento: *Music Education Research*. 2009; vol. 11, Issue 4.

Resumen: Se trata de un estudio pionero de la Educación Musical aplicado en la ciudad de Macao, centrado en las preferencias de escucha musical, y con el objetivo de explorar los factores de edad y de género en lo que se refiere a la preferencia musical. Los sujetos eran desde cuarto grado a estudiantes universitarios (N = 2.495). Los participantes calificaron su grado de preferencia en una escala Likert de cinco puntos, después de escuchar a cada uno de los 20 fragmentos musicales, que representaban a cinco géneros seleccionados que incluían: Pop occidental/Rock, clásica occidental, no occidental, chino tradicional y CantoPop (música Pop de HongKong cantado en cantonés). Los resultados indicaron que el género más preferido era CantoPop, seguido por Pop occidental/Rock, clásica occidental, no occidental y el de más aversión era la música tradicional China. La edad fue un factor significativo para todos los géneros en las preferencias de escucha y, en general, los varones manifestaron más interés.

Título: Music experience and behavior in young people.

Autores: Bahanovich, D. y Collopi, D.

Centro: Hertfordshire University. United Kingdom. 2009.

Resumen: El interés por la Música aparece reflejado en este artículo, fruto de una encuesta aplicada a 1800 jóvenes del Reino Unido, obteniéndose datos acerca de la cantidad de canciones que cada individuo almacenaba en su ordenador o disco duro y la importancia concedida al intercambio y copia de canciones entre diferentes dispositivos. Entre los resultados, destacamos que el 90% de los encuestados manifestó que lo que más echaría de menos, si estuvieran en una isla desierta, sería la Música.

Título: La generación interactiva en España: niños y adolescentes ante las pantallas.

Autores: Bringué, X. y Sábada, C.

Tipo de documento: *Colección Fundación Telefónica-Ariel*. 2009.

Resumen: Este artículo se debe a una investigación para conocer el uso de las nuevas tecnologías –ordenador y teléfono móvil- por los jóvenes españoles entre 10 y 18 años y sus preferencias. Se ha averiguado que el 97% de ellos tiene un ordenador en casa y antes de cumplir los 10, el 59% posee o usa un teléfono móvil. También que el 71 % dispone de conexión a internet, que en el caso de los adolescentes se eleva al 82 %. En cuanto a los contenidos preferidos, la Música es seleccionada por el 69,6 % de los encuestados, ocupando el segundo lugar después de los juegos, si bien es elegida en primer lugar por las chicas.

Título: The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people.

Autor: Hallam, S.

Tipo de documento: *International Journal of Music Education*. 2010; vol. 28, 3, 269-289.

Resumen: Con este trabajo se analizan los efectos de la Música en el desarrollo intelectual, social y personal de los niños y jóvenes. Se basa en las más avanzadas tecnologías para estudiar el cerebro, se realizan, además, estudios psicológicos y educativos, tanto cuantitativos como cualitativos. En él se explican cómo las habilidades musicales pueden transferirse a otras actividades si los procesos involucrados son

similares. Se explora el impacto de las habilidades musicales en el desarrollo del lenguaje, la alfabetización, la aritmética, las medidas de inteligencia, nivel general, la creatividad, la motricidad fina, la coordinación, la concentración, la confianza en uno mismo, la sensibilidad emocional, las habilidades sociales, el trabajo en equipo, la auto-disciplina, y la relajación. Se ha averiguado que los efectos positivos de la participación con la música en el desarrollo personal y social sólo se producen si se trata de una experiencia agradable y gratificante. Todo esto debe tener implicaciones para la calidad de la enseñanza.

Título: Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries.

Autores: McPherson, G. et al.

Tipo de documento: *Research Studies in Music Education*. 2010; vol. 32, 2, 101-137.

Resumen: Este estudio, basado en el marco teórico de la expectativa-valor, se realizó para conocer la motivación (creencias competencias, valores y dificultad de la tarea) de 24.143 discentes (11.909 mujeres y 10.066 hombres, de entre 9 y 21 años) de ocho países (Brasil n = 1848, China n = 3049; Finlandia n = 1654; Hong Kong n = 6179; Israel n = 2257; Corea n = 2671; México n = 3613; EE.UU. n = 3072). La Música fue estudiada en comparación con otras cinco asignaturas (Arte, Lengua materna, Educación Física, Matemáticas, Ciencias) a través de tres niveles de grado escolar, que incluyen el paso clave de Primaria a Secundaria. Los resultados indicaron que la Música como asignatura escolar se valora menos y los niveles de dificultad son más bajos que otras materias escolares con la excepción del Arte. Además, indican que una vez que los estudiantes han experimentado el aprender a tocar un instrumento o a cantar, se vuelven más motivados hacia otras materias escolares. En las conclusiones se sugiere que la propuesta dirigida a aumentar las actitudes de los estudiantes hacia la Música como asignatura escolar puede alentar a más estudiantes a convertirse en aprendices de Música en muchos países.

Título: Musical involvement outside school: How important is it for student-teachers in secondary education?

Autor: Kokotsaki, D.

Tipo de documento: *British Journal of Music Education*. 2010; 27.2, 151-170.

Resumen: Este estudio tiene como objetivo evaluar el impacto percibido en los discentes que se acreditan para ser enseñantes en Secundaria, a través de la Música que realizaban o vivenciaban fuera del aula. Se les pidió a 51 estudiantes en formación para convertirse en docentes de Música de Secundaria en Inglaterra, que informaran sobre el impacto que su participación fuera de la Escuela tuvo en sus vidas durante su formación. Manifestaron que ser musicalmente participativos fuera de la Escuela tenía beneficios, tanto personales como profesionales, ya que incrementa el potencial de satisfacción en el trabajo como docentes cualificados y, por tanto, les ayuda a ser mejores docentes. Todos expresaron su deseo de participar en este tipo de actividades musicales como docentes, pues pueden ayudar a mantener su entusiasmo, sean más seguros y motivados y mantener su nivel de funcionamiento a un nivel alto.

Título: Assessment Practices of Secondary Music Teachers.

Autores: Russell, J. A. y Austin, J.

Tipo de documento: *Journal of Research in Music Education*. 2010; vol. 58, 1, 37-54.

Resumen: La finalidad de esta investigación fue examinar los tipos de evaluación y criterios de calificación empleados por el profesorado de Música en Secundaria en la región suroeste de los Estados Unidos. Los docentes de Música rara vez recibían orientación administrativa o enfoques de evaluación, debido a la adopción de un currículo basado en normas. El trabajo mostraba que las pruebas estaban influenciadas por el nivel de enseñanza y especialización docente.

Título: Class music learning activities: Do students find them important, interesting and useful?

Autor: Lowe, G.

Tipo de documento: *Research Studies in Music Education*; 2011; vol. 33, 2, 143-159., first published on October 12, 2011.

Resumen: Este estudio analiza el problema de elección de las asignaturas optativas,

poniendo como ejemplo la de Música en Secundaria en Australia. En consecuencia, se trata de investigar por qué muchos estudiantes no eligen Música como materia optativa en esta etapa. En concreto, el artículo informa sobre una investigación con estudiantes de Australia Occidental sobre su valoración del aprendizaje en las clases de Música. Los estudiantes participantes fueron del primer año de la Escuela de Secundaria (edad 12-13 años), y su valoración de las actividades en la asignatura de Música se midió al inicio y al final del año académico. Los resultados revelaron una disminución de todos los componentes de los valores. Ante las críticas de los marcos teóricos y metodologías asociadas a muchas investigaciones en relación a la Educación Musical, este estudio promueve un marco válido y fiable para avanzar en el campo de la clase de Música. El artículo sintetiza brevemente las recomendaciones para la mejora de la valoración de las tareas estudiantiles obtenidas de la literatura motivacional general y del resultado de este estudio, y concluye considerando los problemas y las posibles direcciones para la futuras investigaciones.

Título: Case studies of factors affecting the motivation of musical high achievers to learn music in Hong Kong.

Autor: Leung, B. et al.

Tipo de documento: *Music Education Research*. 2011; vol. 13, Issue 1.

Resumen: En este artículo se dan a conocer las actitudes de los escolares de Hong Kong que están altamente motivados por la asignatura de Música. Se entrevistó a un total de 24 participantes que demostraron un alto rendimiento e interés por aprender Música. El análisis de contenido de los datos de las entrevistas se llevó a cabo para dilucidar varios temas: información básica sobre el aprendizaje de la Música de los participantes, sus sentimientos acerca del aprendizaje de la misma, la percepción en relación a las expectativas de los padres por el aprendizaje de la Música en las Escuelas. En base a los resultados, se derivan tres etapas en el desarrollo de la motivación por esta asignatura: la motivación inicial, participación a corto plazo y el proceso de aprendizaje, y la participación a largo plazo y el compromiso continuo.

Título: Teachers' use of digital technology in secondary music education: illustrations of changing classrooms.

Autores: Wise, S. et al.

Tipo de documento: *British Journal of Music Education*. 2011; 28.2, 117-134.

Resumen: En este trabajo se aborda cómo la industria de la Música en el siglo XXI utiliza la tecnología digital en una amplia gama de aplicaciones, incluyendo el rendimiento, la composición, la grabación y la edición. Gran parte de esta tecnología está disponible gratuitamente a través de descargas de Internet, como parte del software incluido con los ordenadores cuando se compran y a través de las aplicaciones que están disponibles para algunos teléfonos móviles. Esta tecnología está transformando la Música y la forma en que las personas se acercan a muchas actividades musicales tradicionales. Con esta investigación los autores se acercan a las prácticas transformadoras que están en marcha en algunas aulas de Música de Secundaria y qué prácticas están siendo moldeadas por la cultura de las Escuelas y de los estudiantes. Se describen las percepciones y prácticas de nueve docentes de Música en cuatro centros de Secundaria de Nueva Zelanda respecto a la tecnología digital y la forma en que están cambiando su trabajo en el aula, obtenidas a través de entrevistas, la observación y la aplicación de un cuestionario.

Título: Gender Differences of Popular Music Production in Secondary Schools.

Autor: Abramo, J.

Tipo de documento: *Journal of Research in Music Education*. 2011; vol. 59, 1, 21-43.

Resumen: El autor investigó cómo afecta el género del alumnado en la participación en una clase de música popular en un centro de Secundaria. La investigación indica que el aprendizaje es diferente según el sexo. Este estudio encontró también que los niños y niñas cuando ensayan y componen lo hacen de forma diferente: mientras que los chicos combinan gestos musicales y comunicación no verbal, las chicas separan la conversación de la producción musical. Los participantes utilizaban diferentes estilos de aprendizaje según el género, y en el trabajo se sugiere que deberían incorporarse y ampliarse nuevas pedagogías musicales de contenido popular.

Título: A propósito del espacio afectivo y la motivación que representa la música en los adolescentes de Enseñanza Secundaria.

Autor: González, M.M.

Tipo de documento: *Quadrivium*. 2011; 2, 23-31.

Resumen: En este artículo se estudia la desmotivación de los adolescentes como una de las causas del poco interés que tienen en participar en las clases de Música y, también, la desmotivación del profesorado de Música y la realidad del aula. Se realiza la revisión de textos relacionados con la motivación, y, asimismo, se analiza la Música como asignatura en la legislación vigente en el principado de Asturias, a lo que se le suma la interpretación de una encuesta realizada a un grupo de estudiantes de dicha Comunidad y la opinión del profesorado. El resultado de tales investigaciones deriva en una serie de reflexiones sobre la manera de ir construyendo un espacio educativo a través de la asignatura de Música, en el cual el alumnado pueda adquirir la perspectiva de cierta utilidad al hecho de que, a través de la Música, se pueda aprender a aprender, a adquirir autonomía personal o a desarrollar la iniciativa personal y/o grupal. Este trabajo relaciona lo afectivo, cognitivo y lo social, integrando en una buena convivencia el respeto, la creatividad y la expresión artística que supone la Música.

Título: The Socio-Educational Model of Music Motivation.

Autor: MacIntyre, P. et al.

Tipo de documento: *Journal of Research in Music Education*. 2012; vol. 60, 2, 129-144.

Resumen: En este trabajo, el modelo socio-educativo establecido para la motivación del aprendizaje de un segundo idioma, desarrollado por RC Gardner, fue adaptado y aplicado para estudiar la motivación fundamental del aprendizaje musical. Las similitudes entre la Música y el lenguaje sugirieron que la adaptación podría dar lugar a nuevas perspectivas en el estudio de la motivación de la Música. El modelo propuesto es una descripción multifacética de las relaciones entre la motivación, las actitudes, la ansiedad, el apoyo de los demás, la competencia percibida y el logro. Una muestra de 107 estudiantes de Escuela Secundaria fue seleccionada para participar en este estudio. Los resultados del análisis indicaron que el modelo socio-educativo adaptado y ampliado encajaba muy bien con los datos actuales y describían estructuras motivacionales clave. El fundamento clave para la motivación de aprender estaba en la

integración del interés y sus actitudes positivas hacia la Música, además de las actitudes por parte del profesorado.

Título: Secondary student motivation to participate in a Year 9 Australian elective classroom music curriculum.

Autor: McEwan, R.

Tipo de documento: *British Journal of Music Education*. 2013, 30.1; 103-124.

Resumen: Este estudio plantea el problema de la disminución de las tasas de elección de la asignatura de Música durante los años medios de escolarización, problema que afecta a los investigadores de la Educación Musical. Se presentan los resultados de un estudio de caso que examina los factores motivacionales, que influyen en la actitud o interés para que los discentes elijan la asignatura de Música, en un contexto social de una Escuela de Secundaria independiente en Australia. El análisis propuesto en este artículo se centra en los contextos socio-culturales de la cultura escolar, los valores familiares y la percepción del profesorado, como los factores que configuran los aspectos motivacionales, que afectan a la orientación académica del alumnado.

Título: Neuroscience meets music education: Exploring the implications of neural processing models on music education practice.

Autor: Collins, A.

Tipo de documento: *International Journal of Music Education*. 2013; vol. 31, 2, 217-231.

Resumen: Se analizan en este artículo las implicaciones de un modelo de procesamiento de la Música sobre la práctica de la Educación Musical. El trabajo previo consistió en la transformación del modelo para que fuera accesible a los docentes de Música y su comparación con la experiencia de aprendizaje y enseñanza de dicha materia. El estudio averiguó que había conexiones identificables entre el modelo de Koelsch de procesamiento de la Música y la experiencia vivida en el aprendizaje de la misma. Estas conexiones pueden informar para un diseño curricular futuro y las prácticas en la Educación Musical.

Finalmente, vamos a exponer los resúmenes de otros artículos publicados en España antes de 2008, de los que no hemos querido prescindir por estar relacionados con el tema de nuestra investigación.

Título: Culturas musicales y aprendizaje cooperativo, Pop, Rock, Heavy y Bakalao en la clase de música.

Autor: Llopis, E.

Tipo de documento: *Cuadernos de Pedagogía*. 1999; 279, 27-30.

Resumen: Se trata de una experiencia en el aula que puede servir para introducir un enfoque original en la enseñanza de la Música. Las culturas musicales de los jóvenes son obviadas frecuentemente, no solo en los currículos oficiales, sino también en las programaciones del profesorado. Ante esta realidad se propone que se intente aprovechar un hecho social significativo: las preferencias musicales de los estudiantes de Secundaria como una herramienta de trabajo con la que desarrollar los objetivos que se plantean en la educación musical del alumnado.

Título: La Historia de la Música desde las trincheras de la ESO.

Autor: Bernús, C.

Tipo de documento: *Eufonía*. 2002; 25, 61-66.

Resumen: Con este trabajo se pretende contribuir a que el alumnado de la ESO adquiera una formación musical basada en la clase activa y en la música participativa, como posible respuesta al escaso interés que, en general, el alumnado ha venido demostrando por la historia de la música clásica en el IES, en que el autor imparte sus clases. Pretende, por tanto, ofrecer al profesorado una alternativa a la enseñanza de la historia de la Música.

Título: La investigación sobre el pensamiento del profesor como forma de mejorar la enseñanza de la música en Secundaria

Autor: Torija, M.

Tipo de documento: *Eufonía*. 2004, 30, 44-52

Resumen: En este trabajo, su autora, profesora de Música de Secundaria, se plantea la necesidad de conocer las creencias del profesorado de Música como camino obligado

para mejorar su práctica docente, al tiempo que pretende abrir una línea de investigación para que la Música tenga un lugar estable en la enseñanza general, a cubierto de posibles retoques legales. Lugar que se debe al profesorado con su profesionalización, construida con el trabajo diario, basado en la reflexión sobre la asignatura en el ámbito de la enseñanza general y en su práctica en el aula. El docente de Música debe ser consciente de lo que piensa y de lo que hace y debe reflexionar sobre qué es lo básico y lo fundamental en la enseñanza de la Música. Como síntesis, diremos que el trabajo se enmarca en la línea del pensamiento del profesorado

Título: La canción: apuntes didácticos en clave de “Rock” para educación infantil, primaria y secundaria.

Autores: Luengo, A. y Burriel, P.

Tipo de documento: *Eufonía*. 2007; 40, 32-44.

Resumen: El mundo del Rock seduce profundamente al alumnado actual. Pop, Hip-hop, Rock and Roll... constituyen una parte muy importante de sus gustos musicales y se muestran ante el docente como una materia prima que debe valorar y utilizar. Con esta investigación se pretende ofrecer al profesorado de Música actividades que pueda utilizar en su práctica docente con la melodía Pop-Rock, que resultan familiares a los estudiantes y que son, en definitiva, las que despiertan su interés por la Música.

Título: Aprender mientras musicamos.

Autores: Llopis, E. y Hurtado, J.

Tipo de documento: *Cuadernos de pedagogía*. 2007; 365, 50-54.

Resumen: Este artículo recoge una serie de actividades que se articulan en torno a las competencias que hacen falta potenciar para una educación musical integral: cantar, tocar, bailar. También presenta aquellas otras que van más allá, porque implican destrezas que permiten el desarrollo de una educación general: leer y anotar.

Título: Diversas voces al viento.

Autor: Jarillo, M^a C.

Tipo de documento: *Cuaderno de Pedagogía*, 2007, 365, 62-64.

Resumen: Un centro de educación de Paterna organiza dos coros de jóvenes cantores que ensayan una vez por semana y celebran conciertos fuera de la escuela. La música se convierte en una propuesta multidimensional que favorece el lenguaje, desarrolla la atención y ayuda a socializar y a integrar al alumnado.

En el cuadro 5.3 aparece un resumen de las aportaciones de los artículos de las revistas expuestos anteriormente que, como se ha podido ver, corresponden a investigaciones realizadas en numerosos países, tanto de Europa, América, Asia como de Oceanía.

Lo expuesto en los dos últimos apartados nos fundamenta para poder afirmar que en las últimas décadas la Educación Musical en Secundaria ha merecido la atención de un considerable número de investigadores, si bien han sido pocos los que se han ocupado en averiguar los gustos y preferencias del alumnado de esa etapa del Sistema Educativo por la Música, y menos aún sobre los intereses curriculares de esta materia en la ESO, motivo fundamental para que nos hayamos propuesto realizar la presente investigación.

Cuadro 5.3. Aportaciones de los Artículos

Año	Autor	Aportación
1999	Llopis, E.	Las preferencias musicales de los estudiantes de Secundaria deben ser utilizadas en la educación musical del alumnado.
2002	Bernús, C.	El alumnado de la ESO debe adquirir una formación musical basada en la clase activa y en la música participativa ante su escaso interés por la Hª de la Música.
2004	Torija, M.	El profesorado de Música debe reflexionar sobre qué es lo básico y lo fundamental en la enseñanza de la Música, para mejorar su labor docente.
2007	Luengo, A. y Burriel, P.	Pop, Hip Hop, Rock están entre los gustos musicales del alumnado, que el docente debe aprovechar y utilizar para despertar su interés por la Música.
2007	Llopis, E. y Hurtado, J.	La importancia de cantar, tocar y bailar para conseguir una educación musical integral y una educación general.
2007	Jarillo, Mª C.	A través del coro, la música se convierte en una propuesta multidimensional que favorece el lenguaje, desarrolla la atención y ayuda a socializar y a integrar el alumnado.
2008	Burnard, P.	Es necesario utilizar prácticas pedagógicas que sintonicen con los estudiantes y hacerlos partícipes a través de una música más democratizadora.
2008	Hargreaves, D.J. et al.	Adolescentes de Singapur y Reino Unido mostraron diferentes preferencias por la música china, malaya e hindú, debido a sus diferentes culturas y educación.
2009	Bahanovich, D. y Collopi, D.	En una investigación con 1.800 jóvenes británicos, el 90 % de éstos manifestó que, si estuvieran en una isla, lo que más echarían de menos sería la Música.
2009	Bringué, X y Sádaba, C.	Un estudio con jóvenes españoles de entre 10 y 18 años, el 69,6 % indicó la Música en segundo lugar entre sus preferencias, detrás de los juegos, si bien fue elegida en primer lugar por chicas.
2009	Wanfong, BV.H.	Es un estudio centrado en las preferencias de escucha musical con el objetivo de explorar y demostrar que los factores de edad y género influían en las mismas
2009	Ward, Ch.J.	Una experiencia llevada a cabo en un centro de Primaria y en otro de Secundaria de Windsor, demostró que los discentes eran más creativos y estaban más motivados si se les daba la oportunidad de utilizar las TICs.
2010	Hallam, S.	La Música tiene efectos positivos en el desarrollo intelectual, social y personal de niños y jóvenes cuando la experiencia es agradable y gratificante.
2010	MacPherson, G et al.	Una vez que los estudiantes han experimentado el aprender a tocar un instrumento o a cantar, se vuelven más motivados hacia otras materias escolares.
2010	Kokotsaki, D.	Para docentes de Música en formación, ser musicalmente participativos fuera de la Escuela tiene beneficios personales y profesionales.
2010	Russell, J.A. y Austin, J.	Docentes de Música del N.O. de EEUU manifestaron que rara vez recibían orientación sobre criterios de evaluación y calificación y que las pruebas estaban influenciadas por el nivel de enseñanza y especialización docente.
2011	Abramo, J.	En la música Popular, el aprendizaje es diferente según el sexo. Se sugiere la incorporación de nuevas pedagogías musicales de contenido Popular.
2011	González, M.M.	Se debe construir un espacio educativo con la Música, en el que los estudiantes reconozcan que con esta asignatura se puede aprender a aprender.
2011	Leung, B. et al.	Escolares altamente motivados por la Música manifestaron tres etapas en su motivación: inicial, la participación a corto plazo y el proceso de aprendizaje y la participación a largo plazo y el compromiso continuo.
2011	Lowe, G	Ante la no elección de Música como asignatura optativa en Australia, se ofrecen recomendaciones para mejorar su valoración para que sea elegida.
2011	Wise, S. et al	La tecnología digital está cambiando el trabajo de los docentes de Música .
2012	MacIntire, P. et al.	La clave para la motivación por aprender está en la integración del interés y sus actitudes positivas hacia la Música y las actitudes de los docentes.
2013	Collins, A.	Mediante un modelo de procesamiento de la Música, se averiguaron conexiones identificables entre el modelo de Koelsch de procesamiento de la Música y la experiencia vivida con el aprendizaje de la misma.
2013	MacEwan, R.	Análisis de los factores socio-culturales, familiares, etc. que influyen para que los estudiantes de enseñanza media de Australia elijan la asignatura de Música.

5.3. Bibliografía

- ABRAMO, J.M. (2011). Gender Differences of Popular Music Production in Secondary Schools. *Journal of Research in Music Education*, vol. 59, 1, 21-43.
- ABRIL, C. et al. (2008). The State of Music in Secondary Schools: The Principal's Perspective. *Journal of Research in Music Education*, vol. 56, 1, 68-81.
- ALCOVER, J. et al. (2007). Cómo suena la ESO, *Cuadernos de Pedagogía*, 365, 68-70.
- ALMAU, A. (2001). La música como excusa para ir a clase, *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 14-18.
- ÁLVAREZ, J. (2009). *Música para convivir. Investigación-acción desde un aula de Música de un modelo global de prevención e intervención nos conflictos de convivencia*. Tesis Doctoral. Universidad de Vigo.
- ARANGUREN, A.I. (2009). *Estudio de la diversidad cultural en la ESO: identidad y estrategias docentes desde el área de Música en la Comunidad Foral de Navarra*. Tesis Doctoral. Universidad Pública de Navarra.
- BAHANOVICH, D. y COLLOPI, D. (2009). *Music experience and behaviour in young people*. Hertfordshire: Universidad de Hertfordshire.
- BAUTISTA, V.A. (2011). *Actitud del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria frente a la Música Clásica*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- BERDES, G. (2007). Vivenciar la música a través del cuerpo, *Cuadernos de Pedagogía*, 365, 59-61.
- BERNÚS, C. (2002). La historia de la música desde las trincheras de la ESO, *Eufonía*, 25, 61-66.
- BORRERO, V. (2003). El flamenco en la educación musical: entrevista a David Peña Dorantes, *Escuela abierta: Revista de Investigación Educativa*, 6, 253-270.
- BOTA, C. (2012). Un coro escolar para la integración, *Cuadernos de Pedagogía*, 426, 32.
- BRINGUÉ, X. y SÁBADA, C. (2009). *La generación interactiva en España: niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Colección Fundación Telefónica-Ariel.
- BURNARD, P. (2008). A phenomenological study of music teachers' approaches to inclusive education practices among disaffected youth. *Research Studies in Music Education*, vol. 30, 1, 59-75.

- CAMPBELL, P.S. et al. (2007). Adolescents' Expressed Meanings of Music in and out of School, *Journal of Research in Music Education*, vol. 55, 3, 220-236.
- CASTRO, M. (2001). Flamenco, blues y jazz para educar en valores, *Cuadernos de Pedagogía*, 306, 42-45.
- COLLINS, A. (2013). Neuroscience meets music education: Exploring the implications of neural processing models on music education practice, *International Journal of Music Education*, vol. 31, 2, 217-231.
- CREMADES, R. (2008a). Conocimiento y preferencias de los estilos musicales en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la ciudad autónoma de Melilla. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- CUEVAS, S. (2012). *La creación musical mediante dos modelos de enseñanza diferentes en Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- CYSTER, D. (2012). Striking the right balance: issues of transition for the beginner secondary music teacher, *British Journal of Music Education*, 29 (3), 293-301.
- DEBÓN, J. y PÉREZ, M. (2007). Software al servicio de la melodía, *Cuadernos de Pedagogía*, 365, 55-58.
- DÍAZ, M. (2010). Metodologías y líneas actuales de investigación en torno a la enseñanza y el aprendizaje musical en Educación Secundaria. ¿Podemos formarnos para ser investigadores?, en A. GIRÁLDEZ (coord.) (2010b), *Música: Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- ESPIGARES, M.J. (2009). *Educación Musical con TIC para centros de Secundaria: evaluación de un modelo de gestión del conocimiento educativo-musical (el Modelo Bordón)*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- FAUTLEY, M. (2009). Learning to Teach Music in the Secondary School, *British Journal of Music Education*, 26 (1), 100-103.
- FLORES, S. (2008). *Música y adolescencia. La música Popular actual como herramienta en la Educación Musical*. Tesis Doctoral. UNED.
- GALERA, M. y PÉREZ, J. (2008). La investigación en Educación Musical en la base de datos ERIC, *LEEME*, 22, 1-14.
- GARZÓN, L. (2011). Música y valores en directo, *Cuadernos de Pedagogía*, 408, 35-40.

- GIRÁLDEZ, A. (coord.) (2010c). *Música complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó.
- GIRÁLDEZ, A. (coord.) (2010d). *Didáctica de la Música*. Barcelona: Graó.
- GONZÁLEZ, M.M. (2011). A propósito del espacio afectivo y la motivación que representa la música en los adolescentes de enseñanza secundaria, *Quadrivium*, 2, 23-31.
- 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, 3, 269-289.
- HARGREAVES, D.J. et al. (1995). Effects of Age, Gender, and Training on Musical Preferences of British Secondary School Students. *Journal of Research in Music Education*, vol. 43, 3, 242-250.
- HARGREAVES, D.J. (2002). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- HARGREAVES, D.J. y MARSHALL N. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research*, vol. 5, Issue 3.
- HARGREAVES, D.J. et al. (2008). Musical Preference, Identification, and Familiarity: A Multicultural Comparison of Secondary Students From Singapore and the United Kingdom, *Journal of Research in Music Education*, vol. 56, 1, 18-32.
- HERNÁNDEZ, M. et al. (2006). La presencia de la Educación Musical en la base de datos ERIC: una exploración bibliométrica de las publicaciones indexadas desde 1994 a 2004, *Eufonía*, 38, 112-119.
- HO, W. (2007). Students' experience of music learning in Hong Kong's secondary schools, *International Journal of Music Education*, vol. 25, 1, 31-47.
- IMBERNÓN, F. (2008). *La investigación educativa como herramienta de formación de profesorado*. Barcelona: Graó.
- JARILLO, M^a C. (2007). Diversas voces al viento, *Cuadernos de Pedagogía*, 365, 62-64.
- KOKOTSAKY, D. (2010). Musical involvement outside school: How important is it for student-teachers in secondary education?, *British Journal of Music Education*, 27, 2, 151-170.
- KUHN, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

- LEUNG, B. et al. (2011). Case studies of factors affecting the motivation of musical high achievers to learn music in Hong Kong, *Music Education Research*, vol. 13, Issue 1.
- LINGE, A. (2013). *Svängrum - för en kreativ musikpedagogik*. Tesis Doctoral. Lund University.
- LLOPIS, E. (1999). Culturas musicales y aprendizaje cooperativo, Pop, Rock, Heavy y Bakalao en la clase de música, *Cuadernos de Pedagogía*, 279, 27-30.
- LLOPIS, E. y HURTDO, J. (2007). Aprender mientras musicamos, *Cuadernos de Pedagogía*, 365, 50-54.
- LOWE, G. (2011). Class music learning activities: Do students find them important, interesting and useful? *Research Studies in Music Education*, vol. 33, 2, 143-159.
- LUENGO, A. y BURRIEL, P. (2007). La canción: apuntes didácticos en clave de “Rock” para educación infantil, primaria y secundaria, *Eufonía*, 40, 32-44.
- MALBRÁN, S. (2010). Escuchar y hacer Música con los jóvenes en el entorno del aula, en A. GIRÁLDEZ (2010d), *Didáctica de la Música*. Barcelona: Graó.
- MARTÍN-ARROYO, M. (2009). Andalucía en un piano, *Cuadernos de Pedagogía*, 387, 31-33.
- McEWAN, R. (2013). Secondary student motivation to participate in a Year 9 Australian elective classroom music curriculum, *British Journal of Music Education*, 30, 1, 103-124.
- McINTYRE, P. et al. (2012). The Socio-Educational Model of Music Motivation, *Journal of Research in Music Education*, vol. 60, 2, 129-144.
- McPHERSON, G. et al. (2010). Students’ motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries, *Research Studies in Music Education*, vol. 32, 2, 101-137.
- MIR, B. (2009). El aula de música, un espacio para la conversación, *Cuadernos de Pedagogía*, 391, 31-33.
- MIRALLES, R. (2009). Una ESO que suena muy bien, *Cuadernos de Pedagogía*, 394, 16-20.
- MIRALLES, R. (2012). Adof. Murillo: “al estudiante hay que descubrir la música que lleva dentro”, *Cuadernos de Pedagogía*, 424, 40-45.
- MURILLO, A. (2007). Construir el aprendizaje desde el aula de Música, *Cuadernos de*

Pedagogía, 365, 66-67

ÓDENA, O. (2005a). Un estudio sobre creatividad musical en escuelas de Secundaria de Inglaterra, *Música y Educación*, 63, 99-108.

ÓDENA, O. (2005b). Creatividad en la educación musical. Teoría y percepciones docentes, *Eufonía*, 35, 82-94.

ORIOI, N. (2002). El área de “Didáctica de la Expresión Musical”, *Revista de Educación*, 328, 156-166.

ORIOI, N. (2009). La investigación musical en España: tesis doctorales y temática en la última década, *Eufonía*, 45, 59-87.

PASCUAL, M.P. (2011). *Escuchar Música del siglo XX en las aulas de Secundaria: un estudio del repertorio, los criterios para seleccionarlo y una aportación didáctica*. Tesis Doctoral. UNED.

PASTOR, P. (2002). La investigación educativa musical, *Eufonía*, 26, 84-88.

PITTS, S. (2009). Roots and routes in adult musical participation: investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement. *British Journal of Music Education*, 26 (3), 241-256.

LITTLE, L. (2009). *An exploration into the uptake rates of GCSE music with a focus on the purposes of music in school*. Tesis Doctoral. Durham University.

RAMOS, P. (2011). Texto digital e Internet: hacia una nueva legitimación y uso de la bibliografía científica en Educación Musical, *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 8, 2, 1-13.

RODRÍGUEZ, J. de D. (2012). *La materia de Música en primer ciclo de ESO en Antequera y su comarca: fundamentos, motivación y proyección social*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

RUSSELL, J. y AUSTIN, J. (2010). Assessment Practices of Secondary Music Teachers. *Journal of Research in Music Education*, vol. 58, 1, 37-54.

SCHEID, M. (2009). *Musiken, skolan och livsprojektet: Amnet musik på Gymnasiet som en del i ungdomars identitetsskapande*. Tesis Doctoral. Umeå University.

SCOPPOLA, L. (2012). *Knowledge and musical ability at the end of lower secondary school*. Tesis Doctoral. Sapienza-Università di Roma.

SECO, M^a L. (2001). Música y psicomotricidad, una puerta al aprendizaje, *Cuadernos de Pedagogía*, 301, 28-32.

- SHEHAN, P. et al. (2007). Adolescents' Expressed Meanings of Music in and out of School. *Journal of Research in Music Education*. 2007, vol. 55, 3, 220-236.
- SICHIVITSA, V.O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, vol. 29, 1, 55-68.
- STALHAMMAR, B. (2000). The spaces of music and its foundation of values - music teaching and young people's own music experience, *International Journal of Music Education*, vol. 36, 1, 35-45.
- TORIJA, M. (2004). La investigación sobre el pensamiento del profesor como forma de mejorar la enseñanza de la música en Secundaria, *Eufonía*, 30, 44-52.
- WANFONG, V.H. (2009). Music listening preferences of Macau students, *Music Education Research*, vol. 11, Issue 4.
- WARD, CH.J. (2009). Musical exploration using ICT in the middle and secondary school classroom, *International Journal of Music Education*, vol. 27, 2, 154-168.
- WISE, S. et al. (2011). Teachers' use of digital technology in secondary music education: illustrations of changing classrooms. *British Journal of Music Education*. 28 (2), 117-134.
- WITTROCK, M.C. (1990). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós Educador.
- ZARAGOZÁ, J.L. (2009). *Didáctica de la música en la Educación Secundaria: competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- ZIMMERMAN, M. (2009). *Musiklärares val av undervisningsinnehåll: En studie om undervisning i ensemble och hörs-och musiklära inom gymnasieskolan*. Tesis Doctoral. Göteborgs Universitet.

Fuentes electrónicas:

Listados de revistas de alto impacto, disponible en

http://www.scimagojr.com/journalrank.php?category=3304&area=3300&year=2012&country=&order=sjr&min=0&min_type=cd&page=5, (consultado 5 de septiembre de 2013).

Revistas consultadas:

Anuario Musical

Bordón

Bulletin of the Council for Research in Music Education

Cuadernos de Pedagogía

Directory of Open Access Journals

Eufonía

Filomúsica (electrónica)

International Journal of Music Education

Interuniversitaria de Formación del Profesorado (electrónica)

Journal de Recherche en Éducation Musicale

Journal of Interdisciplinary Music Studies

Journal of Music and Meaning

Journal of Psychology

Journal of Research in Music Education

LEEME

Musica Domani

Música y Educación

Musicología

Musiker

Psychology of Music

Recherche en Education Musicale

Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical

RILM (Répertoire International de Littérature Musicale)

Zeitschrift für Krtische Musikpädagogik

Bases de datos:

COMPLUDOC

DIALNET

DISSERTATION AND THESES

ERIC

ISOC

LATINDEX

PROQUEST

REDINED

SAGE

SCOPUS

TESEO

SEGUNDA PARTE

TRABAJO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6

PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

ÍNDICE

- 6.1. Formulación del problema
- 6.2. Objetivos de la investigación
- 6.3. Hipótesis de la investigación
- 6.4. Bibliografía

CAPÍTULO 6

6.1. Formulación del problema

Hemos visto en los capítulos que anteceden, por un lado, la importancia de la Educación Musical en la formación integral del alumnado y, por otro, la importancia del interés y el conocimiento de sus intereses, para que se produzcan aprendizajes significativos en todos los ámbitos de la persona, conducentes a dicha formación. La relevancia de estos dos aspectos, unidos al conocimiento del currículo de la asignatura de Música en 4º de ESO y de lo que piensa el profesorado acerca de todo ello, constituye la base fundamental en la formulación de nuestro problema de investigación

El tema de nuestro estudio es la Educación Musical, centrado en conocer los intereses del alumnado de 4º de Educación Secundaria Obligatoria por el currículo de la asignatura de Música y los planteamientos docentes del profesorado que la imparte. Resulta interesante abordarlo porque, aunque hay trabajos referidos a la Educación Musical en Secundaria como acabamos de ver en el capítulo anterior, creemos que apenas existen en cuanto a los intereses del alumnado por esta materia, y, también porque con los resultados obtenidos se podrá reenfocar la enseñanza musical, a fin de conseguir una asignatura más interesante, atractiva y motivadora para dicho alumnado.

Justin Bieber, cantante canadiense, fue presentado en una ocasión en televisión como la persona más buscada en Google, la más mencionada en Facebook y la que más fans tenía en twitter, y que sus ventas alcanzaban los 10 millones de discos. Ante eso, cabe preguntarse como educador, ¿podemos aprovecharnos de ese interés que suscita en el alumnado para alcanzar algunos de los objetivos de aprendizaje?, ¿qué actividades pueden realizarse con sus canciones?, ¿puede servirnos para mejorar la empatía con ellos?, ¿nos ayudaría esa cercanía a trabajar mejor sus hábitos de consumo y su criterio musical? Aproximarse al consumo musical de nuestro alumnado es una estrategia didáctica

ineludible y enormemente eficaz, aunque, a veces, no sea suficientemente valorada por el profesorado (Aranguren, 2011: 25-26).

Sin embargo, esta misma autora considera que conocer el consumo de los discentes es tarea ciertamente compleja, si bien resulta ineludible tomar conciencia de la influencia en nuestros adolescentes de una realidad cargada de abundancia de estímulos, fácil acceso a la información, intercambio global, fugacidad y caducidad de los mensajes. Ante esto, los educadores debemos fomentar valores que los contrarresten: control de la impulsividad y selección con criterios fundados.

Múltiples estudios y experiencias coinciden en afirmar que el valor y la función de la Música se convierten en elementos esenciales en la experiencia musical de los jóvenes. Los trabajos, como el de Rodríguez (2003), describen los hábitos de consumo y de empleo del tiempo libre de los jóvenes. Además, se encuentran múltiples estudios y experiencias de carácter más local como los realizados por la Asociación Civértice para el gobierno de Navarra (2003-2008), los de Aguirre et al. (2004) e Ibarretxe (2006), y también el de Cremades (2008) en Melilla, ya comentado en el capítulo anterior. Todos ellos corroboran la complejidad de su análisis y apuntan la necesidad de contextualizar la información extraída, definiendo condiciones como edad, entorno, género, clase social, etnicidad y estilo (Aranguren, 2011).

Aunque los límites del consumo musical sean difusos y sus interacciones constantes, es necesario indagarlo para poder diseñar alguna estrategia didáctica. Esto último, unido a ciertas experiencias personales con adolescentes en centros de Enseñanza Secundaria, nos llevó a la necesidad de averiguar e incidir en un problema que afectaba al ánimo e interés de estos chavales por las materias impartidas, en este caso más concreto, por la asignatura de Música.

El capítulo de Malbrán “escuchar y hacer Música con los jóvenes en el entorno del aula” en *Didáctica de la Música* (Giráldez, 2010d) contiene diversas reflexiones que pueden convertirse en importantes vías de indagación: ¿Cuáles son los acontecimientos musicales que el alumnado no disfruta en el aula? ¿Cuáles si disfruta? ¿Qué le gustaría

hacer en las clases de Música? ¿Qué experiencias son las que encuentra más interesantes?... En otro apartado de su trabajo Malbrán señala: ¿Conocemos lo suficiente acerca de la vida mental emocional de los jóvenes en estas edades? ¿Cuáles son sus preferencias? ¿En qué invierten su tiempo de ocio? ¿Cuáles son los productos musicales y multimedia que acostumbran repetir una y otra vez? ¿Cuál es la Música que guardan en su mp3? ¿Tienen intérpretes preferidos?, etc. Todas estas cuestiones están en línea con lo que en este trabajo se ha investigado.

Por otra parte, Hargreaves y North (2001, cfr. Marshall et al., 2005) pidieron a eminentes educadores musicales de quince países que escribieran un capítulo en torno a tres grandes temas de la Educación Musical: fines y objetivos, contenidos y métodos y cuestiones relacionadas con el alumnado. A pesar de que los autores adoptaron diversos enfoques, se constató que los temas que resultaron de especial interés fueron en primer lugar los temas curriculares, en segundo lugar los fines y objetivos: para qué sirven las artes y la Educación Musical. El tercer gran tema que emergió de este trabajo fue el equilibrio entre el aprendizaje musical dentro y fuera de la escuela. Todos estos temas, como ya hemos dicho, también han sido considerados en nuestra investigación.

La asignatura de Música en el curso que se ha realizado el estudio, 4º de ESO, es optativa, y llama poderosamente la atención la desmotivación con la que llegan estos discentes a un curso, donde además de finalizar la enseñanza obligatoria, se encuentran con asignaturas que no les son impartidas de forma obligatoria, sino, que son ellos quienes libremente las eligen. Es el caso de la asignatura de Música, de ahí que consideráramos más relevante realizar este estudio en este último curso de la etapa ESO, donde, como ya se ha dicho, en el currículo actual es optativa. En este tramo los discentes cuentan con una media de 15 años, lo cual nos ha facilitado realizar la investigación de forma más coherente, no encontrando muchas dificultades de comprensión por parte de los mismos.

Como ha quedado expuesto en el capítulo 4º, el interés ha sido estudiado por diversos autores desde que Herbart elaborara su teoría sobre este concepto. De todas las definiciones expuestas posteriormente, por su simplificación y claridad nos referiremos

a la de Dewey (1925), quien consideraba que toda persona con interés es aquella que está empeñada activamente o comprometida del todo con algo. Nosotros nos proponemos con esta investigación contribuir a conseguir el empeño activo del alumnado de Música en el conocimiento de esta materia.

A raíz de este estudio se ha intentado poner de manifiesto qué aspectos del currículo en 4º de ESO son menos atractivos o menos interesantes, y, por ende, menos adecuados para tener empeñados y comprometidos a los discentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio será interesante en la medida en que aporte información sobre gustos, preferencias musicales e intereses del alumnado sobre el currículo de Música impartido en las aulas de 4º. El profesorado también aportará información acerca de esos mismos intereses, a través de la reflexión sobre sus planteamientos docentes. En definitiva, saber más sobre lo que se debiera evitar o mejorar en las clases de nuestra asignatura, desde el punto de vista del alumnado y del profesorado, a fin de conseguir una buena Educación Musical.

Torija (2004), en su trabajo citado en el capítulo anterior, se propone conocer las creencias del profesorado de Música de Secundaria como camino obligado en la investigación hacia la mejora de su práctica docente, y expone que los diferentes perfiles formativos por los que se accede a la enseñanza de la etapa educativa, la edad, el desarrollo profesional del profesorado y su implicación emocional en la enseñanza, pueden ser determinantes a la hora de enfocar su práctica. Igualmente, lo son los contextos organizativo y curricular que la estructuran, aunque hemos de tener en cuenta que el conocimiento y la acción de los profesores podrán ir modelando los contextos en los que se mueven.

Al intentar acercarnos a la realidad de la enseñanza de la Música en la etapa de Secundaria a través de los pensamientos del profesorado, hemos de tener en cuenta que se trata de una realidad social, educativa, de centro, de aula y personal. Es por esto que si es a través del pensamiento del docente como creemos que podemos comprender su práctica, deberemos considerar los contextos en los que se desarrolla, para lo cual deberíamos preguntarle qué piensa sobre los intereses del alumnado acerca de los

planteamientos docentes que lleva a cabo en el aula de Música. La respuesta a esta pregunta también será un reflejo de la práctica real del aula y del resultado de un proceso de reflexión del profesorado. Es en este aspecto en el que se podrá abrir una puerta hacia la mejora de la labor docente, puesto que consideramos que exponer sus creencias y hacerlas explícitas implica un proceso de reflexión beneficioso para su labor. Cabe señalar que la investigación centrada en la práctica del profesorado, denominada investigación-acción, se basa en la reflexión que llevan a cabo los docentes sobre la puesta en práctica de su planificación para mejorarla. Para Schön (1992: 43), “el arte profesional se entiende en términos de reflexión en la acción y desempeña un papel central en la descripción de la competencia profesional”. Y, según Rusinek (2014), “la investigación-acción en educación es una estrategia crucial para el desarrollo del conocimiento profesional de los educadores musicales, porque a diferencia de la práctica docente regular, apoya el desarrollo didáctico y la reflexión docente recogida y el análisis metódico de datos empíricos”.

También es de destacar que el pensamiento del docente (*teacher thinking*) como paradigma de la investigación educativa es aceptado formalmente "a partir de 1975 por la comunidad científica" (Marcelo, 1987: 13). Encontramos muchas y variadas investigaciones sobre el pensamiento del profesor, siendo relevantes los trabajos de Marcelo y Villar Angulo en nuestro país. Diversos autores como Tabachnick y Zeichner (1991) han realizado estudios sobre la separación entre los pensamientos y rutinas del profesor; y Rodríguez (1990) investigó las creencias de profesores relacionadas con el currículo. Como ejemplo de que este paradigma de investigación sigue siendo actual, hay que citar el trabajo de Bosch (2002) en torno a valores y creencias del profesorado de Secundaria sobre algunos aspectos de la educación.

Pese a lo expuesto en líneas precedentes, el pensamiento del profesor o su conocimiento didáctico en el campo de la enseñanza de la Música ha merecido poca atención de los investigadores, como hemos podido comprobar en nuestra revisión de los estudios publicados. No obstante, debemos mencionar los trabajos de Swanwick (1991) sobre la selección de actividades del currículo de Música y su reivindicación por

una reflexión por el Arte y por la Música dentro del currículo escolar, además de los de Torija (2004), Kokotsaki (2010) y González (2011) ya citados. Creemos que el Máster Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato está haciendo una importante labor en este sentido.

El hecho de que la investigación en Educación Musical haya estado bastante marginada hasta hace unos años en nuestro país, quizás sea consecuencia de que los docentes de Música nos hemos confiado y escudado en eso de que somos "artistas", que tanto nos dice la gente, hayamos perdido la referencia con la realidad de la asignatura en el mundo de la enseñanza obligatoria y no hayamos sabido luchar por darle el lugar que se merece. Los docentes de Música de Secundaria (aunque, además, algunos sean y se consideren artistas, instrumentistas, directores de coro, docentes de lenguaje musical o compositores) hemos de ser eso, docentes. Y como tales debemos situarnos en la realidad de la enseñanza y adentrarnos en la investigación y reflexión sobre nuestra propia práctica, en el camino de la investigación educativa, como vía para no estancarnos y mejorar nuestro día a día. Este camino pasa por tener presentes los objetivos fundamentales de nuestra materia y las características de nuestro alumnado. Swanwick, 1991 (cfr. Torija, 2004: 48) dice:

El encuentro musical es siempre el propósito último y general de los profesores de música; pero dentro de las aulas es fundamental el ser capaz de reconocer los detalles específicos de la experiencia musical, y de responder a ellos con sensibilidad y positivamente. La enseñanza de la música sólo puede ser eficaz si se comprende la naturaleza de la propia música y se respeta la evolución de los alumnos (Swanwick, 1991, cfr. Torija, 2004: 48).

Conocer el pensamiento de los docentes de Música de Secundaria es fundamental a la hora de diseñar los programas de formación de profesorado y también de cara a su formación permanente. También nos parece fundamental investigar su conocimiento didáctico del contenido y cómo los contenidos importantes para el

profesorado coinciden o no con una definición clara de objetivos y una actitud hacia la enseñanza en general y a esta materia en particular. Dice Torija que lo que hace de la enseñanza, y en el caso concreto de la enseñanza de la Música en Secundaria, algo más que una profesión es que la buena enseñanza está cargada de emociones positivas. No es cuestión únicamente de conocer la materia, ser eficaz, tener las habilidades necesarias o aprender las técnicas correctas. “Los buenos profesores no son máquinas bien engrasadas, son seres emocionales y apasionados que conectan con sus estudiantes y viven su trabajo y sus clases con placer y creatividad” (Hargreaves, 1998: 835).

Por todo lo expuesto en las páginas que anteceden y teniendo en cuenta la inexistencia de trabajos para conocer los intereses del alumnado de Secundaria por la asignatura de Música, nuestro problema de investigación queda formulado en los siguientes términos: **explorar los intereses del alumnado en relación a la Educación Musical en 4º de ESO y contrastarlos con el planteamiento y desarrollo que los docentes hacen de la misma, a fin de marcar vías para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en esta materia.** Nos proponemos como finalidad conocer los intereses de los discentes, utilizando como fuente a ellos mismos (cuestionarios) y al profesorado (entrevistas). Al alumnado se le pregunta acerca de sus intereses por la Música en general y por el currículo de esta asignatura, y al profesorado, por los intereses del alumnado acerca del planteamiento y desarrollo de dicho currículo en el aula. Todo para contribuir a la mejora de la docencia y el aprendizaje en esta materia. Esta finalidad se alcanzará a través de los siguientes objetivos que desarrollamos a continuación.

6.2. Objetivos de la investigación

Creemos que es fundamental para el profesorado de Educación Musical de cualquier nivel del Sistema Educativo conocer cuáles son los intereses de los discentes respecto a los contenidos a estudiar, las actividades a realizar, los recursos utilizados en las clases y la evaluación de la materia de Música para tenerlos en cuenta al planificar

su enseñanza, y partir de esos intereses para alcanzar otros. Partir de los intereses del alumnado es, como se ha dicho, un principio de aprendizaje significativo, según Ausubel (1983), y de calidad de enseñanza, según lo contemplado en la legislación educativa. Esta investigación pretende tener en cuenta la voz de los estudiantes, quienes como aprendices y actores en la educación, pueden aportar, a través de la expresión de sus intereses, ideas y datos claves sobre las condiciones para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Música. Además, se propone conocer, contrastar y completar dicha información con la aportada por los docentes que imparten dicha materia.

Toda investigación persigue unas metas u objetivos. Para este estudio nos hemos propuesto cinco objetivos, con los que pretendemos alcanzar la finalidad planteada en la investigación.

1. Describir los intereses del alumnado de 4º de ESO hacia la Música en general, los contenidos, los medios y recursos, la metodología y la evaluación de la asignatura de Música.
2. Valorar la incidencia del contexto socioeconómico y cultural sobre los intereses del alumnado acerca de la asignatura de Música.
3. Valorar la incidencia del éxito escolar, en los intereses del alumnado en relación a la Educación Musical.
4. Valorar la diferencia de género en los intereses del alumnado por la asignatura de Música.
5. Conocer el diseño y desarrollo de la enseñanza musical por parte de los docentes y analizar la cohesión entre sus planteamientos acerca de la enseñanza musical y los intereses del alumnado en relación a la misma.

Partiendo de estos objetivos trataremos de plantear una serie de implicaciones o propuestas para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Música en la ESO, a partir de la valoración que pueda hacerse sobre los intereses del alumnado hacia dicha asignatura.

6.3. Hipótesis de la investigación

Siguiendo a Fox (1987: 77), las hipótesis son predicciones que se formulan antes de la recogida de datos y en tiempo futuro. Pero solo como predicciones, y como tales, pueden ser confirmadas o no por los datos. Ahora bien, al tratarse de un estudio descriptivo, no resulta necesario plantear hipótesis, aunque en virtud de algunos de los objetivos, en los cuales se plantean comparaciones, sí que cabría formular algunas. En concreto, dichas hipótesis hacen referencia a los objetivos 2, 3 y 4 anteriormente citados. Estas hipótesis avanzan posibles respuestas a las cuestiones planteadas, basadas tanto en la experiencia como en las teorías revisadas en el marco teórico de este trabajo:

Hipótesis 1

Consideramos que el contexto socioeconómico y cultural es un factor diferenciador de intereses acerca de la Música.

Hipótesis 2

Creemos que el factor éxito escolar entre los discentes puede vincularse a los intereses musicales que tengan.

Hipótesis 3

Creemos que el género puede ser un factor diferenciador de intereses musicales.

En el capítulo siguiente, expondremos el diseño de investigación para alcanzar los objetivos presentados y confirmar o no las hipótesis formuladas.

6.4. Bibliografía

- ARANGUREN, A.I. (2011). El consumo musical adolescente como fuente de estrategias didácticas, *Eufonía*, 53, 25-33.
- AUSUBEL, D.P. et al. (1983). *Psicología de la Educación. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- BAUTISTA, V.E. (2011). *Actitud del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria frente a la Música Clásica*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- BOSCH, M.C. (2002). Valores y creencias del profesorado de secundaria sobre algunos aspectos de la educación, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 9 (5), 2, 1-6.
- DEWEY, J. (1925). *El interés y el esfuerzo en la Educación*. La Habana.
- FOX, D.J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- GIRÁLDEZ, A. (coord.) (2010d). *Didáctica de la Música*. Barcelona: Graó.
- HARGREAVES, A. (1998). The emotional practice of teaching, *Teaching and teacher education*, 14, 835-854.
- MALBRÁN, S. (2010). Escuchar y hacer música con los jóvenes en el entorno del aula, en A. GIRÁLDEZ (coord.), *Didáctica de la Música*. Barcelona: Graó.
- MARCELO, C. (1987). *Planificación y enseñanza: un estudio sobre el pensamiento del profesor*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.
- MARSHALL et al. (2005). Educación Musical en el siglo XXI, una perspectiva psicológica. *Eufonía*, 34, 8-32.
- RODRÍGUEZ, (2003): *Jóvenes y relaciones grupales: Dinámica relacional para los tiempos de trabajo y de ocio*. Madrid: INJUVE-FAD.
- RUSINEK, G. (2014). La Investigación-Acción en Educación Musical: Preguntas, diseños y triangulación. Ponencia en el *II Simposio Internacional sobre Investigación Musical*. Granada 5-7 de febrero de 2014.
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- SWANWICK, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ministerio Educación y Ciencia/Morata.

TABACHNICK, R. y ZEICHNER, K. (1991). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: Falmer Press.

TORIJA, M. (2004). La investigación sobre el pensamiento del profesor como forma de mejorar la enseñanza de la música en Secundaria, *Eufonía*, 30, 44-52.

CAPÍTULO 7

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

ÍNDICE

- 7.1. Enfoque metodológico

- 7.2. Sujetos considerados como fuente de información
 - 7.2.1. Alumnado de Música de Secundaria en Sevilla
 - 7.2.2. Profesorado de Música de Secundaria en Sevilla

- 7.3. Recogida de los datos
 - 7.3.1. Estructura y contenido del cuestionario
 - 7.3.2. Validez y fiabilidad
 - 7.3.3. Aplicación del cuestionario
 - 7.3.4. Entrevistas al profesorado

- 7.4. Análisis de los datos
 - 7.4.1. Datos de naturaleza numérica
 - 7.4.2. Datos de naturaleza textual

- 7.5. Bibliografía

CAPÍTULO 7

El Diccionario de la Real Academia Española define investigación como “la acción de realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia”. Así pues, la investigación en Educación Musical debe basarse en actuaciones encaminadas a saber qué sucede en las aulas de Música.

7.1. Enfoque metodológico

El enfoque del trabajo que presentamos se enmarca dentro de una metodología descriptiva, en la que, según Best (1970: 61), “se refiere y se interpreta *lo que es*. Está relacionada a condiciones o conexiones existentes; prácticas que prevalecen, opiniones, puntos de vista o actitudes que se mantienen; procesos en marcha; efectos que se sienten o tendencias que se desarrollan”. Según el mismo autor, el proceso de investigación descriptiva rebasa la mera recogida y tabulación de los datos. Supone un elemento interpretativo del significado o importancia de lo que se describe. Así, la descripción se halla combinada muchas veces con la comparación o el contraste, suponiendo mensuración, clasificación, interpretación y evaluación. Para Fox (1987), la aproximación descriptiva está concebida para describir un conjunto determinado de fenómenos en la que la información obtenida constituye en sí misma las respuestas a las preguntas de investigación planteadas.

Consideramos que nuestra investigación es descriptiva por los objetivos que se plantean, que no son otros que la descripción de una realidad concreta, a cuyo estudio nos aproximamos cuando ya se ha producido, sin intervención del investigador. Es decir, corresponde a un tipo de metodología descriptiva definida como *ex-post-facto*, que significa “después de hecho”, y alude a que primero se produce el hecho y después se analizan las posibles causas y consecuencias. En este estudio descriptivo, basado en métodos de encuesta y entrevista, se analizan, además, diferencias en función de

distintas variables como el género, el nivel socioeconómico, el rendimiento académico. Arnal et al. (1992) señalan que los métodos no experimentales o ex-post-facto se limitan a describir una situación que ya viene dada al investigador, aunque éste pueda seleccionar valores para estimar relaciones entre las variables. Otros autores, como Borg y Gall, 1983; Fox, 1987; Bisquerra, 1989, consideran estos estudios como una categoría dentro de los denominados ex-post-facto.

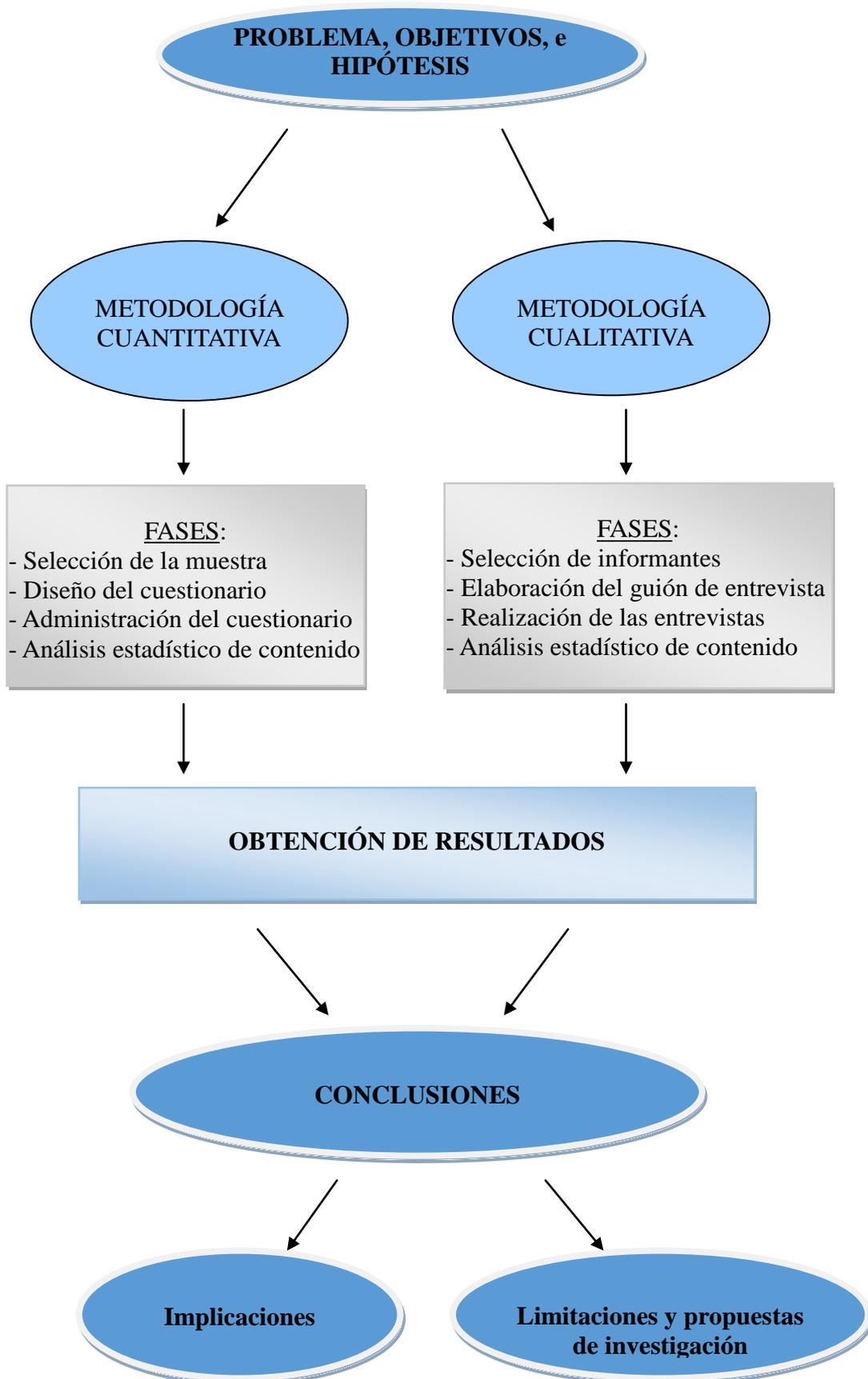
La investigación descriptiva consiste, como se ha dicho en líneas precedentes, en algo más que la recogida y tabulación de datos. Se ocupa del análisis e interpretación de los mismos, que han sido reunidos con un propósito definido: el de la comprensión y solución de problemas importantes (Best, 1970).

Este estudio se ha realizado a través de la complementariedad entre métodos cuantitativos y cualitativos. El método cuantitativo (encuesta) se utiliza para conocer los intereses de los discentes, mientras que el método cualitativo (entrevista) permite profundizar en las experiencias, pensamientos, creencias y opiniones del profesorado sobre la enseñanza de la Música y los intereses del alumnado. La utilización de ambos métodos permite alcanzar y abordar los diferentes objetivos planteados en relación con el problema objeto de estudio.

Para Díaz e Ibarretxe (2008), los dos enfoques predominantes en investigación educativa (cuantitativo y cualitativo) representan a dos tradiciones en las ciencias sociales y humanas: la perspectiva positivista, también llamada cuantitativa, y la perspectiva interpretativa, hermenéutica y cualitativa. Pero como afirma Bresler (2006), cualquier investigación cualitativa puede integrar también datos cuantitativos y viceversa.

El problema a investigar junto a los objetivos e hipótesis, las diferentes fases de las dos metodologías puestas en práctica, los resultados que han dado lugar a las conclusiones y éstas a su vez a las implicaciones, limitaciones y propuestas de investigación, constituyen, la estructura de nuestra investigación, la cual puede verse en la figura 7.1.

Figura 7.1. Estructura de la investigación



7.2. Sujetos considerados como fuente de información

Los sujetos considerados como fuente de información en este trabajo son, por este orden, el alumnado de Música de Secundaria en Sevilla y el profesorado que imparte dicha asignatura.

7.2.1. Alumnado de Música de Secundaria en Sevilla

En relación al alumnado, la población objeto de estudio es la formada por los discentes que cursaban la asignatura de Música, como materia optativa de 4º curso en los centros de la ciudad de Sevilla que impartían Educación Secundaria Obligatoria durante el curso 2008-09. Por este motivo, resultó necesario conocer el censo de los centros de Educación Secundaria de Sevilla, para lo cual acudimos a la Delegación Provincial, y, según la información facilitada por el Departamento de Planificación Educativa, los centros eran 111, de los cuales 50 eran públicos (45'05 %) y 61, concertados (54'95 %), distribuidos en 10 zonas geográficas tal y como la Consejería de Educación tiene establecidas en Sevilla capital (véase más adelante la figura 7.2). Respecto a los primeros hay que señalar que 48 eran Institutos de Educación Secundaria y los dos restantes, Centros de Convenio, dependientes de la Diputación Provincial.

Desde la implantación de la LOGSE en 1990, la asignatura de Música es, como se sabe, optativa en 4º de ESO y por tanto, sólo la cursan aquellos alumnos que lo desean. Todo esto se ha acentuado recientemente con la reforma del currículo de la ESO contemplado en la LOE (2006) y desarrollado en Andalucía mediante el Decreto 231/2007, pues al ser suprimida en tercero, un mayor número de discentes no la eligen en cuarto o el centro no se la oferta. Por ello, la asignatura de Música en 4º sólo se impartía en 37 centros públicos y en tres de los concertados (véase la tabla 7.1). Como consecuencia, en los demás centros sólo era impartida en los cursos primero y segundo, como ocurre en casi todos los concertados, lo cual influye negativamente en el nivel de conocimiento logrado por el alumnado al terminar sus estudios de Secundaria.

Como ya hemos dicho, los centros de titularidad pública que impartían la

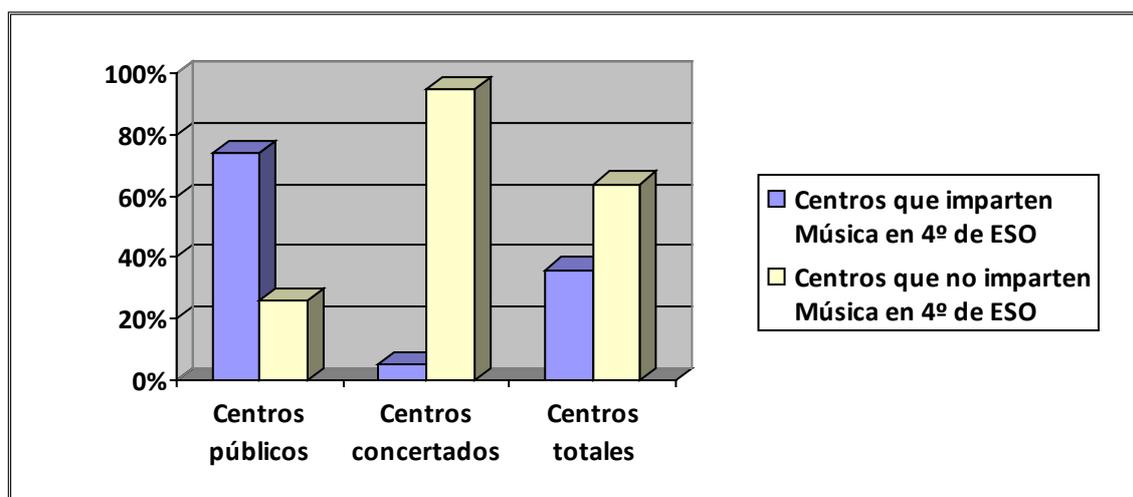
asignatura de Música en 4º de ESO eran 37, que representaban el 74% de dichos centros, mientras que los concertados sólo eran tres, es decir, el 4'90%. Por tanto, los centros que impartían Música en 4º de ESO en Sevilla capital eran 40, representando el 36% de la totalidad, como puede verse en la tabla 7.1.

Tabla 7.1. Centros de Sevilla que impartían Música en 4º de ESO

Centros de ESO	Número	Centros que impartían Música en 4º	Número	%
Centros públicos	50	Centros públicos	37	74
Centros concert.	61	Centros concertados	3	4,9
Total	111	Total	40	36

Los datos expuestos pueden verse también representados en el gráfico 7.1.

Gráfico 7.1. Porcentajes de centros que impartían Música en 4º de ESO en Sevilla



Consideramos que la causa del bajísimo porcentaje de centros concertados que impartían la asignatura de Música en 4º de ESO se debía, fundamentalmente, a que eran ofertadas otras materias a los estudiantes, por considerar suficiente la formación musical que habían recibido en los dos primeros años de la etapa. La totalidad de los centros, distribuidos por zonas y titularidad, aparecen en la tabla 7.2.

Tabla 7.2. Distribución de los centros por zonas, que impartían Música en 4º de ESO

ZONAS	CENTROS PÚBLICOS	CENTROS CONCERTADOS
Zona 1	IES “G. A. Bécquer” IES “Carlos Haya” IES “V. Aleixandre”	Colegio “Ntra. Sra. del Rosario”
Zona 2	IES “San Isidoro” IES “Velázquez” IES “San Jerónimo” IES “M. de Cervantes” IES “Inmaculada Vieira”	
Zona 3	IES “Pino Montano” IES “A. Machado” IES “Julio Verne” IES “A. Einstein” IES “Llanes” IES “Isbilya” IES “Giralda” IES “F.R. de la Fuente” Centro de Convenio “Híspalis”	
Zona 4	IES “San Pablo” IES “Joaquín Turina” IES “Las Aguas”	
Zona 5	IES “V Centenario” IES “Pablo Picasso” IES “Miguel Servet” IES “Sevilla Este” IES “R. Valle Inclán”	Colegio “Lope de Vega”
Zona 6	IES “Torreblanca”	
Zona 7	IES “Luis Cernuda” IES “Diamantino G ^a Acosta”	
Zona 8	IES “Murillo” IES “Luca de Tena” IES “R. Carande” IES “Nervión” IES “Ciudad Jardín”	
Zona 9	IES “F. de Herrera” IES “Bellavista” IES “Punta del Verde”	Colegio “Ntra Sra. de las Mercedes”
Zona 10	IES “J. Romero Murube”	

Para la recogida de información sobre los intereses musicales del alumnado, se ha optado por trabajar con una muestra extraída de dicha población, tratando de ser representativa de la misma. Para seleccionar dicha muestra se realizó un muestreo por conglomerados, considerando como tales al conjunto de alumnado que está en el mismo centro, es decir, se ha considerado que la población está estructurada en 40 centros o conglomerados, de los cuales 30 han sido los seleccionados para llevar a cabo nuestra investigación.

La muestra, esto es, el alumnado de los centros seleccionados, al que se ha aplicado el cuestionario, corresponde a diferentes zonas geográficas de la ciudad y, por ende, a diferentes perfiles socioeconómicos, siendo representativa de las 10 zonas escolares establecidas por la Delegación de Educación de Sevilla, tomando como referencia el número de discentes. Dicha muestra la han integrado finalmente 405 estudiantes, de los 30 centros ya citados (75% de la población), de los cuales 27 son públicos y 3 concertados. La ratio media por centro corresponde a 13,5 discentes ($405/30$) lo cual nos sirve para estimar la población total de alumnado que había elegido Música ese año, que ascendería aproximadamente a 540 discentes ($13,5 \times 40$), dato que no hemos podido corroborar. Por tanto, nuestra muestra de alumnado analizada constituiría el 75% del total de la población ($405/540$). En la figura 7.2 aparece el mapa y en la tabla 7.3 el alumnado de la muestra distribuido por zonas y centros.

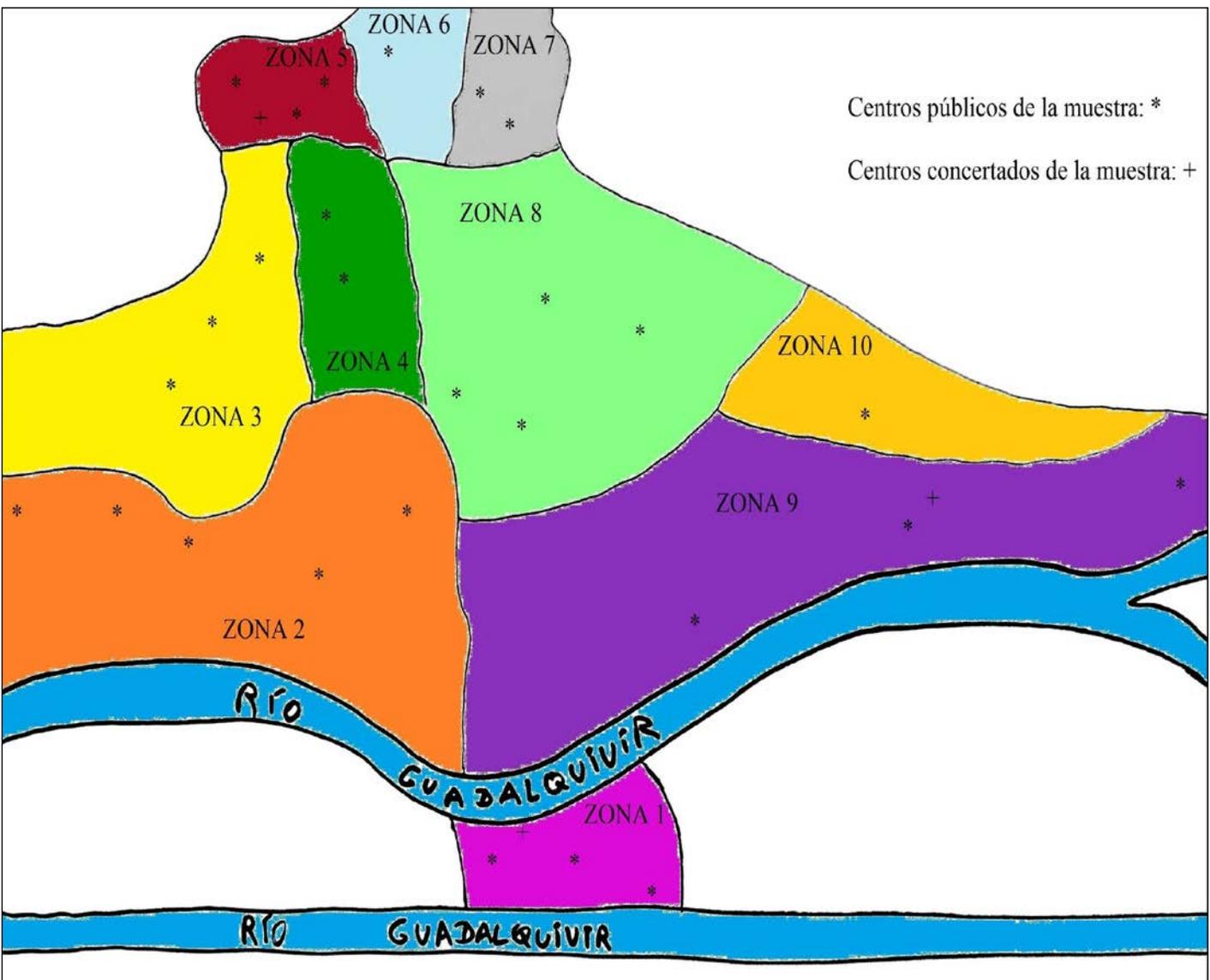


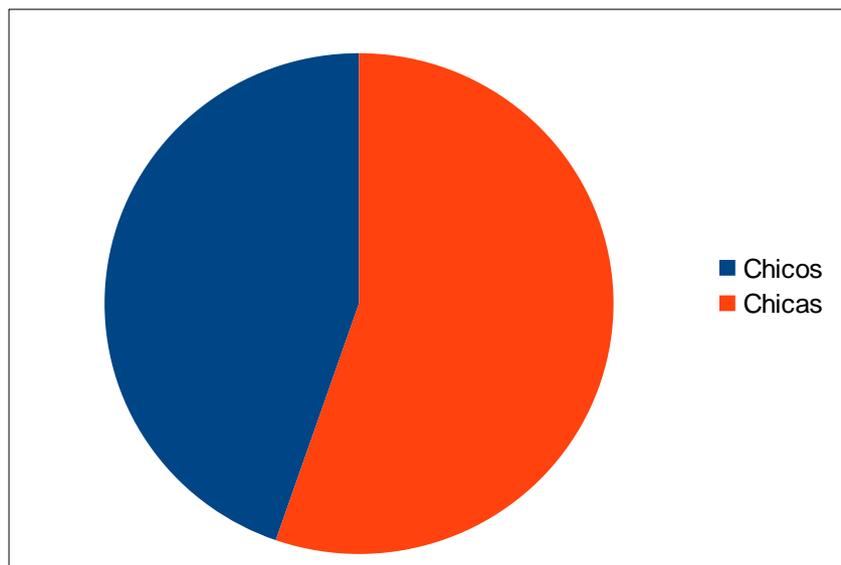
Figura 7.2. Mapa de zonas y centros de la muestra

Tabla 7.3. Alumnado de la muestra distribuido por zonas y centros

ZONAS	CENTROS PÚBLICOS		CENTROS CONCERTADOS	
Zona 1	IES "G.A.Bécquer", IES "Carlos Haya", IES "V. Aleixandre"	8 7 1	Colegio "Ntra. Sra. del Rosario"	12
Zona 2	IES "San Isidoro", IES "Velázquez", IES "San Jerónimo", IES "M. de Cervantes", IES "I. Vieira".	13 10 9 21 10		
Zona 3	IES "Pino Montano", IES "Giralda", IES "F.R. de la Fuente".	13 9 28		
Zona 4	IES "San Pablo", IES "Joaquín Turina"	23 6		
Zona 5	IES "V Centenario", IES "Pablo Picasso", IES "R. Valle Inclán"	19 13 32	Colegio "Lope de Vega"	31
Zona 6	IES "Torreblanca"	22		
Zona 7	IES "Luis Cernuda", IES "Diamantino G ^a Acosta"	8 20		
Zona 8	IES "Murillo", IES "Luca de Tena", IES "Ramón Carande", IES "Nervión"	6 14 13 11		
Zona 9	IES "Fernando de Herrera" IES "Bellavista", IES "Punta del Verde"	11 11 6	Colegio "Ntra. Sra. de las Mercedes"	8
Zona 10	IES "J. Romero Murube"	10		
TOTAL ALUMNADO DE LOS CENTROS PÚBLICOS DE LA MUESTRA		354	ALUMNADO DE LOS CENTROS CONCERTADOS DE LA MUESTRA	51
TOTAL ALUMNADO DE LA MUESTRA		405		

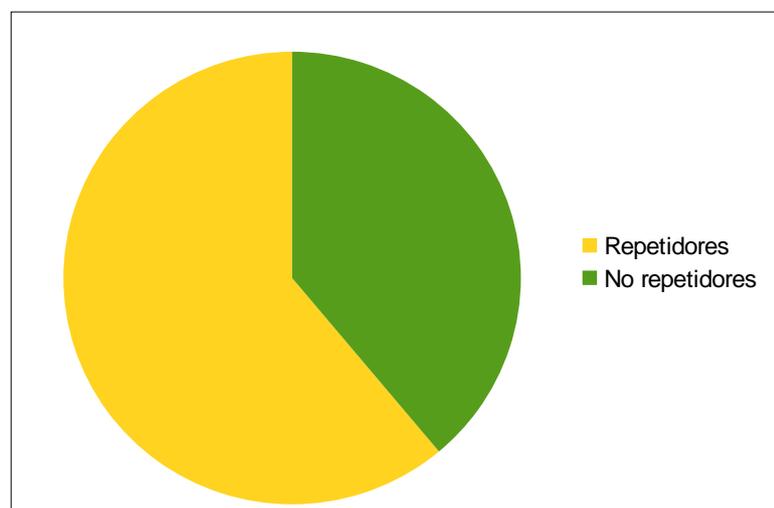
Finalmente, tal y como se representa en el gráfico 7.2 dicha muestra está formada por 223 chicas y 180 chicos equivalentes al 55,3% y al 44,7%, respectivamente, y 2 estudiantes que olvidaron especificar su género.

Gráfico 7.2. Alumnado de la muestra, según el género



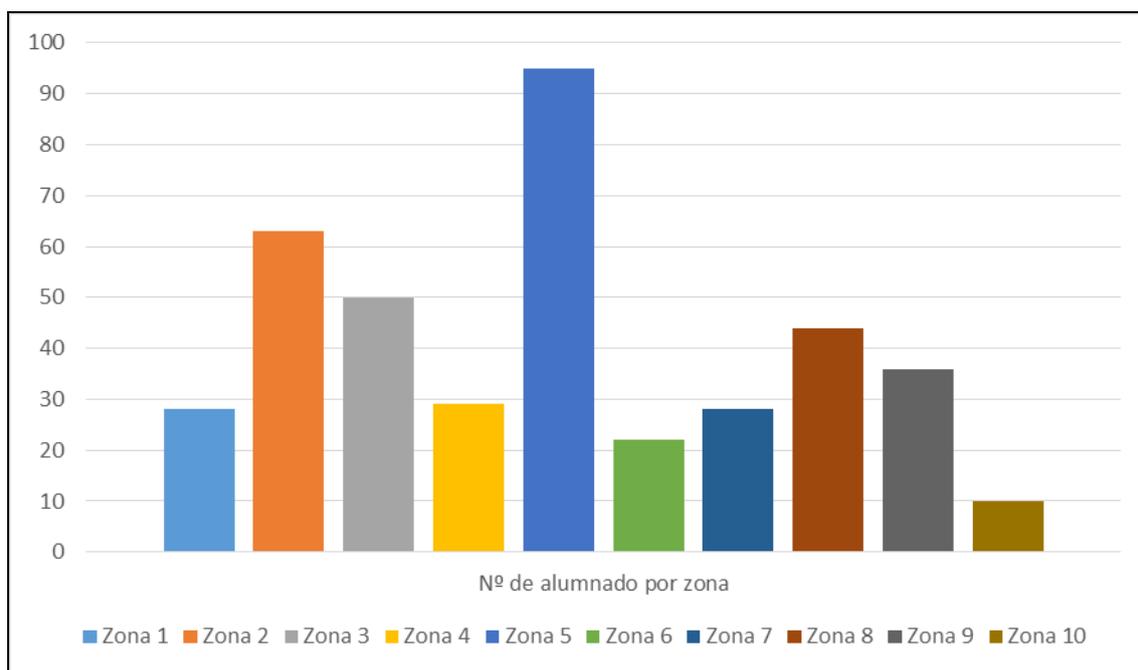
Por otra parte, aquellos discentes que nunca habían perdido o repetido curso fueron 154, es decir, el 38,9%, siendo 242 los repetidores, equivalentes al 61,1%. Hubo 9 individuos que no pusieron su fecha de nacimiento y por ello desconocemos si habían repetido o perdido algún curso. Todo esto puede apreciarse en el gráfico 7.3.

Gráfico 7.3. Alumnado de la muestra, según repetidores y no repetidores



Por último, nos parece interesante presentar en el gráfico 7.4 la representación de las diferentes zonas geográficas de la muestra, entre las que destacan las zonas 2, 3 y 5 por ser las más numerosas en cuanto a alumnado de la muestra se refiere. Esto es debido principalmente a que albergaban más centros analizados, o bien a que el alumnado que había escogido la asignatura entre las optativas era más numeroso.

Gráfico 7.4. Las diferentes zonas de Sevilla, según el alumnado de la muestra



7.2.2. Profesorado de Música de Secundaria en Sevilla

Como hemos dicho anteriormente, el profesorado que impartía Música lo hemos considerado sujeto relevante de información para este trabajo.

Para la selección del profesorado se ha tenido en cuenta las zonas geográficas donde previamente se habían seleccionado los centros que integraban la población objeto de estudio, siendo el colectivo de sujetos diana en este caso el conjunto de docentes que impartían Música en 4º de ESO en los centros donde se aplicó el cuestionario sobre intereses del alumnado. Para los criterios de selección de los mismos,

se han tenido en cuenta la representatividad de las diferentes zonas geográficas, los diferentes contextos socioeconómicos y, obviamente, la disposición favorable del profesorado a participar en el estudio.

En la tabla 7.4 pueden observarse las diferentes zonas, correspondiendo a 20 docentes de centros públicos, ya que el número de centros privados que impartían Música en 4º de ESO era poco significativo. También pueden verse, a grandes rasgos, las características del profesorado, en relación al sexo y a la experiencia docente en Secundaria.

Tabla 7.4. Distribución y características de los docentes de la muestra

ZONAS	PROFESORADO SELECCIONADO	CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO
ZONA 1	IES “Bécquer” IES “Carlos Haya”	Hombre, 25 años de experiencia Hombre, 15 años de experiencia
ZONA 2	IES “San Isidoro” IES “San Jerónimo” IES “Miguel de Cervantes” IES “Inmaculada Vieira”	Hombre, 11 años de experiencia Mujer, 16 años de experiencia Mujer, 14 años de experiencia Mujer, 9 años de experiencia
ZONA 3	IES “Pino Montano”	Hombre, 13 años de experiencia
ZONA 4	IES “San Pablo” IES “Joaquín Turina”	Mujer, 25 años de experiencia Hombre, 19 años de experiencia
ZONA 5	IES “Pablo Picasso” IES “Valle Inclán”	Mujer, 11 años de experiencia Hombre, 15 años de experiencia
ZONA 6	IES “Torreblanca”	Mujer, 12 años de experiencia
ZONA 7	IES “Luis Cernuda”	Hombre, 25 años de experiencia
ZONA 8	IES “Murillo” IES “Luca de Tena” IES “Ramón Carande” IES “Nervión”	Mujer, 11 años de experiencia Mujer, 24 años de experiencia Hombre, 25 años de experiencia Mujer, 12 años de experiencia
ZONA 9	IES “Bellavista” IES “Punta del Verde”	Hombre, 13 años de experiencia Mujer, 16 años de experiencia
ZONA 10	IES “Romero Murube”	Mujer, 11 años de experiencia

Como puede apreciarse en la tabla 7.4, el profesorado de la muestra estaba integrado por 11 mujeres y 9 hombres, y la experiencia media en las primeras era algo superior a 14 años y en los segundos de casi 18, por lo que consideramos que la muestra la integran docentes con diferencias en cuanto al género y a la práctica docente poco significativas.

7.3. Recogida de los datos

En nuestra investigación, la técnica de recogida de datos que hemos utilizado ha sido el cuestionario y la entrevista, y reconocemos como Oriol (2004) que dicha técnica va más allá de la mera descripción del fenómeno estudiado, pues trata de llegar a la comprensión e interpretación de la información recogida. Mediante la metodología de investigación cuantitativa, pretendemos obtener información del alumnado a través de la cumplimentación de un cuestionario; sin embargo, éste nos va a permitir situarnos en un modelo de investigación mixta con una doble interpretación, cuantitativa y cualitativa, puesto que una de las cuestiones es abierta. Las dos son necesarias y ambas deben funcionar de forma conjunta y complementaria. Es cuantitativa en la forma de recoger y analizar los datos, que se cuantifican para posibilitar su análisis. Y es cualitativa porque los datos se interpretan, no solo a través del tratamiento estadístico, sino a través de métodos cualitativos, analizándolos, reagrupándolos y organizándolos por categorías que han sido previamente establecidas por el investigador. El enfoque cualitativo alcanza su auténtica dimensión en las entrevistas.

Dicho todo esto, la recogida de datos del alumnado se llevó a cabo a través de un cuestionario escrito, y la del profesorado, mediante entrevistas semiestructuradas.

7.3.1. Estructura y contenido del cuestionario

El instrumento de investigación que hemos utilizado en nuestro estudio ha sido un cuestionario elaborado por nosotros, que hemos titulado *Cuestionario de intereses del alumnado en relación a la Educación Musical* (Anexo 1).

Dentro de los estudios de encuesta, una de las técnicas de recogida de datos más utilizada es el cuestionario, que constituye un conjunto de preguntas dirigidas a un conjunto amplio de sujetos con el fin de que éstos expresen su opinión, conocimiento o valoración relativa a un determinado objeto de estudio (Oriol, 2004). Para Bisquerra (1989: 88), los cuestionarios consisten en “un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes”.

Fox (1987) describe una serie de ventajas e inconvenientes en la aplicación de un cuestionario. Entre aquéllas se encuentran el alcance masivo de sujetos, el ser poco costoso, la normalización completa de instrucciones que se imparten a aquéllos y la posibilidad de incluir todos los modelos de respuesta, lo cual confiere al investigador una gran flexibilidad en cuanto a la naturaleza de la información que puede buscar. Entre los inconvenientes señala la necesidad de formular las preguntas por adelantado, de forma que su intención quede clara, sin interpretaciones complementarias y el peligro real de que solo devuelvan el cuestionario una pequeña parte de los sujetos, lo cual no ha sido nuestro caso, a pesar de no haber podido estar siempre presente en su aplicación.

En la elaboración del cuestionario hemos tenido en cuenta los objetivos e hipótesis de la investigación, el currículo de la asignatura en 4º de ESO, así como los factores que Hoinville y Jowell (cfr. Oriol, 2004: 8) recomiendan, tales como claridad en la redacción, simplicidad en el diseño y delimitación de las variables de estudio.

Según Best (1970: 98), “el cuestionario bien construido y aplicado puede servir como sistema de los más apropiados y útiles para la obtención de datos de un proyecto de investigación”.

El cuestionario consta de varios apartados:

Presentación

Con ella nos acercamos al alumnado de una forma clara y a la vez abierta, donde le invitamos a que conteste sin temor alguno acerca de su interés por las cuestiones que se le formulan, con el propósito de mejorar la Educación Musical. Se advierte que es importante la sinceridad, y que por ello el cuestionario es totalmente anónimo. Por último, se exponen las instrucciones sobre cómo marcar las respuestas.

Datos demográficos

En el cuestionario se solicitan el sexo del encuestado y su año de nacimiento. Esto nos servirá, como veremos más adelante, para conocer la incidencia de dichas variables en los intereses de los mismos (a excepción del año de nacimiento, que solo se empleó para determinar la condición de repetidor de curso), si influye el hecho de ser hombre o mujer, y el hecho de haber perdido algún curso con anterioridad. Otros factores que se tienen en cuenta en los datos que se solicitan son el nivel de estudios y las profesiones de los padres. Con esto conseguiremos determinar el nivel socioeconómico de sus familias y cómo incide en sus intereses por la asignatura de Música.

Cuerpo de preguntas

El cuestionario consta de 75 preguntas cerradas, agrupadas en 5 bloques o dimensiones, más una pregunta abierta, donde al alumnado se le da la opción de expresar por escrito con sus propias palabras cómo le gustaría que fueran las clases de Música. Cada una de las 75 preguntas cerradas tiene cuatro posibles respuestas, que valoran el grado de interés que muestra el alumnado acerca de lo que se le plantea. Las cuatro

posibles respuestas van desde la indiferencia al máximo interés, como exponemos a continuación:

1	2	3	4
Nada o ningún interés---	Poco interés---	Bastante interés---	Mucho Interés

Las 75 preguntas se distribuyen en torno a las siguientes dimensiones del cuestionario:

- Interés general por la Música
- Interés por los contenidos de aprendizaje
- Interés por los medios y recursos didácticos
- Interés por la metodología
- Interés por la evaluación

En definitiva, es un cuestionario que quiere conocer los intereses del alumnado respecto a los componentes curriculares de la asignatura de Música, comenzando por los intereses acerca de la Música en general y terminando por una pregunta abierta que les da la posibilidad de contestar acerca de cómo le gustaría que fueran las clases de esta asignatura. Al ser anónimo, pueden exponer sin ningún tipo de limitación lo que piensan y sienten acerca de los mismos. Veamos el contenido de cada una de estas dimensiones:

Interés general por la Música

Es un bloque que consta de 14 ítems y es el que abre el ciclo de cuestiones. Estos ítems tratan de averiguar el interés de los alumnos por aspectos generales, tales como utilizar la música como ocio o diversión, dedicarse profesionalmente a ella, comprar CDs o DVDs musicales, tocar un instrumento de forma autónoma, escuchar música en el aula o fuera de ella, asistir a conciertos de música clásica, asistir a conciertos de música actual, la descarga pirata de música, tener una asignatura de

Música en la ESO, aprender Música en un Conservatorio, escuchar radio clásica, escuchar música a través del mp3-mp4 y/o a través del ordenador.

Interés por los contenidos de aprendizaje

Consta de 27 ítems y es la dimensión más extensa del cuestionario. En ella se incluyen los principales contenidos que son materia del currículo oficial en 4º de ESO, los cuales hemos agrupado en 4 bloques referidos a Música sociedad y tecnología; la música culta; la música tradicional en España y en el mundo; y la música Popular urbana. Estos bloques a su vez están relacionados con los establecidos por el Real Decreto 1631/2006, como ya vimos en el capítulo 3. Los cuatro bloques temáticos se desglosan en 11 unidades didácticas y de éstas hemos extraído los 27 ítems referidos a: la lectura y escritura de notas musicales en el pentagrama; el análisis de una pieza musical; la crítica musical a través del comentario de texto; la música electrónica en general; la música en la radio; las bandas sonoras de películas; la música española de hace siglos; la música del canto gregoriano; la música a varias voces o polifónica; la música del período (Bach, Vivaldi...); del periodo Clásico (Mozart); del periodo Romántico (Brahms, Wagner...); la música culta del siglo XX (Ravel, Falla...); la música folclórica o de los pueblos de España; la música Popular andaluza; el baile por sevillanas; el Flamenco; la música folclórica del resto del mundo; el Jazz de los EEUU; la música del estilo Rock; la música del estilo Pop; la música Dance de discoteca; la música de estilo House, la música de estilo Hip-hop, la música de estilo Reggaeton, el Rap y la música electrónica en general. Todo ello puede verse estructurado en la tabla 7.5.

Tabla 7.5. Contenidos del cuestionario y bloques y unidades temáticas de procedencia

<u>BLOQUES</u>	<u>UNIDADES TEMÁTICAS</u>	<u>CONTENIDOS DEL CUESTIONARIO</u>	
MÚSICA, SOCIEDAD Y TECNOL.	Elementos musicales básicos	La lectura y escritura de notas musicales en el pentagrama El análisis de una pieza musical	
	Importancia de la música	La crítica musical a través del comentario de texto	
	Electr. e Informát. musical	La música electrónica en general	
	La música en los medios	La música en la radio	
		Las bandas sonoras de películas	
LA MÚSICA CULTA	La música culta en España	La música española de hace varios siglos	
	La música culta en el mundo	La música del canto Gregoriano	
		La música a varias voces o polifónica	
		La música del periodo Barroco (Bach, Vivaldi)	
		La música del período Clásico (Mozart)	
		La música del período Romántico (Brahms, Wagner)	
La música culta del siglo XX (Ravel, Falla)			
LA MÚSICA TRADIC. EN ESPAÑA Y EN EL MUNDO	La música tradicional en España	La música folclórica o de los pueblos de España	
		La música Popular andaluza	
		El baile por sevillanas	
	El Flamenco	El Flamenco	
La música tradic. en el mundo	La música folclórica en el resto del mundo		
LA MÚSICA POPULAR URBANA	El Jazz	El Jazz	
	La música Popular urbana después del Jazz	La música de estilo Rock	
		La música de estilo Pop	
		La música Dance de discoteca	
		La música de estilo House	
		La música de estilo Hip-hop	
		La música de estilo Reggaeton	
El rap			

Interés por los medios y recursos didácticos

En este apartado, que consta de 9 ítems, se le pide al alumnado que indique su interés sobre los recursos que existen en el centro y otros que podrían haber, tales como instrumental ORFF (flauta, láminas, tambor), libro de texto, equipo de audio, recursos TIC (ordenador, Internet, videoprojector), medios audiovisuales, instrumentos musicales fabricados en el centro, partituras para seguir las audiciones, teclado o piano y fonoteca con diversos tipos de música.

Interés por las metodologías de enseñanza

Este apartado es sumamente importante, puesto que hace referencia a la forma de impartir los contenidos y a todo lo que el profesorado lleva a cabo para implementar sus planteamientos docentes en el aula, a fin de alcanzar los objetivos que se proponga, lo cual incide de manera fundamental en la motivación y el interés del alumnado por la asignatura. Consta de 15 ítems, que hacen referencia a diversas metodologías, que pueden ser empleadas por el docente: escuchar las explicaciones del docente, anotar las ideas más importantes que éste expone, hacer actividades con el ordenador, participar activamente mientras suena la música, cantar en el aula, ver y analizar partituras en clase, escuchar audiciones mediante esquemas (musicogramas), leer una partitura e interpretarla, improvisar con percusión corporal, montar coreografías con música, formar un grupo musical con compañeros de curso, organizar conciertos en el centro, estar en silencio en el aula al oír música, hacer debates sobre las audiciones y grabar en el aula una producción propia.

Interés por la evaluación

Es el último bloque que compone el cuestionario. Se trata de

averiguar el interés que los discentes muestran por las formas o procedimientos utilizados para evaluarlos. Consta de 10 ítems que muestran varias opciones evaluativas que se pueden emplear, tales como realizar exámenes por escrito, puntuar a partir de las actividades de clase, valorar el buen comportamiento en el aula, actividades de evaluación a través del ordenador, realizar una autoevaluación cada trimestre, ser evaluado a través de juegos, hacer solo un examen escrito por trimestre, hacer trabajos de investigación con Internet, realizar trabajos individuales y que le evalúen la capacidad auditiva.

Pregunta abierta

Finaliza el cuestionario con una pregunta abierta, como ya ha quedado expuesto, donde se pedía al alumnado que expresara cómo le gustaría que fueran sus clases de Música.

La estructura del cuestionario, que acabamos de exponer, con sus dimensiones y el número de ítems de cada una de ellas, puede observarse en la siguiente tabla.

Tabla 7.6. Estructura del cuestionario, según sus dimensiones

DIMENSIONES	NÚMERO DE ÍTEMS
Interés general por la música	14
Interés por los contenidos	27
Interés por los medios y recursos didácticos	9
Interés por las metodologías de enseñanza	15
Interés por la evaluación	10
TOTAL	75
Pregunta abierta	

7.3.2. Validez y fiabilidad

Un instrumento tiene validez de contenido cuando se puede razonar que mide lo que se pretende medir porque existe una base lógica. “Otra forma de conceptualizar la validez del contenido consiste en considerarla como una estimación de la representatividad del contenido del instrumento en cuanto muestra de todos los contenidos posibles. Ningún cuestionario, contiene todas las preguntas posibles, sino solo una muestra” (Fox, 1987: 421-422).

De las líneas precedentes se deduce que un instrumento de medida, cuestionario, test o cualquier otro tipo, es válido si mide lo que pretendemos medir, y así lo hemos considerado por nuestros conocimientos de la materia de Música al impartir docencia en Secundaria. Además, los docentes implicados, tras una charla previa donde se le comentaban los objetivos principales del estudio y el origen del mismo, accedían a revisar el cuestionario para un reconocimiento general del mismo, a fin de valorar su adecuación a los objetivos del estudio y a las características de los sujetos, que, afortunadamente, en ninguno de los casos dio origen a carencias o problemas de comprensión. Así pues, podemos aclarar que el cuestionario cubre los diferentes elementos del proceso didáctico, incluyendo contenidos, recursos, metodología y evaluación.

A través del estudio piloto hemos contrastado la adecuación del cuestionario al colectivo de alumnado destinatario del mismo. Se valora la validez facial o aparente (Page, 1993). Para ello se realizó una experiencia en el IES “Estuaria” de Huelva capital, centro donde impartía docencia el investigador, y por tanto, era factible aplicarlo personalmente. Para ello, se dispuso pasar el cuestionario a los 20 discentes que cursaban la asignatura de Música en 4º de ESO, proceso que duró aproximadamente 25 minutos. Fuimos anotando todo cuanto allí acontecía en relación a la valoración por parte del alumnado de dicho cuestionario. De esta forma, se tuvieron en cuenta las posibles incidencias en relación a la formulación de cuestiones y simplicidad de las mismas. De hecho hubo que modificar varias cuestiones que dieron lugar a la versión definitiva del cuestionario.

Las cuestiones que se modificaron fueron las siguientes:

Interés general por la música

Se modificó el ítem nº 4 que hacía referencia a tocar un instrumento, ya que en la versión inicial no se especificaba que fuera musical por darse sobreentendido. Esto motivaba que hubiera erróneas interpretaciones por parte del alumnado y se especificó convenientemente en la versión definitiva.

Interés por los contenidos de aprendizaje

Fueron especificados con mayor detalle los ítems 15, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 33, 34, 35, 36, 38, 39 y 41, que hacían referencia a diferentes estilos de música. Por otra parte, se cambió el ítem 37, relativo a la música Techno por la música de estilo House y, además, se excluyó la música de estilo New Age (ítem 42), por no ser comprendida por la mayoría de los encuestados.

Interés por los medios y recursos didácticos

Se completaron los ítems 47, 48, 49 y 50 para una mayor comprensión por parte del alumnado.

Interés por las metodologías de enseñanza

No fue necesario modificar nada al respecto.

Interés por la evaluación

No hubo necesidad de modificar ningún ítem.

En cuanto a la fiabilidad, Fox (1987: 403) dice que “es la característica básica

que han de poseer todos los métodos”, y según Best, “es una cualidad que concierne a lo que el instrumento mide con exactitud y certeza en diferentes ocasiones”. Este mismo autor añade que “en los test que tienen un elevado coeficiente de fiabilidad, los errores de medida han quedado reducido a un mínimo y la correlación es el estadístico básico que se utiliza para estimar la fiabilidad” (1970: 130).

Para calcular la fiabilidad, esto es, la exactitud de los datos en el sentido de su estabilidad y precisión, se ha optado por aplicar la fórmula de Alfa de Cronbach:

$$\alpha = \frac{K \bar{r}}{1 + (K-1) \bar{r}}$$

donde K es el número de ítems de la escala y r la correlación media.

Cabe señalar que el cálculo de Alfa de Cronbach se ha hecho tomando los datos obtenidos al aplicar el cuestionario en la muestra estudiada, cuyos resultados son los siguientes:

$$\alpha = (75 \times 0,133) / [1 + (74 \times 0,133)] = 0,92.$$

A continuación, en la tabla 7.7 podemos apreciar la fiabilidad global del cuestionario, así como la fiabilidad de cada una de sus dimensiones. La fiabilidad global, como acabamos de ver, es 0,92. Consideramos, por tanto, que se trata de un cuestionario con una fiabilidad alta.

Tabla 7.7. Fiabilidad del cuestionario

DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO	VALOR DE ALFA DE CRONBACH
Interés general por la música	0,76
Interés por los contenidos de aprendizaje	0,83
Interés por los medios y recursos didácticos	0,78
Interés por las metodologías de enseñanza	0,84
Interés por las técnicas de la evaluación	0,57
TOTAL	0,92

Respecto a la fiabilidad de las dimensiones del cuestionario, hay que señalar que, según Best (1970: 196), para un valor del coeficiente superior a 0,80 es alta o muy alta, valor que se da en dos dimensiones y se aproxima en otras dos, si bien la valoración global es 0,92.

Respecto a las entrevistas a los docentes, hemos de decir que fueron revisadas por los mismos con antelación a su realización, y en ningún caso hubo nada que objetar, quedando conforme a su planteamiento y diseño.

7.3.3. Aplicación del cuestionario

Para la aplicación del cuestionario, se prepararon 500 copias, que fueron repartidos durante la primavera de 2009 por los centros descritos anteriormente. El modo en el que se pidió autorización fue muy sencillo, puesto que personalmente nos presentamos en cada uno de los centros pidiendo cita con el jefe del Departamento de Música o bien con el profesor correspondiente de dicha asignatura, y éstos accedían sin problema gracias a nuestra presentación como docente de la misma. Esta circunstancia facilitó mucho la autorización para que los cuestionarios fueran aplicados.

A continuación acordábamos cuándo se podían aplicar los cuestionarios, siempre en horario compatible con el nuestro, si bien no siempre fue posible el conseguirlo. Hay que resaltar la colaboración prestada por el profesorado, lo que motivó, entre otras cosas, que no hubiera problemas en la aplicación de los mismos, así como de comprensión por parte del alumnado. Finalizado el proceso de aplicación y tras haber extraído los resultados, se contabilizaron 405 cuestionarios, que han sido los utilizados en nuestro estudio, de los que 354 fueron aplicados en centros de titularidad pública y los 51 restantes, en centros privados.

7.3.4. Entrevistas al profesorado

La entrevista es en cierto sentido un tipo verbal de cuestionario. En lugar de escribir las respuestas, el sujeto proporciona la información necesaria verbalmente en una relación personal (Best, 1970). Siguiendo a este autor, con un buen entrevistador que consiga establecer entre él y el entrevistado la relación idónea, se pueden obtener ciertos tipos de información que no se atreverían a exponer `por escrito. Asimismo, en la entrevista, el entrevistador puede explicar el propósito de la misma y proporcionar toda la información que necesite. Al mismo tiempo, el entrevistador puede apreciar la sinceridad y el conocimiento del entrevistado.

En opinión de Cohen y Manion (1990), los fines de las entrevistas son muchos y variados y se pueden usar como medio de evaluación o valoración para probar o desarrollar hipótesis; para reunir datos, como encuesta o para muestreo de opiniones.

Kannel y Kahn (cfr. Oriol, 2004) definen la entrevista de investigación como un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación. La entrevista se enfoca sobre las experiencias subjetivas de las personas que han estado expuestas a esta situación. Sus respuestas capacitan al investigador para probar la validez de sus hipótesis y para indagar respuestas no anticipadas para cada situación, formulando así nuevas hipótesis.

Para conocer los planteamientos docentes y contrastar la información aportada

por los estudiantes en sus respuestas, se han llevado a cabo las entrevistas en 20 de los centros públicos de la muestra. No se realizaron entrevistas en ninguno de los privados por considerar que su número no era significativo y porque no había razones para pensar que la forma de dar las clases en los de titularidad pública podía diferir de la empleada en los de titularidad privada.

Estas entrevistas fueron realizadas en los centros seleccionados que vimos en la tabla 7.4, y la duración de las mismas fue muy variada. La que menos duró fue la que correspondió a la profesora del IES “Miguel de Cervantes”, 23 minutos, mientras que la que tuvo mayor extensión fue la del profesor del IES “G.A. Bécquer”, que llegó a superar la hora. Todas ellas eran acordadas en una visita previa al centro, donde se planificaba el día y la hora de su realización, normalmente durante la semana posterior en algún hueco libre de la jornada del docente. El lugar en el que se realizaban era el aula de clase o el Departamento, aunque siempre se le daba la opción al docente para que eligiera el lugar donde se sintiese más cómodo. A este respecto, debemos señalar que la entrevista al profesor del IES “Pino Montano” se llevó a cabo en el patio del centro, y la entrevista a la profesora del IES “Inmaculada Vieira”, en el bar situado enfrente del Instituto. Una vez situados en el lugar acordado para tal fin, se procedía a comentar al docente las partes de la entrevista. Para aprovechar al máximo la información vertida, se prefirió contar con una grabadora digital, a fin de agilizar dicho proceso de recogida de datos, para lo cual previamente el docente era informado y hay que decir que en ningún caso hubo muestras de oposición, ya que previamente se le había garantizado su anonimato.

Todas las entrevistas se realizaron durante el curso 2011-2012 y siguieron un guion semiestructurado, acorde con el cuestionario que se había pasado previamente al alumnado, en relación a las distintas dimensiones o categorías del mismo. Así pues, a modo de introducción, la entrevista comenzaba haciendo alusión a la trayectoria profesional del docente, lo que nos facilitaba crear un clima agradable y relajado, para pasar, a continuación, a hacer preguntas relacionadas con las características del centro y alumnado, así como con las actividades complementarias y extraescolares realizadas. Posteriormente, se pasaba al grueso de la entrevista, preguntando al docente sobre su

opinión acerca del interés general del alumnado por la Música, por los contenidos impartidos, por la metodología seguida en las clases, por los recursos empleados y por la evaluación llevada a cabo. Por último, al final de la entrevista, se le daba la opción para que ampliara o comentara algo que le pareciera relevante. El guión empleado puede verse en el Anexo 2.

7.4. Análisis de los datos

En virtud de las metodologías empleadas, se han obtenido dos tipos de datos atendiendo a su naturaleza numérica o textual.

7.4.1. Datos de naturaleza numérica

Para el análisis de los datos cuantitativos, obtenidos mediante la aplicación de los cuestionarios, se procedió a la clasificación de los mismos, identificando cada respuesta (de las preguntas cerradas) con un dígito que, según el caso, iba del 1 al 4. Para el caso de la pregunta abierta, se anotaron las respuestas agrupándolas por categorías, dando lugar a una tabla de clasificación cuyas respuestas se agruparon por orden de frecuencia (de mayor a menor). Tras este proceso previo, los datos correspondientes se introdujeron en el programa informático SPSS y se construyó la matriz de datos, que sería objeto de análisis estadísticos.

Para el análisis estadístico, en una primera fase se realizaron estudios descriptivos básicos para cada uno de los ítems. En concreto, se calcularon las frecuencias y porcentajes de respuestas de los encuestados, así como su media y desviación típica. Los estadísticos media han sido representados gráficamente mediante diagramas de barras, que permiten comparar visualmente los valores alcanzados en diferentes ítems.

En una segunda fase, se han llevado a cabo análisis inferenciales, con el fin de establecer la existencia de diferencias significativas en los intereses del alumnado, en

función de los factores objeto de interés. Para ello, hemos utilizado la prueba T y el análisis de la varianza, respectivamente, para los casos en que se han comparado dos o más de dos grupos. En todos los análisis se ha tomado como nivel de significación $\alpha=0,05$.

Se ha recurrido también a técnicas estadísticas para el análisis de la fiabilidad del instrumento de medida utilizado, que en este caso es el cuestionario. Concretamente, se ha aplicado el α de Cronbach al conjunto de todos los ítems, y también a cada una de las dimensiones contempladas. Los resultados de este análisis han sido ya presentados en el apartado correspondiente a la recogida de datos.

Finalmente, se ha empleado la técnica del análisis factorial para reducir diversos indicadores del nivel socioeconómico y cultural de las familias, obteniendo un índice representativo del mismo. Mediante este índice se ha caracterizado a los sujetos, permitiendo la clasificación de éstos en cuatro niveles (bajo, medio-bajo, medio-alto y alto), resultantes de la división de la muestra en función de los cuartiles para la distribución del citado índice.

7.4.2. Datos de naturaleza textual

En el análisis de los datos de la entrevista dirigida o formal que es la que, en líneas generales, nosotros hemos utilizado, seguiremos los aspectos que recomienda Hycner (1985, cfr. Cohen y Manion, 1990: 400):

- Transcripción literal de los datos de la entrevista y confrontación con las anotaciones efectuadas por el entrevistador.
- Agrupamiento de las respuestas en diferentes categorías de significado relevante.
- Eliminar redundancia.
- Redactar un resumen de cada entrevista individual.
- Establecer conclusiones parciales sobre las categorías analizadas.

- Triangulación final de los datos con las diferentes fases de la investigación, como estrategia utilizada en los diseños mixtos.

Entrando en más detalle, las 20 entrevistas fueron recogidas como ya ha quedado expuesto, con grabadora digital, que después se descargaron en el ordenador y se transcribieron a Word (véase el Anexo 3). Posteriormente, fueron convertidas a formato txt y volcadas en el programa Nudist 6.0 para su correspondiente análisis. El tratamiento realizado se corresponde con un análisis de contenido, para lo cual se han codificado los textos utilizando un sistema de categorías, identificando fragmentos o unidades de texto que hacen referencia al contenido de cada categoría. La revisión de los fragmentos agrupados bajo cada categoría, nos ha permitido valorar el contenido y extraer conclusiones al respecto, sintetizando las principales afirmaciones y argumentos de los entrevistados. Algunos de estos fragmentos se han seleccionado para utilizarlos como citas textuales, que ilustren las manifestaciones del profesorado, en el momento de redactar el informe de resultados. De acuerdo con la complementariedad metodológica adoptada como diseño de investigación, los resultados de estos análisis se presentan junto con los obtenidos en el tratamiento estadístico de las respuestas a los cuestionarios.

Un procedimiento similar con categorías hemos empleado en el análisis de la pregunta abierta del cuestionario, de tal forma que todas las opiniones han sido agrupadas atendiendo a su similitud con alguna de las categorías. Finalmente, se han ordenado de mayor a menor representatividad, como podrá verse en el capítulo siguiente.

7.5. Bibliografía

- ARNAL, J. et al. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- BERNARDO, J. y CALDERERO J.F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: RIALP.
- BEST, J.W. (1970). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa: Guía Práctica*. Barcelona: CEAC.
- BORG, W. y GALL, M. (1983). *Educational research: An introduction*. New York: Langman.
- BRESLER, L. (2006). Paradigmas cualitativos en la investigación en Educación Musical, en M. DÍAZ, (coord.), *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Madrid: Enclave Creativa.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- DECRETO 231/2007, de 31 de julio, BOJA de 8 de agosto, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.
- DELEGACIÓN TERRITORIAL DE EDUCACIÓN de la Junta de Andalucía. Departamento de Planificación Educativa. Centros de Educación Secundaria de Sevilla capital.
- DÍAZ, M e IBARRETXE, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados, *Revista de Psicodidáctica*, vol. 13, 1, 97-110.
- FOX, D.J. (1987). *El proceso de investigación en educación*: Pamplona: EUNSA.
- LEÓN, O.G. y MONTERO I. (2003). *Método de investigación: en psicología y educación*. Madrid: McGraw Hill.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, BOE de 4 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- LEY ORGANICA 2/2006, de 3 de mayo, BOE de 4 de mayo, de Educación (LOE).

ORIOLO, N. (2004). Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de Educación Musical para primaria. Aplicación a la formación instrumental, *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 1, 3, 1-63.

PAGE, A. (1993). *Elementos de psicometría*. Madrid: Eudema.

CAPÍTULO 8

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

ÍNDICE

- 8.1. Descripción de los intereses por la Música desde el punto de vista del alumnado y del profesorado
 - 8.1.1. Interés general por la Música
 - 8.1.2. Interés por los contenidos de aprendizaje
 - 8.1.3. Interés por los medios y recursos didácticos
 - 8.1.4. Interés por las metodologías de enseñanza
 - 8.1.5. Interés por la evaluación

- 8.2. Incidencia del contexto socioeconómico y cultural en los intereses del alumnado por la música
 - 8.2.1. Indicadores del nivel socioeconómico y cultural de las familias
 - 8.2.2. Construcción del índice para valorar el nivel socioeconómico y cultural de las familias de los encuestados
 - 8.2.3. Diferencias en los intereses musicales del alumnado en función del nivel socioeconómico y cultural

- 8.3. Incidencia del éxito escolar del alumnado en sus intereses musicales

- 8.4. Incidencia de la variable género en los intereses musicales del alumnado

- 8.5. Cuestiones varias aportadas por los docentes
 - 8.5.1. La supresión de la asignatura en 3º de ESO
 - 8.5.2. Otras valoraciones

- 8.6. Bibliografía

CAPÍTULO 8

En este capítulo presentamos los resultados de nuestra investigación. Por un lado, la descripción de los intereses por la Música desde el punto de vista del alumnado y del profesorado; y por otro, la incidencia del contexto socioeconómico, del éxito escolar y de la variable género en dichos intereses. También se abordan otras cuestiones aportadas por el profesorado.

8.1. Descripción de los intereses por la Música desde el punto de vista del alumnado y del profesorado

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras analizar las respuestas a los cuestionarios y a las entrevistas, para lo cual, como venimos haciendo, se emplean tablas y otras formas de representación, como es el caso de los gráficos. Estos resultados están estructurados en cinco bloques en función de las ya mencionadas dimensiones del cuestionario: interés general por la Música, interés por los contenidos de aprendizaje, interés por los medios y recursos didácticos, interés por las metodologías de enseñanza e interés por la evaluación.

8.1.1. Interés general por la Música

Como ya se ha expuesto, en el cuestionario aplicado al alumnado se incluyeron 14 ítems sobre el interés general por la Música. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 8.1, donde dichos ítems han sido ordenados según el criterio de medias descendentes, de modo que se facilite la localización de los aspectos que suscitan mayor o menor interés por parte de los discentes.

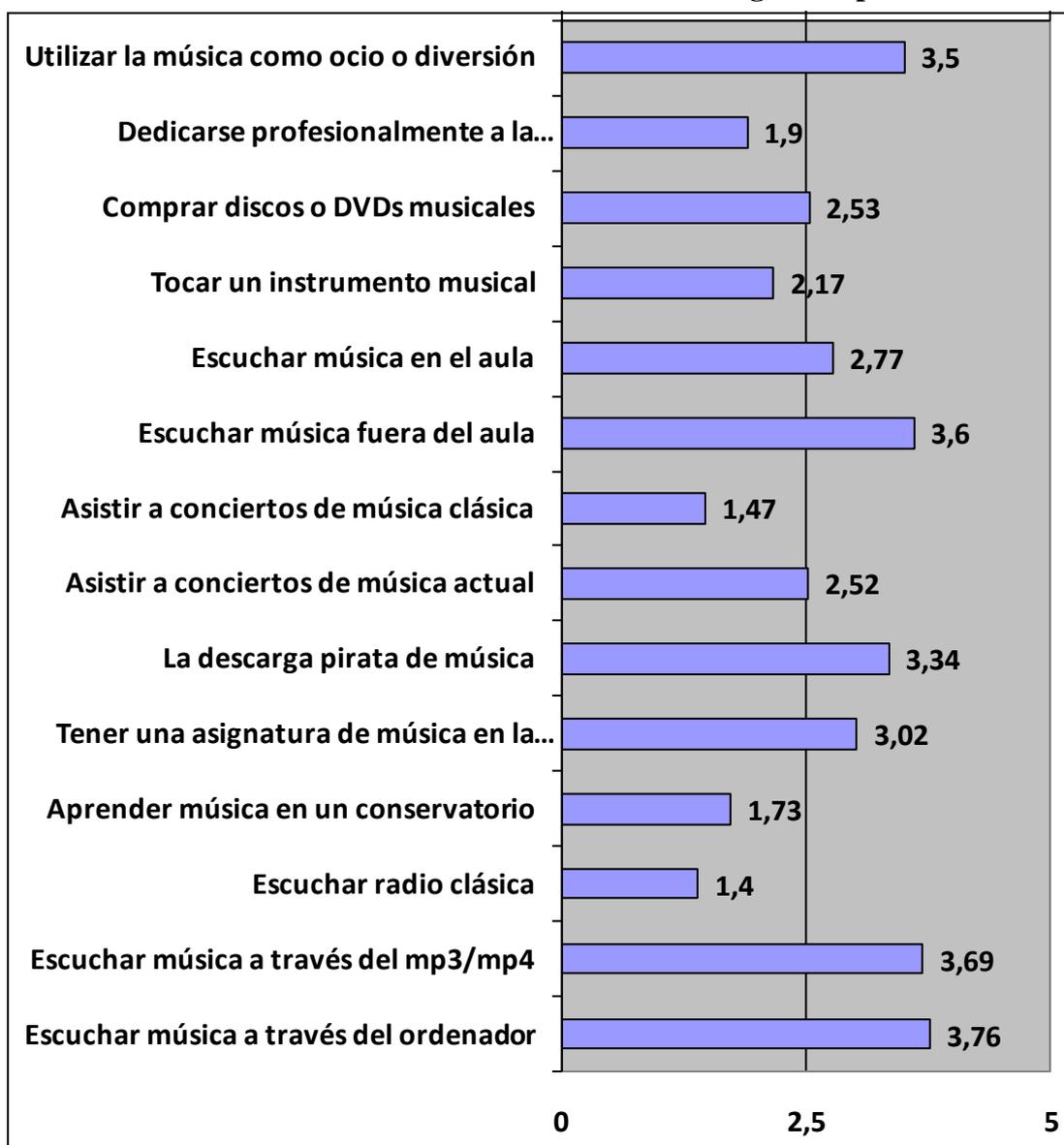
Tabla 8.1. Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el interés general por la Música

ITEM	INTERÉS GENERAL POR LA MÚSICA	RESPUESTAS (%)				Media	D.T.
		Nada	Poco	Bastante	Mucho		
14	Escuchar música a través del ordenador	,50	2,97	16,58	79,95	3,76	,522
13	Escuchar música a través del mp3/mp4	,99	2,97	21,78	74,26	3,69	,577
6	Escuchar música fuera del aula	1,99	4,71	25,06	68,24	3,60	0,68
1	Utilizar la música como ocio o diversión	1,49	5,96	33,75	58,81	3,50	,678
9	La descarga pirata de música	3,23	11,19	33,83	51,74	3,34	,803
10	Tener una asignatura de música en la ESO	5,21	22,83	36,72	35,24	3,02	,889
5	Escuchar música en el aula	7,73	29,93	39,90	22,44	2,77	0,88
3	Comprar CDs o DVDs musicales	13,15	38,71	30,27	17,87	2,53	,934
8	Asistir a conciertos de música actual	12,97	40,40	28,43	18,20	2,52	,936
4	Tocar un instrumento musical	29,68	37,41	18,70	14,21	2,17	1,012
2	Dedicarse profesionalmente a la música	36,72	42,18	15,38	5,71	1,90	,861
11	Aprender música en un conservatorio	53,10	29,03	9,43	8,44	1,73	,945
7	Asistir a conciertos de música clásica	62,69	29,10	6,47	1,74	1,47	,696
12	Escuchar radio clásica	67,25	26,30	5,21	1,24	1,40	0,65

Al analizar la tabla que antecede, comprobamos que los resultados obtenidos reflejan un claro interés general de los estudiantes por la Música, habiéndose registrado valores medios que sobrepasan el valor central de la escala (2,5) en nueve de los catorce ítems considerados, que aparecen sombreados en la citada tabla. Estos valores corresponden de mayor a menor interés a los siguientes ítems: escuchar música a través del ordenador; a través del mp3/mp4; fuera del aula; utilizarla como ocio o diversión; la descarga pirata; tener una asignatura de Música en la ESO; escuchar música en el aula; comprar CDs o DVDs musicales y asistir a conciertos de música actual. En estas

respuestas se refleja la progresiva expansión de la informática, que afecta a todos los ámbitos de la vida social y que también está presente en el caso de la Música. Lo que menos interés ha suscitado al alumnado es escuchar radio clásica, seguido de asistir a conciertos de música clásica, aprender música en un Conservatorio, dedicarse profesionalmente a la música y tocar un instrumento. Todos los ítems, tanto los más interesantes, los que menos, así como los que han ocupado lugares intermedios, pueden verse representados en el gráfico 8.1.

Gráfico 8.1. Medias de los ítems relativos al interés general por la Música



Esta información, obtenida mediante el análisis de los resultados del cuestionario, es corroborada con la de los docentes, manifestada en las entrevistas, puesto que la mayoría de ellos destacó un interés alto del alumnado en relación a la Música en general, considerando que es raro encontrarse a algún discente que no le guste, al menos, un determinado tipo de música.

Acerca del interés por la Música en general transcribimos algunos fragmentos de lo manifestado por los docentes:

“...el interés por la música en general es alto, y a principios de curso siempre les hago una reflexión a los alumnos de que es muy raro que no le guste a una persona ningún tipo de música, es muy raro...” (Entrevistado 1, 73-76)

“...en general la música les gusta, interés sí que tienen, que luego la consideren importante, es otra cosa, pero interés sí que tienen...” (Entrevistado 7, 32-34)

“...la predisposición es buenísima, y en realidad , aunque no nos lo creamos, hasta es buena para la música clásica, aunque al principio no, poco a poco se van entusiasmando por este tema...” (Entrevistado 9, 42-45)

“...el interés musical, lo que es la música, ellos tienen mucho interés por la audición porque están casi todo el día con los auriculares escuchando música. A mí, a veces, me han dicho: nos gusta la música, pero no nos gusta estudiarla. Es decir, que cuando tú le estás exigiendo una serie de actividades de profundizar pues ya las rechazan, pero yo te estoy hablando en general...” (Entrevistado 10, 39-46)

De lo expuesto, se deduce que lo que más les gusta es oírla y lo que menos,

estudiarla.

Al profundizar en el interés general del alumnado por la Música, conviene que hagamos referencia a sus aficiones. Cuando preguntamos al profesorado qué piensa acerca de los intereses que tiene su alumnado por la música en general, nos comenta que atienden a cuatro grandes grupos:

Música variada, moderna, Flamenco

A grandes rasgos, la afición musical del alumnado adolescente suele ser variada, pero centrada en la música Pop, actual, y, según las zonas, algo de Flamenco. Como sabemos, el Pop es muy variado y podemos encontrarnos con estudiantes que prefieren desde la música Reggae, el Rock duro o bien la música electrónica, pasando por el Hip-hop. Ciertamente, suelen estar al corriente de los últimos éxitos, gracias a la publicidad de la radio y la televisión, y a que la mayoría de ellos oye música en diversos portales de Internet. He aquí lo manifestado por dos docentes:

“...Tienen aficiones musicales por el Hip-hop, pero no son muchos alumnos. Otros tocan en bandas de cornetas, pero ya está. El resto tienen afición por la música Popular...”
(Entrevistado 17, 26-29)

“... pues les encanta la música Pop, les encanta la música que sale en la radio...” (Entrevistado 20, 36-37)

Conservatorio

No es algo que ocurra de forma mayoritaria, pero por lo general, en cada aula siempre encontramos varios discentes que están matriculados en el Conservatorio. Esto puede traer ventajas, ya que son discentes que poseen un nivel más alto de conocimientos musicales y pueden ser un estímulo para sus compañeros, pero también hay que saber adaptar los contenidos para evitar que se aburran. Exponemos un

fragmento de lo manifestado por uno de los entrevistados:

“...alguien que estudia en un Conservatorio generalmente suele ser buen estudiante en lo demás, y luego en el cole o el instituto la materia de Música, yo encuentro muy difícil que le quede Música...” (Entrevistado 2, 127-130)

Escuchar música favorita en mp3 u otros dispositivos (mp4, ipod, etc.)

Es lo más destacable sin duda. Extraño es el estudiante que no oye música en algún momento del día, y que no posea un aparato de reproducción musical, sea mp3, mp4, ipod, etc. A veces, resulta casi imposible evitar su uso en horas de clase, ya que intentan pasar inadvertidos con los auriculares en las orejas. Precisamente, los ítems del cuestionario que hacen referencia a este contenido (escuchar música a través del ordenador y a través del mp3/mp4) son los que han obtenido las medias más altas, como se puede observar en la tabla 8.1. En dos entrevistas se dice:

“...tienen mucho interés por la audición porque están casi todo el día con los auriculares escuchando música...”
(Entrevistado 10, 40-42)

“...escuchar música, escuchan casi todos porque están todo el día con el Ipod y los móviles escuchando música, lo que pasa que, claro, tienen sus gustos, hay cosas que a algunos les gusta más que otras, pero en general suelen ser respetuosos con los diferentes tipos de música...”
(Entrevistado 7, 20-25)

Tocar en bandas

Según las zonas geográficas donde están ubicados los centros, en especial los de la periferia de la ciudad, nos encontramos con una abundante afición por la música de

Semana Santa, lo cual quedó de manifiesto por los docentes:

“...hay muchos que tocan en bandas de Semana Santa, en bandas de música profesional...” (Entrevistado 19, 20-22)

“...hay niños, sobre todo varones, que están en bandas de música...” (Entrevistado 10, 29-30)

Sin embargo, este interés no es generalizable a los diferentes campos o tipos de actividades, que en relación a la Música pueden plantearse. Así, ya vimos cómo el interés por la Música es patente en lo que se refiere a su uso como ocio o diversión (media de 3,50 en el ítem 1), y también como asignatura cursada en la ESO (media 3,02). Esto último difiere según lo manifestado por algunos docentes, los cuales hacen alusión al poco interés por la materia, ya que solo escuchan lo que está de moda:

“...por la Música en general, yo lo que veo es que está muy mediatizado, que lo que escuchan es lo que está más de moda...”
(Entrevistado 2, 50-52)

“...pienso que están muy centrados en un determinado tipo de música que les venden los medios de comunicación. La música Pop, Pop-rock, la música, como yo digo música basura, que entra muy rápido y también sale muy rápido, es ese el tipo de música comercial, y es ese su interés. Realmente pocos alumnos tienen interés por otros tipos de música...”(Entrevistado 20, 59-65)

De todas formas, hay que reconocer que los adolescentes son consumidores de música, y la música Pop tan cercana a ellos se aborda precisamente en 4º de ESO. Por tanto, esto supone un aliciente para fomentar el interés por la asignatura:

“...la Música en general es un producto que ellos consumen mucho. En cuarto los contenidos que tenemos son muy cercanos a ellos (Pop)...”

(Entrevistado 3, 36-39).

Las actividades que guardan relación explícita con la música clásica, salvo excepciones, son las que menor interés generan, como por ejemplo, escuchar radio clásica, que registra una puntuación media de 1,40, y asistir a conciertos de este tipo de música, que ha obtenido una media de 1,47. En opinión del profesorado resulta interesante que el alumnado, pues, entre en otro ambiente

“...tienen que entrar en un mundo diferente, y creo que es necesario...”

(Entrevistado 1, 83-84)

Para fomentar el interés resulta importante realizar una selección muy pormenorizada del repertorio, aunque en la opinión de los docentes esto no siempre significa que vayan a desarrollar una notable afición

“...esto no implica que vayan a desarrollar una afición a la música clásica, o sea, les gusta, bien, pero ellos quieren otra cosa...”

(Entrevistado 1, 104-107)

En algunos casos el profesorado se encuentra con un problema a la hora de abordar en profundidad algún tema con el que están poco acostumbrados, pero en su opinión resulta primordial aportarles algo nuevo, pues

“...la música tiene bastante protagonismo en sus vidas. Abordarla con profundidad de forma más analítica es donde se produce el choque. Yo creo que nuestra función es ofrecerles cosas diferentes que normalmente no escuchan...”

(Entrevistado 4, 39-46).

Por otro lado, también hay que tener en cuenta el cambio que supone para el alumnado el paso de Educación Primaria a Educación Secundaria. En general, los docentes destacan que vienen de Primaria más desinhibidos para realizar actividades de interpretación, y también manifiestan que la dinámica en dicha etapa resulta más caótica. Sorprendentemente, conforme pasan los años en la ESO este hecho se invierte, se vuelven más vergonzosos, pero, al mismo tiempo, las actividades que se realizan suelen estar mejor estructuradas

“...les gusta la materia, pero en algunos casos venían del colegio muy viciados, tocaban pero sin ningún orden ni concierto. Secundaria les hace tener vergüenza, pero aquí tocamos todos juntos..” (Entrevistado 14, 58-64).

Por último, debemos reseñar la opinión generalizada del profesorado respecto a la Administración, ya que ésta en los últimos años ha recortado bastante en relación a los recursos en la enseñanza, y eso puede influir negativamente en el interés suscitado por la Música en el alumnado

“...yo creo que les interesa, lo que pasa es que la Administración nos ha recortado”

(Entrevistado 12, 33-38).

En definitiva, el alumnado suele tener interés por la Música, pero generalmente sólo por un tipo en concreto y eso dificulta acceder a ellos ampliando el abanico

musical. Este interés resulta apreciado por los docentes, los cuales advierten que todo el alumnado en mayor o menor medida son consumidores de bastante música. El problema radica en que suelen escuchar un tipo muy concreto, y no siempre están abiertos a escuchar otros tipos de música, como ha quedado expuesto. Es aquí donde surge una de las principales funciones del docente: prepararlos para que puedan conocer un amplio abanico de músicas como paso previo a conseguir su interés por las mismas. Creemos que aplicando diferentes metodologías con ayuda de buenos recursos y sabiendo aprovechar el tirón que la música Pop tiene ya de por sí en ellos, se puede orientar el camino para que alcancen dicho conocimiento e interés, pues como afirma Flores (2008), la música Popular debe ocupar un lugar importante en las clases de Música. Todo esto lleva no solo a plantear mejoras al respecto, sino también a concienciar a la Administración para que dote al profesorado de los recursos necesarios, que posibiliten dicha mejora.

8.1.2. Interés por los contenidos de aprendizaje

Es la dimensión más amplia del cuestionario y se haya integrada, como ya hemos visto, por 27 ítems sobre el interés por los distintos contenidos de aprendizaje. Hemos de decir aquí que todos los contenidos incluidos en el cuestionario se han seleccionado de las 11 unidades temáticas a las que ya nos referimos en la tabla 7.5, aunque no hemos seguido el mismo orden. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 8.2, en la que se incluyen los porcentajes de las respuestas de cada una de las opciones, junto con las medias ordenadas de mayor a menor grado de interés y la desviación típica para cada ítem.

Tabla 8.2. Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el interés por los contenidos de aprendizaje

ITEM	ÍTERÉS POR LOS CONTENIDOS	RESPUESTAS (%)				Media	D.T.
		Nada	Poco	Bastante	Mucho		
36	La música Dance de discoteca	9,18	17,62	31,51	41,69	3,06	,980
34	La música de estilo Pop	8,44	20,10	37,72	33,75	2,97	,937
39	La música de estilo Reggaeton	18,86	10,92	25,06	45,16	2,97	1,148
38	La música de estilo Hip-hop	10,42	28,29	29,28	32,01	2,83	,996
29	El Flamenco	15,00	24,75	30,50	29,75	2,75	1,042
16	La música en la radio	6,20	34,00	40,20	19,60	2,73	,845
37	La música de estilo House	12,94	27,61	33,33	26,12	2,73	,991
15	Las bandas sonoras de películas	6,68	34,41	39,11	19,80	2,72	,856
31	El baile por sevillanas	19,11	28,54	24,07	28,29	2,62	1,090
40	El Rap	18,36	29,53	26,30	25,81	2,60	1,062
17	La música de Semana Santa	25,00	25,50	19,80	29,70	2,54	1,160
41	La música electrónica en general	17,12	34,74	26,55	21,59	2,53	1,013
30	La música Popular andaluza	17,62	33,75	28,78	19,85	2,51	1,001
35	La música de estilo Rock	26,93	39,65	19,20	14,21	2,21	,995
23	La música a varias voces o polifónica	23,02	43,07	26,98	6,93	2,18	,864
32	La música folclórica del resto del mundo	32,01	44,91	16,13	6,95	1,98	,872
33	El Jazz de los EEUU	37,47	36,72	18,86	6,95	1,95	,917
18	La lectura y escritura de notas musicales en Pentagrama.	39,95	40,45	14,14	5,46	1,85	,860
19	El análisis de una canción o pieza musical	39,85	40,59	14,11	5,45	1,85	,859
20	La crítica musical a través del comentario de Texto	39,45	43,18	14,14	3,23	1,81	,794
25	La música del período clásico (Mozart)	46,27	31,84	17,41	4,48	1,80	,882
28	La música folclórica o de los pueblos de España	44,53	38,06	14,18	3,23	1,76	,813
24	La música del período barroco (Bach, Vivaldi)	52,87	28,68	14,96	3,49	1,69	,851
26	La música del período romántico (Brahms, Wagner)	49,50	36,57	10,45	3,48	1,68	,798
22	La música española de hace varios siglos	51,24	34,16	10,89	3,71	1,67	,814
27	La música culta del siglo XX (Ravel, Falla)	51,49	35,57	9,95	2,99	1,64	,780
21	La música del canto gregoriano	64,60	27,97	5,69	1,73	1,45	,683

Al observar la tabla que antecede, apreciamos que 13 de los 27 ítems (casi el 50%) superan el valor central de la escala (2,5), y corresponden a los contenidos que más interesan al alumnado (sombreado de la tabla). El que más interés suscita entre los encuestados es la música Dance o de discoteca (3,06), seguido por la música de estilo Pop, de estilo Reggaeton, ambos con el mismo valor (2,97), de estilo Hip-hop (2,83) y el Flamenco (2,75). Por el contrario, los ítems que han alcanzado las puntuaciones más bajas son los relativos a temas históricos, destacando el canto gregoriano (1,45), y con unos valores cercanos están la música culta del siglo XX (1,64), la música española de hace varios siglos (1,67), la música del periodo romántico (1,68) y la música del barroco (1,69). Entrando en más detalles, hay que señalar que el 45,16% de los encuestados ha indicado mucho interés para la música de estilo Reggaeton, el 41,69%, para la música Dance, y el 33,75%, para la de estilo Hip-hop, y hay que subrayar que este último es uno de los mundos culturales que captan enormemente la atención del alumnado de Secundaria, generando un interés que puede ser muy útil para el docente, debiendo distinguirse del Rap (Luengo, 2007), y aunque forma parte de los contenidos más interesantes, ha obtenido menos puntuación que el citado Hip-hop, como puede observarse en la ya referida tabla 8.2.

Por otra parte, el Flamenco, la música de la radio, la música de estilo House y las bandas sonoras de películas también han sido señalados con la respuesta de mucho interés por un considerable porcentaje de discentes (media por encima de 2,70). Igualmente, hay que destacar el interés mostrado por la música de Semana Santa, la música electrónica y la música Popular andaluza, aunque con una valoración algo menor que las anteriores (media por debajo de 2,60). En el caso del Flamenco, algunos discentes, en la pregunta abierta del cuestionario, en la que se preguntaba sobre cómo le gustaría que fueran las clases de Música, han hecho hincapié en que se debe incrementar la presencia del Flamenco en las aulas. A este respecto, queremos señalar que “la riqueza del Flamenco permite su estudio desde diversos ángulos: el musical en clase de Música o en actividades complementarias o extraescolares (recital en la Semana Cultural, por ejemplo, o excursión a una peña flamenca); el coreográfico en Educación Física o en talleres de Danza o Expresión Corporal, y el literario” (Cenizo, 2004: 95-96).

Poco interés o ningún interés, como se ha dicho anteriormente, ha manifestado el alumnado hacia los contenidos relacionados con la música histórica, principalmente hacia el canto gregoriano, que ha sido el ítem peor valorado. De hecho, casi el 65% del alumnado ha manifestado no tener ningún interés por él, seguido por casi el 53% que dice lo mismo respecto a la música del período Barroco. Asimismo, más del 51,24% también ha mostrado ningún interés hacia la música culta del siglo XX (Ravel, Falla...), así como hacia la música española de hace varios siglos. Casi el 50% dice no tener ningún interés por la música del período Romántico y por la del período Clásico. Resulta también llamativo el poco interés indicado hacia la escritura de notas musicales y el análisis de una canción o pieza musical, donde un porcentaje considerable de sujetos que se aproxima al 40% ha manifestado ningún interés. A continuación, puede observarse en el gráfico 8.2 el listado de ítems con sus medias.

Gráfico 8.2. Medias de los ítems relativos al interés por los contenidos de aprendizaje



Nuestros resultados se aproximan a los obtenidos por Cremades (2008a) en su trabajo sobre preferencias musicales, que refleja cómo las músicas Reggaeton, Popular y Hip-hop son las que resultan más valoradas por el alumnado. Sin embargo, llama la atención un trabajo de Alsina (2008), en el que al preguntar a jóvenes de entre 12 y 20 años, halló que la mayoría de los encuestados no prefería la música Reggaeton, por resultarle repetitiva, aburrida y porque consideraba a la mujer un objeto sexual.

La información sobre los intereses del alumnado por los contenidos de Música, obtenida a través de los cuestionarios, se complementa con la opinión expresada por los docentes que imparten esta materia. Éstos han aportado información que la hemos estructurado, en líneas generales, conforme a las preguntas formuladas en las entrevistas, en:

- Contenidos impartidos en el aula.
- Contenidos a introducir o suprimir.
- Cómo potenciar el interés por esos contenidos.
- Importancia de la formación vocal, instrumental, auditiva y expresión corporal.

A continuación, presentamos las respuestas dadas por el profesorado a estas cuestiones:

Interés del alumnado por los contenidos impartidos en el aula

A pesar de que parte del alumnado ha expresado bajo interés por los contenidos, puesto que algo más del 50% de los ítems (14 de 27) no ha alcanzado el 2,5 de la escala, para el profesorado los contenidos de Música y la asignatura en sí misma son interesantes. Veamos en primer lugar qué opinan algunos docentes respecto a la importancia que para la sociedad puede tener la formación musical, pese a reconocer que está bastante denostada por la Administración:

“...una formación musical nos puede aportar muchas cosas, y creo que está bastante denigrada y denostada y, a veces, tenemos que ser guardias, resolviendo conflictos...”
(Entrevistado 4, 264-267)

“...estamos muy mal tratados por la Administración, incluso tengo compañeros que han opinado que debería suprimirse el Departamento de Música. Creo que no estamos valorados lo suficiente...” (Entrevistado 12, 183-186)

“...es fundamental trabajar las emociones y los sentimientos y nuestra materia lo trabaja de forma fundamental. Y bueno, más apoyo de la Administración, que dignifique nuestra materia que se lo merece...” (Entrevistado 14, 279-282)

Al valorar el interés del alumnado por los contenidos de la materia, muchos han manifestado que el interés depende en gran parte de la preparación del profesorado y de sus intereses por los mismos, ya que el estudiante lo que fundamentalmente persigue es aprobar, como opina un docente:

“...el grado de interés del alumno está primero en aprobar, entonces los alumnos más aplicados hacen lo que se les manda, y los menos aplicados también lo intentan....yo veo que el interés del alumno se despierta bastante, dependiendo mucho de la inspiración de ese día del profesor..”
(Entrevistado 1, 215-226).

Podemos profundizar en los argumentos que, según el profesorado, harían que los contenidos no siempre resultasen interesantes para los estudiantes. En este sentido, hacemos referencia a la idea de un abordaje metodológico, que debería hacerse con un enfoque práctico, que fuera capaz de motivarlos. Como veremos a continuación, la teoría les suele aburrir; sin embargo, les atrae el aspecto procedimental de los

contenidos como, por ejemplo, el cantar y conocer o tratar cualquier tema actual de Pop o repertorio que conozcan, cuestión que ya vimos anteriormente reflejada en la información aportada por los mismos en los cuestionarios. La motivación es un tema muy importante a tener en cuenta, y debe priorizarse:

“...Yo creo que se aburren más en la parte teórica, en la parte práctica se motivan más. Aunque creo que el alumno que está desmotivado se desmotiva en todo. Yo creo que cantar siempre les encanta, ver cualquier tema de Pop que conozcan o estudiar cualquier tema de repertorio que conozcan...”

(Entrevistado 11, 119-124)

Algunos docentes puntualizan sobre la importancia de la práctica instrumental, especialmente el empleo de los carrillones, y hasta llegan a decir que a los estudiantes les resulta más importante la práctica instrumental que estudiar:

“...lo que más les gusta es la práctica instrumental, sobre todo con los carrillones. Les encanta participar cuando hacemos práctica instrumental, tienen mucho interés en hacer música más que en estudiar...”

(Entrevistado 12, 87-91)

La audición también les gusta, aunque les resulta más difícil que interpretar, pues *“...la interpretación es lo que más les gusta a ellos, la audición al principio les cuesta, pero luego les gusta también...”* (Entrevistado 15, 97-99).

Acerca de la práctica instrumental, Sccopola (2012), tras los resultados de su investigación, llega a afirmar que tocar un instrumento puede ayudar a desarrollar el interés por la asignatura de Música.

Según los docentes, también es muy interesante para los estudiantes trabajar la

música actual, al ser muy demandada por el público adolescente, si bien retrocediendo en su análisis a los orígenes del Pop-Rock, y así podrán valorar la importancia de conocer la Historia de la Música:

“...hombre, según qué casos, pero la música Pop y el Rock y el Jazz yo intentaba enfocarlo al revés, o sea, yo les decía: ¿veis esto? Pues esto viene de este grupo de los 70 y este grupo de los 70 hacía algo parecido a esto, y eso sí llamaba mucho la atención, o ver versiones de muchas canciones de los 60 o del Soul, eso sí les gustaba...”

(Entrevistado 2, 152-158)

Igualmente, resulta importante que el alumnado vea cercano el contenido, y de esta forma se interesará más por él:

“...obviamente la música Rock y Pop es algo muy próximo y el interés es grande. Yo también intento que el alumno se enganche a un contenido porque lo vea próximo...” (Entrevistado 3, 84-87)

No solo es gratificante explicar determinados temas musicales de actualidad, sino que lo es aún más todo el proceso que ha ocurrido para llegar hasta ahí:

“...cuando vas llegando a lo más reciente, es lo que más le gusta, les gusta que le hables de Rap, de Hip-hop, de los DJ, pero cuando tu ya les vas contando cómo se llega, algunas cosas le interesan...”

(Entrevistado 7, 73-76)

Lo manifestado por los docentes en las entrevistas no es más que los principios del aprendizaje significativo, al que ya nos referimos en la fundamentación teórica.

En general, no es difícil deducir de la lectura de las líneas que anteceden que la Historia de la Música suscita poco interés entre el alumnado. Una explicación a este problema puede estar relacionada, entre otros motivos, al hecho de que la asignatura se haya suprimido en 3º de ESO, ya que al tener que impartirse en 2º, puede conllevar que los contenidos no vayan paralelos a los propios de Historia que estudian en dicho curso. Esto produce problemas de comprensión, lo que puede traducirse en que un discente, que no sepa qué es el Barroco, por no haberlo estudiado nunca, se vea obligado, por ejemplo, a estudiar el Barroco musical, pues *“...los alumnos están menos preparados para asumir los contenidos de historia, porque, además, no van paralelos a los contenidos que ya dan de Historia general...”* (Entrevistado 10, 52-55). Además, los estudiantes no entienden muy bien por qué tienen que estudiarla, ya que *“...lo que menos les atrae es la Historia de la Música, y lo que más la Música en los medios de comunicación y la música actual...”* (Entrevistado 10, 93-95).

Creemos que una manera de paliar el problema de la Historia de la Música sería programando actividades interdisciplinarias conjuntamente con el Departamento de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Lo que sí parece estar claro es que el alumnado de cuarto suele tener cierta predisposición a conocer algo nuevo, cosa que no ocurre en cursos anteriores, según manifiesta un docente: *“...lo que si noto es que hay predisposición a conocer, cosa que no ocurre en primero y segundo...”* (Entrevistado 4, 140-142).

Como ya se dijo, resulta fundamental el interés y la motivación transmitida por el docente al alumnado. El entusiasmo del enseñante es muy importante a la hora de convertir algo, a priori aburrido, en una actividad o contenido interesante o atractivo para los estudiantes, pues, como se dice en una entrevista, *“...en los bloques de contenidos influye el entusiasmo del profesor, porque si es algo muy desconocido para ellos, pero a mí me gusta mucho, yo noto que a ellos, pues a lo mejor...”* (Entrevistado 8, 120-123).

En opinión de algunos docentes, parece que al alumnado les preocupara más el planteamiento o forma de abordar los contenidos que del contenido en sí mismo, y eso ayudaría a tratar cualquier tipo de contenidos, con independencia de lo interesante que a priori sea para ellos, dado que

“...a los chicos les encanta más la parte de usar los ordenadores....no cambia su actitud por el cambio de de música, a ellos les preocupa que el planteamiento sea demasiado abierto, que tengan que pensar. No les preocupa el contenido, sino la forma...”

(Entrevistado 17, 105-117).

Todo esto se profundizará en los siguientes apartados.

En definitiva, los contenidos más atractivos para el alumnado son aquéllos que potencian el empleo de las nuevas tecnologías para su abordaje, y aquéllos muy relacionados con la música que demanda y consume a diario. Ahora bien, resulta también importante acercarle a aquella música que no suele demandar, en especial de épocas pasadas, y aquí viene la ardua tarea del docente. En lo que están todos de acuerdo es que resultan muy importantes la motivación y el interés del docente por hacer que dichos contenidos resulten atractivos, de ahí que el alumnado se vea influido por el entusiasmo que les transmitan acerca de los mismos.

Al comprobar si los contenidos impartidos por los docentes coinciden o no con aquéllos que son más interesantes para los estudiantes, apreciamos algunas diferencias y similitudes. A pesar de que el interés por los contenidos históricos no es muy elevado, la mayoría de los docentes aborda a lo largo del curso la Historia de la Música centrada en el siglo XX, abarcando desde el Jazz al Pop, y en algunos casos rozando la música culta contemporánea. Destacamos las siguientes opiniones al respecto:

“...bueno, se me ha olvidado decir también el Jazz que es ir también a los comienzos medievales de la música moderna, a ver de dónde sale, la habilidad que tiene el músico negro de tocar, de improvisar, de todo...”

(Entrevistado 1, 202-206)

Son muchos los docentes que empiezan dando un repaso de lenguaje musical y luego ya continúan con música Pop, llevándola a la práctica, instrumentalmente hablando:

“...contenidos respecto a lenguaje musical, y luego a partir del segundo trimestre música Pop, con una parte teórica y trabajos en clase orales, y esto se alterna con práctica de teclado de canciones de diferentes períodos...” (Entrevistado 4, 129-133)

Les parece, igualmente, muy interesante hacer partícipes a los discentes, de forma que hagan un trabajo buscando la información sobre algún grupo de Pop y lo expongan en clase:

“...luego en segundo damos la música Pop y ellos hacen un trabajo de un grupo o un solista y lo exponen aquí, dan ellos la clase ese día. Se buscan sus audiciones, se traen sus murales, leen sobre el grupo que han elegido...”

(Entrevistado 5, 76-80)

En algunos casos y de forma excepcional, un docente puede introducirse en la música contemporánea culta. A este respecto, Frega (2000) cree que hacer pensar la Música y pensar musicalmente es una función insoslayable de la formación musical, propia de la enseñanza obligatoria en los sistemas de educación de nuestros países, y también que la música contemporánea debe ser uno de los materiales de uso frecuente en nuestras aulas, sobre todo si, como siempre afirmamos, la escuela debe estar

interconectada con el entorno al que pertenecen nuestros educandos, aunque, como ya hemos visto, en general los contenidos históricos no resultan muy interesantes para el alumnado:

“...un poco de la historia, pero más que nada en el siglo XX, a partir del nacimiento del Jazz y la evolución que ha habido hasta que llegamos a la música de ahora. Un poco también de la escuela de Viena, todo el siglo XX...” (Entrevistado 7, 66-70)

“...abordamos la música en el siglo XX, Jazz, géneros musicales. También abordo otros contenidos pero fundamentalmente la música del siglo XX...”
(Entrevistado 16, 107-109)

Como venimos diciendo, resulta muy importante trabajar la música actual, explicándoles a los discentes de donde viene:

“...Sí, más que nada, 3 ó 4 grandes bloques de contenidos, la música Pop y Rock desde sus orígenes, me parece muy cercano que sepan de donde viene la música que escuchan ellos ahora...”
(Entrevistado 20, 109-112)

Otros docentes han manifestado que resulta muy fructífero abordar contenidos relacionados con la Música en los medios de comunicación, como cine, radio o televisión, planteando en algunos casos cuestionarios sobre lo visto en la pantalla. Destacamos:

“...vemos la música en el cine, la publicidad, en la radio, la televisión...” (Entrevistado 3, 75-76)

“...Y luego, en el último trimestre damos la música de cine. Primero les doy yo unos apuntes, y luego ya vemos algunas películas y les hago cuestionarios sobre las películas, les pregunto si la Música es diegética, qué secuencia les ha parecido más interesante, para que ellos estén atentos...” (Entrevistado 5, 80-86)

A pesar de resultar poco atractiva para el alumnado la Historia de la Música, como ya hemos visto, son varios los docentes que la imparten en mayor o menor grado. Algunos inciden en la forma musical, analizando las obras:

“...luego vemos la forma musical y analizamos obras, vemos la sonata, sinfonías...”
(Entrevistado 5, 70-71)

Conocer el contexto histórico general es importante a la hora de potenciar el interés, por ejemplo, haciendo una introducción histórica al iniciar temas de Historia de la Música, ya que a menudo suelen desconocer la historia propiamente dicha, pues

“... falta realmente interés y conocimiento de la historia, porque yo tengo que perderme muchas veces en dar una clase de historia antes de meterme...para explicar un contexto, el porqué estas cosas nacen de aquí ...”
(Entrevistado 1, 247-252).

En determinadas ocasiones, es interesante alternar música histórica con trabajos relacionados con grupos de música más cercanos a ellos:

“...y las otras horas continúan con la historia de la música, donde me derivo hacia trabajos que hacen ellos relacionados con estilos de música que les gustan...”
(Entrevistado 8, 114-117)

En otros casos conviene repasar los contenidos históricos, buscando la interdisciplinariedad con las Ciencias Sociales, como apuntamos en páginas anteriores:

“...empiezo con la Historia, porque así repaso los contenidos de Sociales de 2º y apoyo la materia de Sociales, porque en nuestro alumnado el nivel no es el mismo que en otro Instituto, entonces empezamos por Historia de la Música y luego pasamos a las nuevas tecnologías...”(Entrevistado 14, 125-130)

Como estamos viendo, los docentes se muestran partidarios de abordar la Historia de la Música alternando con la música en los medios o la música actual, en un intento por hacer la asignatura más atractiva. En la mayoría de los casos, comienzan el curso con un repaso de los contenidos estudiados en 2º, debido al parón producido por la supresión de la asignatura en tercer curso, aunque dicho repaso resulta ampliado como introducción a 4º. Entre las diversas opiniones, destacan:

“...en cuarto, tras la laguna del año baldío de tercero, lo que hacemos en el primer trimestre es un repaso de lenguaje musical y abordamos nuevos contenidos respecto a lenguaje musical...”
(Entrevistado 4, 126-129)

“...en cuarto, intento hacer más atractiva la asignatura, entonces el primer trimestre lo dedico un poco a repaso general, entonces le pongo el carnaval de los animales, que es una obra muy interesante...”
(Entrevistado 5, 66-69)

“...doy un repaso de contenidos de cursos anteriores, con una base de armonía y luego ya intento hacer como cosas prácticas, basándome en música que a ellos les gusta...”(Entrevistado Ieslui, 99-102)

Todos los docentes consideran fundamental partir de los conocimientos previos, haciendo un repaso de lo ya aprendido previamente, para conectar. Por otra parte, la posibilidad de que el alumnado pueda hacer un Bachillerato donde se imparta la asignatura de Música hace especial, si cabe, profundizar en ciertos contenidos, tales como armonía, melodía, ritmo, y por ello un docente manifiesta: *“...lo que intento es prepararlos para que al año siguiente, si tengo clases con ellos en Bachillerato, tengan conocimientos básicos. Así que, al final, intento que tengan conocimientos de armonía, melodía, ritmo...”* (Entrevistado 6, 102-106).

Por último, también resulta interesante abordar, a mediados del curso, el análisis y la interpretación, pues *“...ya en el segundo y tercer trimestre vemos análisis e interpretación”* (Entrevistado 15, 91-93).

En resumen, los docentes, según el modo de secuenciación de los contenidos, suelen comenzar con un repaso de los impartidos en 1º y en especial en 2º, para, a continuación, alternar contenidos históricos, referidos a diferentes épocas dentro y fuera de España, con otros relacionados con la música en los medios y la música Popular. Ésta última, junto con las nuevas tecnologías, resulta muy demandada por el alumnado, aunque, como también se ha visto en muchos casos, no es solo una cuestión de qué contenidos abordar, sino de cómo abordarlos. Además, se presta atención a la interpretación y al análisis de obras y partituras, tanto auditiva como gráficamente.

Contenidos a introducir o suprimir

A grandes rasgos, la mayoría de los docentes destaca que debería introducirse mucha más práctica musical, ya que la Música debe ser vivenciada. En referencia a lo que debería ser suprimido, los docentes que se han decantado por suprimir algo, que no

han sido todos, han hecho hincapié en disminuir los contenidos relacionados con la historia musical. Como ya vimos, el alumnado respecto a este tipo de contenidos se manifestó bastante desinteresado, obteniéndose de hecho las medias más bajas en el interés por los mismos (ítems 28, 24, 26, 22, 27, 21). Por tanto, observamos que coincide con la opinión reflejada por el profesorado.

Veamos pormenorizadamente los contenidos a introducir y los que se deberían suprimir.

En cuanto a los contenidos a introducir, ya hemos expuesto que la mayoría de los docentes ha hecho alusión a la necesidad de incrementar la práctica musical en el aula. Sirvan de ejemplos las siguientes respuestas:

“...introduciría más práctica musical...”

(Entrevistado 12, 105-106)

“...pero yo es que creo que es todo importante.

La Música hay que practicarla y vivirla, más práctica...” (Entrevistado 14, 154-158)

Y es de resaltar que en dicha práctica el empleo de las TICs juega un papel muy importante. Muy acertadamente Espigares (2009) nos habla de las ventajas de emplear las nuevas tecnologías en la Educación Musical en Secundaria. En relación a esto, un docente dice:

“...Me gustaría tener un alumnado vinculado a la práctica musical, eso es algo que echo de menos. Me gustaría introducir eso. Y sería muy buena imagen para el centro, pero necesitaría más tiempo. Mi evolución ha llevado a que las TICs sean muy importantes para ellos...”

(Entrevistado 17, 133-138).

Para algunos docentes, no existe práctica sin lenguaje musical previo, y por ello consideran prioritario incidir en él: .

“...En cuarto yo no suprimiría nada. De introducir introduciría lenguaje musical, mucha más práctica...”
(Entrevistado 18, 160-162)

Entre las respuestas en torno a la enseñanza de la Historia de la Música, la mayoría considera que debería resumirse: *“...la Historia de la Música sí la doy pero muy resumida...”* (Entrevistado 5, 104-105), también hay quienes plantean diversas opciones al respecto. Por otra parte, ya que a los discentes les encanta la música actual, se podrían adaptar los contenidos, relacionándolos con ella, pues de esta forma se facilita su aprendizaje, al hacerlos más significativos:

“... no es cuestión de suprimir, sino de adaptar los contenidos al nivel del alumnado. Es un poco de intentar hacerlo atractivo, relacionando con otras cosas, parece que entra mejor. Un ejemplo, el impresionismo musical, tu le pones los cuadros de Monet y vas relacionando cosas...”
(Entrevistado 7, 90-96).

En relación a esto último, sería conveniente, también, profundizar en los cambios acontecidos en el siglo XX, para dar lugar a lo que hoy conocemos como música Pop, puesto que *“...tenemos cierta libertad de maniobra. Yo doy Pop porque Historia de la Música ya la doy en segundo...”* (Entrevistado 4, 157-159).

Cabe señalar que en la pregunta abierta formulada a los discentes acerca de cómo les gustaría que fueran las clases de Música, que analizaremos en páginas más adelante, contestaran, si bien de forma minoritaria, que querían aprender tanto la música actual como la de otros períodos, así como sobre los compositores, sus biografías y partituras. En cuanto a esto último, hay quienes hacían referencia al hecho de aprender

más sobre el lenguaje musical, y otros que preferían que hubiera más música moderna que clásica. En cualquier caso, han sido respuestas minoritarias las referidas a los contenidos en la pregunta abierta.

Hay un descontento generalizado del profesorado acerca del comportamiento de la Administración en cuanto a los contenidos que se incluyen dentro del currículo oficial de Música, y, en opinión de los mismos, ésta debería pronunciarse. Un docente manifiesta:

“...yo veo que es muy ambicioso el curso de cuarto; por tanto, en general, creo que la materia es muy amplia y la Administración debería decir qué pretende conseguir con la materia de Música...”

(Entrevistado 2, 203-212).

Referente a esto, es mayoritaria la demanda de que se vuelva a impartir Música en 3º de ESO, que fue eliminada radicalmente del currículo oficial, *“...en 4º no tienen ni idea de nada, ni saben escuchar ni conocen lo más básico, unas carencias tremendas, no tienen conciencia de cómo cambia la Música, lo primero sería meter Música en 3º...”* (Entrevistado 9, 147-150), lo cual ha conllevado que la historia que se daba en tercero ahora se imparta en segundo. Algunos profesores discrepan sobre la idoneidad de impartirla en 2º en lugar de, por ejemplo, en cuarto, curso en el que la madurez cognitiva es mayor, *“...creo que es poco adecuado que se dé en 2º, sería de más fácil comprensión en 4º...”* (Entrevistado 20, 161-162).

Otros docentes insisten en la importancia de captar la atención del alumnado a través de diversas metodologías, y no tanto centrar la cuestión en qué contenidos abordar y cuáles no, porque

“...no es tan importante lo que puede ser a priori interesante, sino captar la atención sobre lo que a priori puede ser para ellos no interesante. Yo creo que es más importante captar la atención, con metodologías y forma de ser...”

(Entrevistado 19, 114-122).

En relación a la música actual, diversos docentes insisten en la conveniencia de darle más importancia al capítulo de música e imagen, centrándolo a partir de la música Pop. Uno de ellos ha manifestado: *“...me gustaría incidir en música e imagen...”* (Entrevistado 4, 161).

Por último, acerca de emplear el libro de texto en el aula, son varios los docentes que se niegan a utilizarlo por considerarlo complejo o desfasado, destacando en especial el hecho de que suelen contemplar en demasía los contenidos históricos respecto a otro tipo de contenidos. Por tanto, resulta importante hacer una buena elección, pues *“...es muy importante saber elegir la editorial, hay editoriales que les dedican más a la historia, otros a otros temas, etc...”* (Entrevistado 3, 112-118).

En cuanto a los contenidos a suprimir, destacamos que han sido menos que los que podían ser mejorados o introducidos, según lo manifestado por el profesorado en las entrevistas. Lo más reseñable es la supresión de los contenidos relacionados con la historia, lo cual coincide con la opinión expresada por el alumnado a través de los cuestionarios. Entre las respuestas, sirvan de ejemplos las siguientes:

“...he suprimido un poco la historia de la ópera...”

(Entrevistado 5, 101)

“...suprimirse quizá la historia musical...”

(Entrevistado 12, 138)

En algunos casos, los docentes se refieren a la Historia de la Música como algo

“que no vende” y es necesario mostrar algo que “venda” ante el alumnado:

“...en caso de suprimir, suprimiría la historia de la música, de hecho no la doy, porque tengo que vender la asignatura, y la historia ante el tipo de alumnado que tengo no vende...”

(Entrevistado 12, 105-109)

En otros casos se quejan de la necesidad y obligatoriedad de tener que repasar lenguaje musical, ya que la supresión de Música en 3º de ESO supone que el alumnado llega a 4º con escasos conocimientos de la materia, por no decir nulos. Quizá el no tener que repasar tanto lenguaje musical podría provocar que se pudieran dedicar más horas a otros contenidos más atractivos para el alumnado. “*...Me gustaría poder centrarme... sin tener que repasar lenguaje musical...*”, se dice en una entrevista (Entrevistado 4, 159-160).

Por lo general, el profesorado se mantiene reacio a suprimir contenidos, ya que considera que deben ser variados, y teniendo en cuenta que la mayoría de los discentes no volverá a estudiar nada relacionado con la Música, resultaría interesante no suprimir nada, al ser “*todo importante y, además, muchos de ellos será la última vez que vean la materia de Música. Deberán de ver un abanico variado...*” (Entrevistado 14, 155-157).

En resumen, para los docentes existen más razones para introducir nuevos contenidos o para mejorar los ya existentes, a través de atractivas metodologías, que para suprimir los contemplados actualmente. Lo cierto es que el currículo de cuarto resulta muy ambicioso y atractivo y no siempre se puede abarcar en su totalidad a lo largo del curso. Por tanto, es primordial la forma de abordarlo y la manera de acercarlo al alumnado, haciendo de la asignatura una materia mucho más lúdica y vivencial, donde la práctica tenga una prioridad importante, sin olvidar su dimensión teórica, que es la que la hace científica.

Cómo potenciar el interés por los contenidos

Potenciar el interés por los contenidos es uno de los principales factores que más preocupan al profesorado hoy día, y quizás sea el talón de Aquiles al que se enfrenta. Por ello, los docentes han planteado diversas opciones para potenciar dicho interés, pero sin duda lo más destacable es la importancia de utilizar una buena metodología. A este respecto, son varios los que argumentan que la forma empleada para transmitir algo, junto a su entusiasmo por lo que transmiten, es lo que hace que el contenido sea más o menos interesante. Pero no solo es importante la forma en que se transmite un contenido, sino también saber introducirlo en el momento idóneo. He aquí lo manifestado por varios profesores al respecto:

“...Lo que hace que un contenido sea más o menos interesante es la forma en la que el profesor lo transmite... Suelo empezar por el Rock para engancharlos, por eso creo que hay que saber meter cada contenido en cada momento. Yo creo que es un tema más de metodología que de contenido...”

(Entrevistado 3, 91-107)

“...no creo que haya que modificarlos, es la forma de impartirlos...” (Entrevistado 7, 83-84)

“...los contenidos son los que son, quizá la metodología debe intentar acercar al alumno a esos contenidos...” (Entrevistado 13, 181-183)

“...que la metodología, la manera de transmitirle los conocimientos sea lo más atractiva para ellos...”
(Entrevistado 16, 120-122)

Una forma más de potenciar el interés por los contenidos y hacerlos más atractivos es profundizar en la informática musical, pues, como ya vimos, el alumnado siempre se muestra receptivo al empleo de los ordenadores, y no tanto al lenguaje musical, tal como describen algunos docentes:

“...Me gustaría no tener que repasar lenguaje musical en 4º de ESO, ya que tendría más tiempo para ahondar en informática musical y perdemos un trimestre repasando lenguaje musical. Me gustaría ahondar más en programas, secuenciadores, sintetizadores...” (Entrevistado 4, 148, 153)

También es un problema la falta de experiencia y conocimiento entre el profesorado en relación a este tema. Sería conveniente y necesario que los docentes se actualizaran en el uso de las nuevas tecnologías en el aula, y eso conlleva realizar cursos, lo que supone un esfuerzo añadido a la jornada laboral:

“...no todos los profesores tienen tiempo de hacer cursos, habría que hacer un esfuerzo, pero creo que la informática nos abrirá las puertas para que el alumnado se interese más por la asignatura...”
(Entrevistado 11, 131-134)

Pese a lo expuesto en las líneas que anteceden, creemos que hay que tener precaución con el uso de los ordenadores, porque en algunos casos el alumnado lo ve como un juego, y no debe ser así, o al menos no siempre. Hay que hacerle ver que es atractivo e interesante, a la vez que formativo, pero que no es un juego, lo cual no es una tarea fácil:

“...Yo con ellos intento trabajar mucho con internet, con la pizarra digital. Aunque claro, esto es peligroso también, porque ellos a veces entienden lo atractivo como un juego, algo en lo que no hay que trabajar. Entonces es cómo darle algo atractivo haciéndole ver que no es un juego y que hay que trabajar e implicarse, eso es lo complicado...”

(Entrevistado 16, 122-130)

Una opción para trabajar el análisis y audición de piezas musicales es emplear musicogramas, lo cual resulta también atractivo y, además, entretenido para el alumnado, como dice un docente: *“...hacemos musicogramas que a ellos les entretiene mucho, luego analizamos la obra, y lo llevamos al papel con colores y formas. Aprenden mucho...”* (Entrevistado 5, 91-94).

Según algunas opiniones, 4º de ESO es un curso ambicioso curricularmente hablando, pero no existen medios suficientes y los docentes deben ser expertos en muchas cosas, y quizá esto debería limitarse para perseguir algo más centrado y único,

“...quizá el temario que tenemos es el del MEC y no se ha adaptado, aparte yo veo que el temario de cuarto es muy ambicioso, es decir, tienes que ser experto en un montón de cosas. Yo creo que debería recortarse un poco, y buscar qué se persigue, si una base sólida para ir a un Bachillerato de Arte o para ir a un Conservatorio, o qué. Y eso no está tan claro, quizá eso mejoraría el interés. Se hace mucho hincapié en las nuevas tecnologías, en la Ley, pero tampoco tenemos muchos medios disponibles...”

(Entrevistado 2, 171-183).

Son muchos los docentes que opinan que visualmente todo se capta mejor y, por ende, provoca una mayor atención e interés por parte del alumnado. Es por esto que resulta importante emplear proyectores en el aula, o en el caso que sea posible, pizarras digitales. Un docente manifiesta: “...*siempre he necesitado cañón de proyección para no tener que copiar algo en la pizarra, de forma visual entra todo mejor...*” (Entrevistado 9, 139-141).

Entre los estudiantes existe un considerable interés por interpretar con la flauta y trabajar con partituras, y esto es avalado por los docentes al indicar la necesidad de hacer las clases más prácticas, “...*ellos se implican porque se traen la flauta y les gusta trabajar partituras. También les gusta, cuando puedo disponer de un aula con pizarra digital, tocar una partitura con una música de fondo MIDI o acompañamiento instrumental...*” (Entrevistado 10, 104-108).

En relación con lo que antecede, algunos docentes opinan que sería interesante hacer talleres de guitarra y enseñarles a tocar música Pop, claro que el problema que habría que resolver es que tendrían que ser grupos reducidos, uno de ellos dice “... *que sería interesante hacer un taller de guitarra y enseñarles a tocar música Pop o de otras culturas, creo que eso atraería a los alumnos. También es cierto que llevarlo a la práctica con muchos alumnos no es factible...*” (Entrevistado 12, 97-102). Un problema añadido para poder llevar a cabo esto es la falta de dotación instrumental que hay en los centros, algo que es bastante resaltado por la mayoría del profesorado. En una de las entrevistas se dice: “...*Yo creo que con más práctica instrumental, y con más dotación de instrumentos podríamos mejorar...*” (Entrevistado 14, 146-152).

También reconoce el profesorado que dar tanta música culta puede resultar tedioso para el alumnado. Uno docente llega a decir: “...*yo pecho de que lo baso en general mucho en la música culta, entonces a lo mejor tendría un poco que aflojar y dar un poco música en general...*” (Entrevistado 15, 102-104), y por ello podría ser más interesante, dentro de la música culta, escoger siempre aquella que pueda ser descriptiva con textos, pues “...*la música pura es difícil para ellos, siempre hay que elegir músicas descriptivas, con textos...*” (Entrevistado 19, 102-104).

Por último, sería también recomendable que los estudiantes aprendieran de forma lúdica, sin darse cuenta, como decían los pedagogos clásicos, al referirse a cómo despertar el interés. Un docente nos ha dicho: “...yo he variado en la forma de abordarlos, que ellos noten que aprenden sin darse cuenta, por ejemplo, que estén haciendo un podcast y jugando aprendan...” (Entrevistado 17, 125-128).

Como conclusión, podemos decir que en opinión de los entrevistados, la mejor manera de potenciar el interés del alumnado por los contenidos estriba en implementar una adecuada metodología, ya que es fundamental la forma en la que un docente transmite un contenido. No obstante, existen contenidos más y menos atrayentes a priori, lo cual debe compensarse captando a los discentes con aquéllos más atractivos, empleando todos los recursos disponibles al alcance, entre los que se destacan los que fomentan la participación, ya que la práctica suele ser más deseable que la teoría para esta asignatura. El empleo de la informática y los recursos audiovisuales fomentan y potencian dicho interés, si bien el abuso de la música culta, si no va acompañada y alternada con contenidos más actuales, suele resultar poco motivador para las clases. Esto último resulta lo más preocupante para el profesorado y debe ser tenido en cuenta.

Importancia de la formación vocal, instrumental, auditiva y expresión corporal

Dentro de los contenidos a impartir en una clase de Música, resultan de especial importancia los relacionados con la formación vocal, instrumental, auditiva y expresión corporal. De acuerdo con las opiniones recogidas, la mayoría de los docentes muestra un especial interés por abordar la práctica instrumental y la auditiva, mientras que la expresión corporal, y sobre todo la práctica vocal, es poco empleada.

De las opiniones a favor de la importancia de utilizar la formación instrumental en el aula, hemos seleccionado las siguientes:

“...yo doy más peso a la interpretación instrumental...”

(Entrevistado 2, 216)

“...Nosotros la práctica instrumental la metemos al final de trimestre, que es cuando están más cansados. Utilizamos percusión Orff e intentamos trabajar de una forma un poco simple, con lo que es la armonía, melodía, ritmo y se divierten bastante. Ellos asocian la música a la práctica...” (Entrevistado 3, 124-129)

En cuanto al empleo de instrumentos, algunos docentes dicen que solo emplean instrumental Orff y, en ocasiones, el teclado, en detrimento de la flauta, que la ven poco apropiada para el alumnado de 4º: *“...la flauta en cuarto no. Entonces utilizo instrumental Orff, teclado, que se puede conectar con el ordenador...” (Entrevistado 7, 101-108).*

Igualmente es de destacar la queja manifestada por los docentes acerca de la falta de dotación instrumental que existe en los centros, como ya ha quedado expuesto:

“...hay que ser realistas, instrumentos ORFF aquí solo hay cuatro mal contados, xilófonos y metalófonos. No tengo instrumentos para que los 20 alumnos puedan tocar...la flauta en 4º te la rechazan, porque les parece de niños. Aunque la utilizo en 1º y 2º, en 4º te protestan. Xilófonos y metalófonos si les gusta, pero en este centro no hay muchos y no puedes abarcar...” (Entrevistado 20, 177-185)

Ya hemos dicho que otra formación, a la que los docentes consideran que se le debe prestar atención, es la auditiva, referida a una audición activa propiamente dicha, y hay que destacar el papel tan importante que tienen los medios audiovisuales en este tema. De entre las opiniones al respecto, destacan las siguientes:

“...yo creo que habría que centrarse más en la audición. Me interesa más que sean buenos oyentes, audición Activa, claro...”(Entrevistado 13, 222-224)

“...La auditiva tiene el inconveniente que las editoriales plantean un CD, pero hoy día vivimos en un mundo de imágenes, y claro, no es lo mismo escuchar a un cuarteto que verlo en un escenario actuando. Ellos quieren verlo; por lo tanto yo creo que los medios de comunicación tienen mucho que ver...”
(Entrevistado 3, 135-141)

El trabajo vocal en el aula resulta complicado y tedioso en opinión de la mayoría de los entrevistados, y, por tanto, es difícil abordarlo en el aula, sobre todo por falta de oído y por sentirse cohibidos a cantar delante de sus compañeros. Veamos los argumentos que exponen los docentes al respecto:

“...la vocal me cuesta mucho que la gente participe. Trato de que todo el mundo se suelte, pero me cuesta...”
(Entrevistado 2, 217-219)

“...vocal en cuarto es casi imposible, porque les da muchísima vergüenza...” (Entrevistado 5, 109-110)

“...Yo entiendo que si un chaval tiene dificultades para entonar porque no tiene oído...”
(Entrevistado 16, 149-151)

También existe la excepción, en tanto en cuanto un docente exige cantar previamente todo lo que se ejecuta instrumentalmente, y así se podrán erradicar actitudes negativas hacia ello: *“...en general le da corte, sobre todo en cuarto, pero yo les hago hincapié, todo lo que tocamos lo cantamos antes...”* (Entrevistado 9, 170-172).

Por último, la expresión corporal es algo que aunque, a veces, resulta difícil abordarlo por la falta de espacio, sí se puede llevar a cabo como actividad interdisciplinar con otras materias, como la Educación Física. También puede emplearse a través de la percusión corporal, aunque esto puede generar ruidos, o más sencillamente, a través de la relajación, tan importante en el aula. He aquí las opiniones de los docentes:

“...La expresión corporal también la trabajo con la postura a la hora de sentarse en el teclado, el uso del cuerpo a la hora de comunicar...”

(Entrevistado 4, 169-172)

“...Expresión corporal no, alguna coreografía hemos montado, hace dos años nos dio por probar el acrosport en Educación Física...”

(Entrevistado 3, 144-146)

“...Lo que sí que hago es percusión corporal, pero también es un problema, porque genera ruido para las otras clases...” (Entrevistado 12, 118-120)

“...por medio del baile, por ejemplo, de vez en cuando si surge el tema del vals, pues pueden bailar un $\frac{3}{4}$ o ahora que nos acercamos a la feria pueden bailar unas sevillanas o enseñarle la estructura que tiene...” (Entrevistado 20, 191-195)

Como acabamos de ver, los docentes prefieren optar por la formación instrumental y auditiva, si bien ello no impide emplear, en la medida de lo posible, alguna forma de expresión corporal. La vocal, pensamos que debería fomentarse, no solo a través de canciones populares, sino también empleando cánones lúdicamente, de forma que pudiera aminorarse esa sensación de “vergüenza” que tiene el alumnado.

8.1.3. Interés por los medios y recursos didácticos

Uno de los temas que deben ser tenidos en cuenta, al programar la enseñanza musical en el aula, es el concerniente a los medios y recursos, tan importantes para llevar a cabo una determinada metodología con el alumnado. Así pues, en el cuestionario aplicado se contempla esta dimensión integrada por 9 ítems referidos a distintos medios y recursos didácticos que se pueden utilizar en el aula de Música. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 8.3, en la que figuran los porcentajes correspondientes a los distintos grados de interés mostrados por el alumnado para cada uno de ellos, junto con la media y la desviación típica.

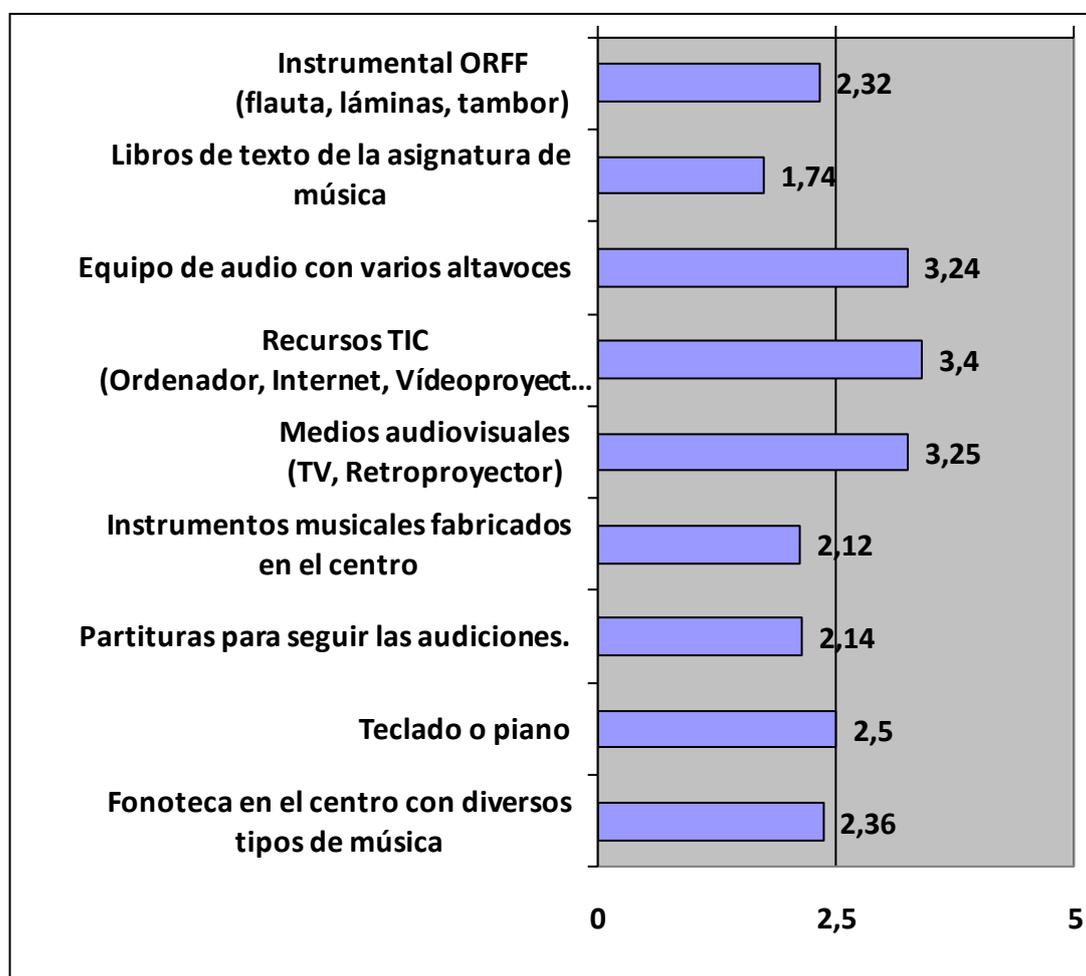
Tabla 8.3. Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el interés por los medios y recursos didácticos

ITEM	INTERÉS POR LOS MEDIOS Y RECURSOS	RESPUESTAS (%)				Media	D.T.
		Nada	Poco	Bastante	Mucho		
45	Recursos TIC (Ordenador, Internet, Videoprojector)	3,23	10,42	29,78	56,58	3,40	,802
46	Medios audiovisuales (TV, Retroprojector)	3,23	13,68	38,06	45,02	3,25	,810
44	Equipo de audio con varios altavoces	3,23	11,69	43,03	42,04	3,24	,782
49	Teclado o piano	22,03	27,48	28,71	21,78	2,50	1,063
50	Fonoteca en el centro con diversos tipos de Música	22,39	34,33	28,36	14,93	2,36	,989
42	Instrumental ORFF (flauta, láminas, tambor)	22,58	36,97	26,05	14,39	2,32	,980
48	Partituras para seguir las audiciones.	27,05	42,68	19,85	10,42	2,14	,932
47	Instrumentos musicales fabricados en el centro	23,69	47,88	21,45	6,98	2,12	,848
43	Libros de texto de la asignatura de Música	41,44	45,66	10,42	2,48	1,74	,743

Analizados los resultados, se aprecia un discreto interés hacia los medios y recursos didácticos, pues solo en cuatro de los nueve ítems propuestos se ha obtenido una media igual o superior a 2,5, como podemos observar en la tabla anterior y en el gráfico 8.3. En esos cuatro ítems, los discentes han manifestado su mayor interés por los recursos TIC en el aula (ordenador, Internet, videoprojector...), pues casi el 57% ha

indicado tener mucho interés por ellos. Le siguen en grado de interés los medios audiovisuales (TV y retroproyector) y el equipo de audio con varios altavoces, con el 45% y el 42%, respectivamente. Y por último, dentro de este grupo de recursos, ha sido valorado como muy interesante el teclado o piano, si bien solo por el 21,78% de los encuestados. Por otro lado, han mostrado bastante interés por tener una fonoteca así como por el instrumental ORFF en el aula, el 28,36% y el 26,05%, respectivamente.

Gráfico 8.3. Medias de los ítems relativos al interés por los medios y recursos didácticos



Por el contrario, el alumnado ha manifestado poco o ningún interés por ciertos recursos o medios didácticos, llamando la atención que el que menos interés ha suscitado ha sido el libro de texto, precisamente por algo más del 41% de la muestra, seguido del referido a emplear instrumentos musicales fabricados en el centro. Por

último, algo más del 25% ha indicado ningún interés acerca de utilizar partituras para seguir las audiciones en el aula.

Igualmente, hay que destacar que en la pregunta abierta del cuestionario, algunos discentes han contestado, en relación a los recursos, que les gustaría poder contar con más instrumentos para que todos pudieran disponer de al menos uno, y que no se emplee únicamente la flauta. También han hecho alusión al hecho de que se emplearan los recursos audiovisuales para ver más vídeos.

A continuación vamos a contrastar esta información manifestada por los discentes con la expresada por el profesorado cuando le preguntamos acerca de los recursos utilizados en el aula y los que más y menos interés despiertan.

Recursos y medios utilizados en el aula

Son muchos los recursos que pueden utilizarse en el aula. Veamos a continuación si los empleados por el profesorado son aquéllos que, según hemos visto, suscitan mayor interés en el alumnado. Los docentes hicieron mayoritariamente referencia en las entrevistas a los recursos TIC, a los audiovisuales y al instrumental empleado en el aula. Estos planteamientos docentes, respecto a los medios y recursos, coinciden con la información que han expresado los discentes a través de los cuestionarios. Veámoslos con más detalle.

Para el profesorado resulta importante contar con un cañón de proyección en el aula conectado a un buen equipo de audio, con el que puede trabajar, entre otras cosas, la capacidad auditiva a través de vídeos o audios. Entre las opiniones al respecto, destacamos las siguientes:

“...Audiovisuales sobre todo, cuando yo empecé a dar clases no tenía aula de Música, pero si tenía salón de actos, y de eso me aprovechaba. Entonces en un buen auditorio hay que hacer una buena escucha, para desarrollar la capacidad auditiva, que está muy poco desarrollada...”

(Entrevistado 1, 328-333)

“...medios audiovisuales, cañón y proyección de cosas en el ordenador...”

(Entrevistado 2, 225-226)

En caso de que el centro cuente con pizarras digitales, éstas son muy idóneas para ser empleadas en el aula de Música, así como los ordenadores. He aquí lo manifestado por un docente: *“...tenemos pizarras digitales y para cuarto tengo ordenadores donde vemos cosas...”* (Entrevistado 7, 118-119). Todo esto, como se dijo, resulta muy interesante y atractivo para el alumnado.

Oriol (2004) manifiesta que la formación instrumental, en cualquiera de sus manifestaciones, es uno de los fines primordiales de la Educación Musical que constituye un medio de formación, expresión y comprensión de la Música. El mismo autor reconoce que en la Educación Básica los instrumentos, además de representar una aplicación concreta y práctica del lenguaje musical, sirven también para sensibilizar musicalmente al alumnado, factor que nunca se debe perder de vista en la formación instrumental, y cita a numerosos pedagogos de la Educación Musical que nos hablan de las virtualidades de esta formación. Morgan (1992) añade que enseñar a tocar un instrumento es fomentar un proceso creativo y la presentación de la obra de otros compañeros. Para Frega (1999), los instrumentos son una invaluable ayuda a los efectos del desarrollo de la sensorialidad auditiva, de la maduración psicomotriz y de la comprensión de muchas de las leyes acústicas que rigen el mundo de la Música. Además, constituyen una valiosa experiencia de integración social y una interesante opción para los menos dotados vocalmente. Orff ha sido sin duda uno de los pedagogos

que han fomentado y desarrollado con más profusión la música instrumental, y debe tenerse en cuenta que su método parte del primitivismo inconsciente de los niños, de ahí que el primer instrumento que propone es el cuerpo y las posibilidades tímbricas que se pueden obtener mediante las palmas, golpes sobre las piernas, pies, etc. Posteriormente, se van agregando instrumentos, la mayoría de pequeña percusión, a los que solo es necesario frotarlos o golpearlos para producir sonido. El instrumento más empleado es la flauta, junto con el instrumental ORFF, y solo en algunos casos se emplean también teclados, “...generalmente instrumental ORFF...” (Entrevistado 3, 152), “...aquí fundamentalmente, aparte del instrumental, flauta, percusión ORFF, teclado...” (Entrevistado 16, 164-165). Al contrastar esta información con la aportada por el alumnado, observamos que hay algo de disparidad, puesto que en algunos centros ha habido porcentajes a favor y en otros, en contra. En la investigación que llevó a cabo Oriol (2004), de los 246 alumnos encuestados, 227, es decir el 92,3%, opinaba que el tocar un instrumento ayuda a desarrollar el interés por la Música.

En caso excepcional, podemos encontrarnos con un centro donde se imparta un Ciclo Formativo de imagen y sonido, lo que conlleva que se disponga de “...estudio de grabación para la práctica musical...” (Entrevistado 4, 175-176). Y esto permite realizar diversas actividades con el alumnado e introducirlos en el mundo de la grabación y edición. Exponemos lo manifestado por dos docentes:

“también resulta importante emplear partituras y textos musicales, tal como expresan algunos docentes, “...cuando montamos una partitura tengo que ir montándola con ellos, ya que ellos no saben bien el ritmo...”
(Entrevistado 5, 121-123)

“...también utilizo textos musicales para trabajar la comprensión lectora, textos de filósofos, de cantantes, que sepan comprender y razonar el texto...” (Entrevistado 7, 114-116)

Por último, algo relativamente fácil y que suelen hacer algunos docentes, es traer al centro a amigos/conocidos profesionales de la música para que den un pequeño recital como actividad complementaria. Unos de ellos nos comentó:

“...Yo lo que sí suelo hacer es que tengo amigos que trabajan fuera en el conservatorio y bueno sí que me los traigo al aula. Hace un mes estuvo aquí un trío de cuerda haciendo música de cámara, y estuvimos viendo lo que es un trío-sonata y lo que es una pieza barroca...” (Entrevistado 9, 30-35)

Recursos que más y menos interés despiertan

Al preguntar a los docentes sobre los recursos que más y menos interés despiertan entre el alumnado, observamos, en líneas generales, claras similitudes con las respuestas aportadas por el alumnado, pues entre los recursos que, según los docentes, más interés suscitan, encontramos las proyecciones y las nuevas tecnologías en general, y entre los que menos interés despiertan, se halla el libro de texto. Veamos a continuación cómo lo expresa el profesorado.

Respecto a los recursos que más interés despiertan –proyecciones y nuevas tecnologías-, un docente indica que *“lo que más, las nuevas tecnologías...todo lo que le pongas proyectado audiovisual consigues más atención”* (Entrevistado 2, 230-231), y otro que en algunos casos ya se están utilizando pizarras digitales con bastante éxito, manifestando: *“utilizo la pizarra digital y eso les motiva mucho...”* (Entrevistado 10, 131-132). En consecuencia, el empleo de estos recursos causa mucho interés en el alumnado, coincidiendo, por tanto, con la opinión de los docentes.

Respecto a los instrumentos, el profesorado en general dice que su empleo en el aula suscita interés, si bien hay que recordar que, como vimos en los cuestionarios, no todos gustan por igual entre el alumnado, y, además, existen notables carencias en los centros, pues una opinión muy generalizada entre el profesorado es no contar con

suficientes instrumentos para todo el alumnado. En efecto, un docente manifiesta: *“...creo que debería comprar más guitarras y enseñarles con más detenimiento el lenguaje musical a través de la guitarra, creo que eso suscitaría mayor interés...”* (Entrevistado 12, 130-133). Esto coincide con el gusto que los discentes suelen tener por el empleo de los instrumentos en el aula, con ligeras variaciones según el tipo de instrumento que sea, pero en especial el instrumental ORFF y, sobre todo, el teclado, que como ya vimos anteriormente, genera mucho interés al 21,78% del alumnado.

En relación con las audiciones, hemos visto que no suscitan interés. Sin embargo, existen opiniones del profesorado que nos indican que despiertan interés cuando se presentan de forma original, *“...lo de las audiciones yo creo que también les gusta, porque, además, yo les escenifico y cuando suenan los violines, hago como quien los toca...”* (Entrevistado 14 186-189). Así pues, para el empleo de las audiciones resulta esencial contar con un buen equipo de audio en las clases, lo cual los discentes señalaron que era muy interesante tenerlo en el aula. Por tanto, también coincide en este caso la opinión del alumnado con la de los docentes.

Relacionado con las TICs, merece especial atención el empleo de Internet en el aula, por las múltiples aplicaciones que brinda al alumnado, en especial la posibilidad de ver vídeos, imágenes, o simplemente como herramienta de búsqueda de información en tiempo récord, pues *“...las nuevas tecnologías les encantan, todo lo que sea el manejo de los ordenadores, la página de youtube, o google, imágenes para enseñarles la imagen de algún artista...”* (Entrevistado 20, 206-209). Nuevamente, observamos la importancia de emplear las TICs en el aula, algo que en opinión del alumnado resulta muy atractivo, pudiendo realizar multitud de actividades con el ordenador. Esto último, corresponde al ítem más valorado por ellos en el apartado de la metodología, como ya veremos, así como en el que ahora nos compete.

Entre los recursos que menos interés despiertan, se encuentra el libro de texto; según ha manifestado la mayoría de los docentes, aunque la mayoría de éstos afirma apoyarse en él y muchos de ellos entienden, que si bien es necesario emplearlo, hay que saber adaptarlo a las características del aula y al contexto de lo que se esté explicando,

siendo en ciertas ocasiones una simple herramienta de apoyo. Entre todas las opiniones, sobresalen las siguientes:

“...el libro de texto cada vez aburre más. El libro motiva poco, aburre, hay que saber alternar los recursos. Yo utilizo el libro, pero creo que debe ser una herramienta más, te puedes llevar la sorpresa que tú has explicado un tema que viene en el libro, y en determinado curso el objetivo ha sido perfecto, porque los chavales son tranquilos. Pero ahora viene otro curso, utilizas la misma dinámica y el resultado no es el mismo, y a lo mejor el libro que antes habías utilizado un 80% ahora tienes que utilizarlo menos, o bien descafeinarlo o ampliarlo...”

(Entrevistado 3, 162-172)

“...el libro, no les llama nada la atención, aparte los libros, tú vas viendo un libro otro... y tienes que adaptar el contenido, así que yo voy consultando varios y saco lo que interesa para ellos...”

(Entrevistado 7, 126-129)

“...lo que es coger un libro les cuesta mucho trabajo...”

(Entrevistado 15, 142-143)

Coincidiendo con la opinión del profesorado, ya vimos a través de los cuestionarios que para el alumnado este recurso es el que menos interés suscita, concretamente el 41,44% ha manifestado no sentir ningún interés hacia el libro, y casi el 46% poco interés. Estos datos muestran la necesidad de promover alguna alternativa a la hora de explicar o abordar los contenidos, como ya vimos anteriormente, empleando recursos TIC, imágenes o apuntes elaborados por el docente. Y es de resaltar que todo recurso que en mayor medida se identifique con una enseñanza tradicional, presenta un

escaso interés, pues “...lo tradicional genera menos interés...” (Entrevistado 2, 232), si bien la mayoría de los docentes afirma apoyarse en él, además de emplear apuntes realizados por ellos, y respecto a la aceptación por sus docentes del manual elaborado por el mismo, al hacer de esta forma más amena la asignatura, un docente manifiesta:

“..el libro de texto es un manual que he elaborado y a ellos les gusta, y, además, les recuerdo que esto pesa poco, y en cuánto a ilustraciones he procurado que en la página izquierda haya ilustraciones que concuerden con lo que está en la derecha...”

(Entrevistado 1, 381-386).

Así pues, teniendo en cuenta que para los estudiantes resulta poco interesante el empleo del tradicional libro de texto, quizá el hecho de utilizar un resumen a modo de apuntes, elaborado por el propio docente y adaptado a ellos, podría ser una alternativa para evitar el desinterés mostrado por aquéllos. Ahora bien, no podemos soslayar que el libro de texto es un recurso que puede ayudar mucho al profesorado, siempre que se sepa utilizar como medio y no como fin.

En cuanto al instrumental ORFF, que ya vimos no despertaba mucho interés en el alumnado, uno de los docentes entrevistados manifiesta:

“...he ido rechazando todo lo que no les causaba interés, por ejemplo, el instrumental que usaba en el primer ciclo... me he quitado del medio el instrumental ORFF...”

(Entrevistado 17, 163-167)

Esta opinión también coincide con la reflejada en los cuestionarios. Sería cuestión, como ya ha quedado dicho, de valorar hasta qué grado unos instrumentos son más atractivos e idóneos que otros. Pero esto depende de las características del grupo-clase y de la experiencia más o menos instructiva y motivante que hayan tenido los

discentes en el pasado con los mismos instrumentos.

Interés por las TICs

Dentro de los recursos merece especial atención el tema de las TICs, que, sin duda, es un claro aliciente y referente a la hora de abordar cualquier asignatura en Secundaria. En el caso de Música, ya vimos en la información reflejada por los cuestionarios que el alumnado manifestaba un claro interés acerca del empleo de estos recursos en el aula. Respecto al profesorado, la mayoría de las opiniones han sido a favor, aunque conviene destacarlas, puesto que cada una de ellas refleja alguna curiosidad a tener en cuenta.

En primer lugar, existen docentes, que aunque tengan aulas TIC en sus centros, no son partidarios de usarlas de forma general, ya que sólo lo ven útil en algunos casos,

“...usar un programa de música sin conocimientos claros de solfeo resulta de dudosa utilidad y, bueno, me quitaría una cantidad de tiempo enorme. Lo que sí hago con los ordenadores es a la hora de hablar de los medios de grabación, pues a veces me gusta exponerles gráficamente diferentes medios...”(Entrevistado 1, 364,370)

Por otra parte, las TICs hay que saber utilizarlas adecuadamente a pesar del elevado interés que suscita en el alumnado, *“...despierta mucho, sobre todo los ordenadores, los recursos TIC. Hay que saber utilizarlos y combinarlos adecuadamente...”* (Entrevistado 3, 175-177).

Ya quedó expuesto que existen docentes que se quejan de la falta de recursos en los centros y, en concreto, de la escasez de pizarras digitales en las aulas de Música, algo que resulta de muchísima utilidad, *“...lo que no entiendo es por qué la pizarra digital no se pone en un aula de Música. El interés que despierta en ellos es enorme y en nuestra materia sería fundamental, es lo que se nos ha manifestado en una*

entrevista. (Entrevistado 4, 188-191). En relación con esto, hay que señalar que en algunos centros los problemas para usar las nuevas tecnologías son debidos a la instalación eléctrica, y es por ello que un docente llegue a decir: “...en este centro la conexión no llega y no hay ordenador dentro. En este centro se trabaja muy bien, pero las instalaciones son antiguas...” (Entrevistado 9, 196-199).

Otro de los problemas expuestos en las entrevistas es el sistema operativo empleado, Guadalinex, pues, según manifiestan algunos docentes, sería mejor utilizar programas de Windows, debido a que son mucho mejores que los de Guadalinex:

“...el problema en Música que le veo es que el sistema no es Windows, es guadalinex, y los programas que hay en guadalinex no son tan buenos, entonces creo que debería poderse usar programas de Windows en las clases...”(Entrevistado 11, 169-173).

Por último, encontramos otra queja bastante generalizada en los centros hoy día, referente al ancho de banda, insuficiente para poder descargar un simple vídeo de youtube, lo cual hace inútil la clase TIC:

“...hombre, estaría bien que tuviéramos una línea fuerte y tuviéramos los contenidos y no hubiera que esperar 10 minutos a bajar un vídeo de youtube, porque ese es el problema de las TICs, que el ancho de banda es insuficiente. Muchas veces no da tiempo a ver nada por culpa de eso...”
(Entrevistado 13 238-243)

Entre las opiniones menos favorables hacia el uso de los ordenadores, se encuentra una en la que el docente nos muestra la actitud de pasotismo de algunos estudiantes con el uso de los ordenadores en la asignatura, a pesar de que el empleo de las nuevas tecnologías, a igual que los recursos audiovisuales, les gusta mucho:

“...me lo piden poco, pero si me lo pidieran los llevaría al aula TIC, pero no suelen pedírmelo, será que lo emplean en otras materias y, además, como tienen ordenador en su casa, no lo echan de menos. Aunque los recursos audiovisuales sí que les gusta...” (Entrevistado 5, 142-146).

Esta opinión guarda relación con otra en la que, sorprendentemente, un docente afirma que cada vez le piden menos los ordenadores, y apunta como causa el hecho de que solo les atrae al principio como novedad, también, según ya se ha dicho, lo usan en casa a diario, les interesa menos y, además, no suelen funcionar

“... yo creo que cada vez menos, una vez superada la sorpresa del principio, ya suele ser más cotidiano y cada vez interesa menos, porque además no suelen funcionar en el aula, y ellos ya están acostumbrados en casa porque lo usan a diario...”

(Entrevistado 19, 143-147).

Por último, citaremos otro inconveniente bastante generalizado, y es la dificultad para controlar todo lo que hacen con los mismos, ya que suelen meterse en programas de juegos, y, en esta entrevista se reconoce su inclinación por ellos:

“...les gusta mucho, pero hay que controlarlos porque, a veces, les gusta porque pueden meterse en páginas de juegos que es lo que les suele gustar, entonces hay que meterse con mucho cuidado...”

(Entrevistado 14, 193-196).

A pesar de estas opiniones, en los cuestionarios se refleja un claro interés a favor por estos recursos.

Otro docente apunta que si bien el alumnado prefiere usar los recursos TICs (ordenadores y audiovisuales) y, por tanto, los emplea con asiduidad, no hay que dejar de lado la importancia de escribir de puño y letra: “...les gusta usar programas de música y también que se empleen los audiovisuales. De todas formas, a mi me gusta que también copien, para que aprendan a escribir...” (Entrevistado 6, 131-134).

Un aspecto muy a favor acerca del empleo de los recursos TICs en el aula es el hecho de encargar deberes para casa. Como opina un docente, “...si les mandas algo para casa y que lo hagan en el cuaderno no lo hacen, pasan, pero si les pides que te lo manden por internet al instante lo hacen, entonces ese recurso es un recurso muy importante...” (Entrevistado 15, 188-192). En relación con esto, otro docente indica que los discentes prefieren realizar trabajos grupales en power point, o en su caso, con el programa de Guadalinux, para realizar exposiciones, incluso lo prefieren al tradicional examen: “... cuando quiero usarlos, me los llevo al aula TIC, se les manda trabajos tipo power point, pero para Guadalinux. De hecho, prefieren una exposición en power point y no un examen...” (Entrevistado 20, 215-222).

En definitiva, al contrastar las opiniones de los docentes con lo manifestado por los estudiantes acerca del interés de éstos por los recursos, vemos clarísimas coincidencias. De todo lo aquí expuesto, merece especial atención destacar dos cosas: por un lado, la importancia de una dotación de recursos idóneos que satisfaga la demanda del alumnado respecto a instrumentos y medios audiovisuales, TIC, y por otro, evitar la apatía y el desinterés mostrado por ellos respecto a otros recursos, que parecen algo desfasados como el clásico libro de texto, planteando otras alternativas como ya hemos visto.

Como se sabe, la introducción de las nuevas tecnologías en el campo de la educación durante los últimos años está permitiendo ensanchar el propio ámbito de actuación educativa. Si reflexionamos sobre la influencia que han tenido los medios audiovisuales y los medios de comunicación, convendremos en la necesaria aplicación de los recursos que el propio desarrollo de la informática puede proporcionar en el campo de la Educación Musical a todos los niveles (Sustaeta y Domínguez-Alcaud,

2004), si bien no se debe olvidar que son recursos didácticos y no un fin en sí mismos. Por ello hay que integrarlos debidamente en los planteamientos docentes, adaptarlos a los fines educativos a alcanzar y, en consecuencia, al alumnado y sus contextos.

8.1.4. Interés por las metodologías de enseñanza

Otra dimensión incluida en el cuestionario hace referencia al interés por las metodologías de enseñanza, la cual engloba 15 ítems. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 8.4, en la que se incluyen los porcentajes de las respuestas que se encuadran en cada una de las opciones, junto con la media y la desviación típica para cada ítem.

Tabla 8.4. Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el interés por las metodologías de enseñanza

ITEM	ÍTERÉS POR LAS METODOLOGÍAS	RESPUESTAS (%)				Media	D.T.
		Nada	Poco	Bastante	Mucho		
53	Hacer actividades a través del ordenador	10,62	21,48	35,31	32,59	2,90	,979
54	Participar activamente mientras suena la Música	5,19	26,42	42,47	25,93	2,89	,849
63	Estar en silencio en el aula al oír música	8,64	23,46	40,25	27,65	2,87	,917
60	Montar coreografías con música	18,07	28,47	25,00	28,47	2,64	1,079
51	Escuchar las explicaciones del profesor	7,43	31,68	50,25	10,64	2,64	,770
61	Formar un grupo musical en el aula	20,74	29,38	24,69	25,19	2,54	1,081
52	Anotar las ideas más importantes que expone el profesor	14,14	40,45	37,22	8,19	2,39	,829
64	Hacer debates sobre las audiciones	22,47	33,58	29,14	14,81	2,36	,990
65	Grabar en el aula una producción propia	28,78	28,29	20,84	22,08	2,36	1,119
62	Organizar conciertos en el centro	30,12	27,41	21,73	20,74	2,33	1,114
59	Improvisar con percusión corporal	25,06	38,21	22,83	13,90	2,26	,986
55	Cantar en el aula	34,81	27,41	18,27	19,51	2,22	1,124
58	Leer una partitura e interpretarla	35,31	34,32	19,51	10,86	2,06	,991
57	Escuchar audiciones mediante esquemas (musicogramas)	32,92	40,59	19,31	7,18	2,01	,901
56	Ver y analizar partituras en clase	35,06	40,00	18,27	6,67	1,97	0,9

En esta dimensión preguntamos al alumnado su interés por las distintas modalidades o metodologías de enseñanza seguidas por el profesorado en las aulas. Los resultados obtenidos aparecen reflejados en dicha tabla, habiéndose registrado valores medios que superan tímidamente el valor central de la escala (2,5) en seis de los quince ítems considerados (sombreados en la tabla). Sin embargo, este moderado interés no es generalizable a los diferentes campos o tipos de metodologías que, en relación a la asignatura, pueden plantearse. En efecto, muestra mucho interés por realizar actividades a través del ordenador casi el 33% del alumnado, seguido por aquéllos que se interesan por participar activamente mientras suena la música, estar en silencio en el aula al oír música, escuchar las explicaciones del profesor, montar coreografías con música y formar un grupo musical en el aula, valorados con mucho interés por el 26%, el 28%, el 28%, el 11% y el 25% de los discentes, respectivamente. Entre los ítems más rechazados se encuentran ver y analizar partituras en clase, escuchar audiciones mediante esquemas, leer una partitura e interpretarla, que han sido valorados como nada interesante por casi el 35%, el 32% y el 35%, respectivamente.

Llama la atención que solo al 8,19% del alumnado le resulte muy interesante anotar las ideas más importantes de las explicaciones del docente, mientras que hacer debates sobre las audiciones, grabar en el aula una producción propia, organizar conciertos, improvisar con percusión y cantar en el aula han sido indicados con mucho interés por el 14,81%, el 22,08%, el 20,74%, el 13,9% y el 19,5% del alumnado, respectivamente. En el gráfico 8.4, podemos observar los ítems de la tabla anterior ordenados según su media.

Gráfico 8.4. Medias de los ítems relativos al interés por las metodologías de enseñanza



Por otra parte, conviene hacer alusión en este apartado a las respuestas derivadas de la pregunta abierta del cuestionario, ya que la mayoría de las mismas han estado

relacionadas con la metodología, pues la pregunta era acerca de cómo les gustaría que fueran las clases de Música. En la tabla 8.5 presentamos las categorías en que hemos agrupado las respuestas con sus frecuencias correspondientes.

Tabla 8.5. Respuestas a la pregunta abierta del cuestionario

CATEGORÍA DE ANÁLISIS DEL CONTENIDO	FRECUENCIA
Me gusta tal y como son (nos divertimos y a la vez aprendemos) haciendo un poco de todo	87
Más divertidas y a la vez instructivas (amenas, donde se escuche música, se toque, se cante...)	81
Tocar más instrumentos aparte de la flauta que aburre (como el piano, guitarra, violín...)	70
Clases más prácticas y menos teoría	47
Escuchar música más a menudo	31
Escuchar música actual y no tanta historia	22
Utilizar más el ordenador	21
Hacer coreografías con cada tipo de música	21
Formar una banda de música u orquesta (sin flauta)	13
Hacer clases cantando (coincidiendo según las fiestas)	13
Más audiciones y analizarlas (de música actual)	12
Copiar menos	9
Aprender mediante sonidos y juegos	9
Que se hicieran conciertos musicales	8
Excursiones musicales	8
Más relajadas porque pienso que no son clases que sirvan mucho, a no ser que estudies alguna carrera relacionada con ella	7
Ver más vídeos o películas	6
Hacer vídeos musicales	5
Componer canciones para expresar sentimientos	4

Entre las respuestas recogidas en la tabla precedente, destaca en primer lugar, al obtener la frecuencia más elevada, la correspondiente a que las clases les gustan tal y como son, porque les divierten a la vez que aprenden. Como veremos a continuación, esto resulta muy importante a la hora de programar la asignatura. A su vez, otra respuesta con frecuencia poco inferior a la anterior se refiere a la necesidad de hacer las clases más divertidas y, a la vez, instructivas, donde se escuche, se cante y se toque, lo cual viene a reiterar, en líneas generales, que quieren clases donde aprendan y se diviertan.

También nos hemos encontrado con un grupo de respuestas todas relacionadas con algo común: la importancia que da el alumnado a la práctica en el aula, a la que ya hemos hecho referencia; una cuestión, por la que, como veremos a continuación, cada vez apuestan más docentes. Nos referimos a opiniones del tipo *“tocar más instrumentos en el aula y no solo la flauta que puede aburrir; clases más prácticas y menos teoría; escuchar más música variada y con más frecuencia; emplear los ordenadores; hacer coreografías; formar una banda de música o cantar en la clase”*. Algunas de estas cuestiones, analizadas pormenorizadamente, no han salido muy valoradas en el cuestionario, tales como cantar en el aula, dado el pudor que suelen mostrar hacia esta actividad, si bien algunos discentes la demandaron como podemos apreciar. Asimismo, hay que señalar que también han ofrecido ideas acerca de vivenciar la Música, tanto dentro como fuera del aula, como, por ejemplo, realizar conciertos musicales o asistir a ellos fuera del aula, mediante excursiones musicales (actividades extraescolares), que comentaremos más adelante al analizar las entrevistas a los docentes. Importante es, también, llevar a cabo las clases de forma relajada, amena, y que propicie el desarrollo de los buenos sentimientos por la Música, tal y como expresaron los discentes, a través de clases distendidas, y componiendo canciones que puedan expresar sentimientos.

Al contrastar la información aportada por el alumnado con la expresada por los docentes, constatamos que la metodología o manera de enseñar es una de las piezas clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y, en el caso concreto de la asignatura de Música, resulta importante para conseguir un satisfactorio interés por parte del alumnado.

Metodologías utilizadas por los docentes en el aula de Música

A continuación, en el cuadro 8.1 se exponen aleatoriamente las principales metodologías expuestas por los docentes y que, por tanto, en algún momento han implementado en sus clases de Música en respuesta a la pregunta que les hicimos en los siguientes términos: ¿Qué metodologías utiliza en los distintos bloques de contenidos y cómo las lleva a la práctica?

Cuadro 8.1. Metodologías utilizadas mayoritariamente por los docentes

PRINCIPALES OPCIONES METODOLÓGICAS
1. Comenzar con una introducción, para conectar con sus conocimientos previos.
2. Realizar preguntas a modo de preevaluación para comprobar qué saben del tema.
3. Que el alumnado copie en sus cuadernos un índice o esquema de los contenidos a abordar en el tema.
4. Utilizar las TIC para exponer y visionar gráficamente los contenidos.
5. Fomentar la participación mientras suena la música.
6. Tocar en grupo y grabar la puesta en escena.
7. Presentación o explicación de contenidos a través de apuntes elaborados previamente por el docente.
8. Comenzar poniendo música actual e ir hacia atrás conectándolo en el tiempo.
9. Debates en el aula, así como elaboración y exposición de temas.

El entusiasmo del profesorado, como se sabe, es muy importante a la hora de convertir algo que a priori puede ser aburrido en una actividad o contenido interesante o atractivo para el alumnado. Los docentes han manifestado diversas maneras al respecto, resaltando que una de las más importantes es comenzar con una introducción como punto de partida, para conectar con sus conocimientos previos. Veamos algunas respuestas:

“...la metodología en principio, bueno, siempre tengo alguna introducción, de donde nos vamos a meter, si tiene algún punto de conexión con lo anterior voy a donde está el punto de contacto para arrancar...”

(Entrevistado 1, 399-402)

“...si por ejemplo veo el Barroco, empiezo dando una introducción del Barroco...”(Entrevistado 3, 181-182)

En determinados casos, resulta idóneo realizar preguntas a modo de preevaluación para comprobar qué conoce el alumnado del tema:

“...yo procuro hacerles preguntas para ver qué saben del tema...” (Entrevistado 10, 140-141)

“...a veces, les pregunto qué saben del tema que estamos viendo, a partir de ahí empiezo a darle el material y lo trabajamos poco a poco, les pongo un vídeo sugerente y vamos poco a poco...” (Entrevistado 12, 139-142)

A diferencia de lo que hemos visto anteriormente, en ocasiones nos encontramos con estudiantes que suelen realizar anotaciones en sus cuadernos:

“...generalmente, se hace una explicación teórica al principio, se les da una introducción de lo que va a ser el tema con su índice. Ellos apuntan el índice al principio en su cuaderno, para que tengan bien estructurado el tema en su cabeza...”

(Entrevistado 20, 226-230)

Otra forma de impartir las clases es que los discentes puedan leer los contenidos de forma gráfica a través de imágenes, lo que conlleva usar Internet, algo que ya vimos

anteriormente, y que también suscita mucho interés:

“...en cada ordenador les indico la página y se van metiendo y en algunos de los casos se meten en un blog donde hay recursos y actividades que se pueden hacer y corregir sobre la marcha...”

(Entrevistado 7, 137-140)

“...lo buscan en el ordenador...”

(Entrevistado 13, 288)

No menos importante resulta emplear una metodología donde todos los estudiantes puedan participar. Una vez más hay coincidencia con la opinión del alumnado, en concreto respecto a participar activamente mientras suena la música:

“...yo intento que sea una metodología muy activa y muy participativa, yo de todo lo que es teoría, ya que lo rechazan bastante, intento huir bastante...”

(Entrevistado 16, 195-197)

“...me gusta realizar una metodología activa, participativa...”

(Entrevistado 3, 179-180)

En cuanto a la práctica en grupo, es muy formativo tocar instrumentos y grabar la puesta en escena, y por ello un docente manifiesta: *“...yo doy teoría pero siempre lo llevamos a la práctica y se lo llevan en soporte físico para que lo vayan viendo, yo grabo todo lo que ocurre en el aula, pidiendo permiso previamente a la familia...”* (Entrevistado 9, 211-215).

Por otra parte, existen docentes que prefieren usar sus propios apuntes, a pesar de que, como vimos en páginas anteriores, siempre que consista en copiar, no suscita interés entre el alumnado. Uno de ellos dice que

“.. en cuarto uso apuntes, no el libro, aunque en primero si uso el libro, y lo que viene mal en el libro yo se lo completo por apuntes, porque los libros o vienen muy densos o traen muy poco y vienen flojos ...” (Entrevistado 5, 149-153)

Y otros, en cambio, prefieren dividir la materia y trabajar por grupos: *“... la metodología es ir construyendo el propio aprendizaje, entonces, muchas veces son los propios alumnos los encargados de elaborar los propios temas y exponerlos...”* (Entrevistado 13, 273-276), siempre, pues, buscando la participación del alumnado, aunque, a veces, no se consiga.

Como quedó expuesto en otro apartado, resulta muy interesante empezar oyendo música actual, de ahí la importancia de las audiciones, según se dice en una entrevista, *“...la última media hora vemos y escuchamos un fragmento musical...”* (Entrevistado 3 183-185), y, como se comenta en otra, retroceder en el tiempo: *“...empiezo el siglo XX al revés, comienzo por ejemplo por Pitingo y voy hacia atrás en el tiempo...”* (Entrevistado 2, 238-240).

Una metodología muy útil en 4º curso de la ESO es emplear comentarios y debates en el aula, de ahí que un docente manifieste: *“...trabajamos los comentarios, los debates, las lluvias de ideas previas...”* (Entrevistado 4, 199-200). Todo ello nos viene a decir, como reconoce acertadamente la mayoría del profesorado, que la metodología a utilizar debe ser flexible y dependerá siempre de las características del grupo y del contexto donde se impartan las clases, y por eso en una entrevista se comenta:

“...no te puedo hablar de una metodología general porque depende mucho del grupo con el que esté trabajando. Normalmente, intento seguir que todos los cursos lleguen a lo mismo, pero según la problemática del curso en alguno incido más práctica que con otro que puedo meterle más teoría...” (Entrevistado 18, 189-195).

Un resumen de lo que acabamos de exponer puede verse en el cuadro 8.1.

En cuanto a las actividades extraescolares y/o complementarias, son diversas las opciones que tiene el profesorado a la hora de realizarlas. En Sevilla, la mayoría suele llevar a su alumnado, una vez al año, al concierto para escolares que organiza la Orquesta Sinfónica en el Teatro de la Maestranza. Claro que no siempre resulta posible, porque hay que organizarlo todo, coordinar fechas y, además, no siempre se cuenta con el apoyo institucional y económico necesario. Destacamos las siguientes opiniones:

“...llevar a los alumnos a un concierto escolar, pero no siempre es posible, porque hay que estar muy al tanto, los plazos a principio de curso se estrechan...”

(Entrevistado 1, 54-57)

“...alguna visita al teatro de la Maestranza...”

(Entrevistado 3, 32-34)

“...solemos ir a los conciertos didácticos que organiza la sinfónica...”

(Entrevistado 14 50-51)

Otra opción que ofrece la capital hispalense a los escolares son los conciertos didácticos de órgano que se celebran en el Hospital de los Venerables, a los cuales asisten estudiantes de la ESO, como afirman dos docentes:

“...Este año solicitamos asistencia a los conciertos de órgano de los Venerables...”

(Entrevistado 1, 57-59)

“...hemos tenido muchos años participación en los conciertos de los Venerables de órgano...”

(Entrevistado 8, 33-34).

Como ya hemos dicho anteriormente, las subvenciones o ayudas en los últimos tiempos están siendo muy limitadas, pues *“...últimamente las bonificaciones están bastante restringidas y para los chavales de esta edad no tienen, creo, yo lo he estado mirando y creo que no...”* (Entrevistado 1, 65-68).

En relación a lo anterior, cabe decir que hay docentes que ya no se plantean salir con el alumnado debido a la dificultad de organizarlo todo y encontrar los medios necesarios. Uno de ellos manifiesta que

“... hace unos años empecé a plantear salidas a Sevilla, pero hay que poner dinero y el personal, pues no está muy interesado en gastarse pasta en eso, y claro es complicado, siempre apetece los ensayos del Maestranza, pero hay que coordinar la fecha con la recaudación a tiempo del dinero...” (Entrevistado 2, 40-45)

Otro dice claramente que no le motiva realizar actividades fuera de aula en los siguientes términos:

“...me da reparo salir con los alumnos, en cuarto reconozco que sí podría salir con ellos, pero no me motiva...” (Entrevistado 10, 34-36).

Entre las actividades extraescolares distintas a ir a un concierto, se encuentra la posibilidad de visitar un estudio de grabación o una emisora de radio. Un docente dice: *“...generalmente hacemos una visita a la radio, vemos cómo funciona la música en la radio, o a un estudio de grabación...”* (Entrevistado 3, 30-32).

También pueden plantearse actividades creativas fuera del horario lectivo como, por ejemplo, crear por la tarde un taller de teclado y guitarra, y/o un pequeño estudio para grabar Rap, aunque esto último solo si las condiciones del centro lo permitiesen, como se comenta en una entrevista: “...tenemos un taller de música, dos tardes a la semana, donde se dan teclados, guitarra, y luego, aparte, hay un pequeño estudio de grabación, y tenemos un sector de alumnos que se ha aficionado a hacer temas de Rap y tienen permiso dos tardes para disponer del aula e ir grabando sus temas...” (Entrevistado 4, 31-36).

Otra actividad creativa complementaria, en la que puede participar todo el alumnado, favoreciendo así la integración de aquellos que puedan estar marginados, es organizar actuaciones en el Instituto, interpretando canciones, preparadas previamente a lo largo del curso. Un docente manifiesta: “...tenemos actuaciones en varios momentos del año. Este año tuvimos una a principios de curso, tocamos el himno de la alegría. En Navidad y Semana Santa también actuamos, y en fin de curso hacemos una fiesta en el patio...” (Entrevistado 14, 51-55).

Por último, existen docentes que se atreven a llevar al alumnado fuera de la provincia, a modo de excursión cultural. Por un lado, plantean la posibilidad de viajar a Madrid a ver un musical y de paso hacer una visita cultural por la ciudad, “...lo que hemos hecho es plantear llevarlos a ver un musical en Madrid y hacer una visita cultural...” (Entrevistado 18 64-66), y por otro, existe la opción de ir al Museo interactivo de la Música de Málaga.

Interés del alumnado, según la metodología

Obviamente, el interés del alumnado no es el mismo según la metodología empleada. Es por ello por lo que, a continuación, exponemos algunas formas metodológicas que pueden influir tanto positiva como negativamente en el interés por la asignatura que nos ocupa. En principio, las metodologías activas, siempre que sean diversificadas, suelen incrementar el interés del alumnado, como dice un docente:

“...la que más interés despierta es cuando tu trabajas una metodología muy activa; por ejemplo, el que ellos tengan que hacer un grupo de trabajo y tengan después que hacer una presentación en power point, eso despierta mucho interés...”
(Entrevistado 3, 197-201)

También cabe la posibilidad, y ello hay que tenerlo en cuenta, de que el alumnado se aburra con la metodología empleada, pues no es lo mismo despertar la atención y el interés que mantenerlos. Por tanto, no siempre lo que funciona a principio, funciona para siempre y para todos por igual:

“...tú le das algo muy atractivo que les engancha durante 10 minutos, pero al minuto 11 ya están aburridos y quieren otra cosa, porque están acostumbrados al usar y tirar. Hay veces que cosas que funcionan con un grupo no funcionan en otro, o algo que funciona en un grupo hay tres alumnos de ese grupo que no funcionan y tienes que ver por qué no funcionan...”
(Entrevistado 16, 231-238)

“...lo que más les gusta es el dinamismo...”
(Entrevistado 18, 207)

“...lo que tienes que intentar hacer es utilizar diferentes metodologías y que las clases sean lo más amenas posibles, y compaginar diversas metodologías...”(Entrevistado 20, 246-249)

Relacionado con lo anterior, sobre todo lo que suponga práctica como tocar instrumentos, tales como la flauta, incluso ver vídeos, motiva a los discentes mucho más

que la teoría o, dicho de otra forma, seguir el libro:

“...les gusta más la parte que sea práctica o que le ponga vídeos...”(Entrevistado 18, 204-205)

“...todo lo que sea práctico y no seguir el libro les encanta. Yo voy alternando teoría y práctica...”
(Entrevistado 6, 145-146)

“...a ellos siempre les atrae mucho más la práctica, flauta o algún otro que puedan tocar. Lo que menos le atrae es la parte previa, la teórica...”
(Entrevistado 10, 147-149)

También fomentan el interés aquellas explicaciones que sean proyectadas, mucho más que los tradicionales apuntes, ya que *“...suele suscitar más interés ver las cosas proyectadas que coger apuntes...”* (Entrevistado 2, 248-249). En relación con esto, debemos señalar que a los discentes les suele fastidiar el coger apuntes, como ya se ha puesto de manifiesto; en cambio, les gusta mucho ver películas, así como escuchar audiciones de música Pop. En efecto,

“...ellos se quejan mucho de los apuntes, de copiar, no les gusta copiar apuntes, me dicen que por qué no se los doy en fotocopias, pero se aprende más copiando, y es lo que más se quejan, y lo que más les gusta es que les ponga películas, el análisis de audiciones y la música Pop...”
(Entrevistado 5, 159-164).

Otra cuestión sumamente interesante es relacionar audiciones de música actual con otras de tiempos pasados, haciendo hincapié en anécdotas que suelen atraer la atención del alumnado, pues algunas les aburre. Un docente nos lo decía de esta manera:

“...relacionar audiciones históricas con música actual, así como las anécdotas relacionadas con eso. Algunas audiciones les aburre...” (Entrevistado 7, 146-148).

Fomentar la creatividad es muy importante en el aula, como manifiesta otro de los entrevistados: *“...siempre intento fomentar la creatividad...”* (Entrevistado 9, 228-229). Asimismo, hay que evitar el posible aburrimiento con la clase magistral, lo cual incide negativamente en el interés por la asignatura, pues *“...a veces se aburren, sobre todo cuando ven la clase magistral, yo creo que les aburre...”* (Entrevistado 12, 144-145).

Al explicar los temas, es importante que el profesor ponga ejemplos, lo cual guarda relación con la opinión recogida en los cuestionarios, donde los discentes muestran un elevado interés por escuchar las explicaciones del profesor. Por tanto, es muy interesante poner ejemplos en las explicaciones para motivar a los estudiantes. Un docente dice al respecto: *“... cuando dejas de poner ejemplos y empiezas a abordar temas nuevos, que a lo mejor no les resultan al principio muy conocidos, se desaniman, hasta que consigues, poco a poco, que se enganchen...”* (Entrevistado 14, 221-224).

Sobre todo se debe evitar una metodología no directiva, puesto que *“...la metodología más abierta y con menos supervisión es la que más les cuesta...”* (Entrevistado 17, 185-186), y hay que tener en cuenta que el enfoque no debe ser el mismo siempre, ya que todos los discentes no son iguales y, en consecuencia, algo que pueda resultar exitoso con un tipo de alumnado, es probable que no resulte con otro, de ahí la importancia de un buen diagnóstico y seguimiento del aula, que lleve al conocimiento de nuestros discentes siempre en colaboración con la familia.

Cómo mejorar el interés a través de las metodologías

Mejorar el interés a través de la metodología es uno de los objetivos principales que tiene el profesorado en su día a día. Además, ésta es un factor clave ya que es el componente curricular que relaciona a todos los demás para lograr el interés del alumnado, y de no ser tenida en cuenta el resultado en el aula puede variar mucho en

favor o detrimento de éste.

Los docentes plantearon diversas alternativas para mejorar el interés en relación a la metodología. Entre ellas, destacamos hacer las clases más participativas, ya que hacerlos partícipe resulta primordial, evitando, por tanto, la clase magistral:

“...Yo siempre intento buscar vías nuevas, cosas nuevas, por ejemplo, para bajarnos los vídeos de youtube un alumno de cuarto me dijo, profe, yo tengo un programita para bajarnos estos vídeos, pues le dije, tráetelo, y no veas ese chaval lo importante que es en la clase, porque el ha participado en algo que estamos haciendo, entonces, cuando tu intentas que ellos participen de la enseñanza o del proceso de enseñanza-aprendizaje, se motivan bastante Los alumnos muchas veces tienen muchas ideas, pero hay que saber escucharlas y saber cuáles te pueden servir y cuál no... Si tú sabes integrarlas y sabes canalizarlas, perfecto. Por lo tanto, una forma de maximizar ese interés es hacerlos partícipes, que ellos tengan iniciativas...”

(Entrevistado 3, 225-243)

Una manifestación bastante generalizada entre los docentes, hace referencia a la falta de materiales para plantear las clases desde una perspectiva diferente. Un ejemplo es sustituir la clásica clase magistral por exposiciones apoyadas en imágenes con el proyector. Por otra parte, hacerles vivenciar la Música a través de una metodología participativa no siempre resulta fácil, ya que al hecho de no contar siempre con el instrumental necesario, se une la dificultad de mantener una cierta disciplina en algunos casos:

“...hacer más práctica y preparar más material práctico e intentar enfocar las unidades por ahí. Como ya tengo el recurso del cañón y demás, pues preparar para que vean una orquesta en directo...”
(Entrevistado 18, 212-215)

“...podría meter más instrumentos musicales, pero tengo el problema de la disciplina...”
(Entrevistado 14, 230-231)

“...yo antes hacía una clase magistral, ahora se lo pongo en presentación powerpoint...”
(Entrevistado 7, 151-153)

Referente a la disciplina, que siempre deteriora las relaciones entre el docente y el alumnado, coincidimos con Álvarez (2009) cuando dice que el profesorado debe implicarse en la mejora del clima de clase.

Algo que parece motivar mucho a los estudiantes es la realización de temas monográficos, con bastante frecuencia demandados previamente por ellos: *“...hemos hecho en muchas ocasiones temas monográficos, donde yo les he preguntado sus demandas y otras veces les he propuesto yo los temas...”* (Entrevistado 13, 151-157).

No menos importante es la utilización de Internet, ya que hoy en día la red nos provee de materiales novedosos y muy interesantes para ser aplicados en el aula, y, según la opinión que ya vimos de los propios discentes, el empleo de las nuevas tecnologías les interesa mucho, sobre todo lo que sea abordar contenidos de forma tecnológica. Es como si les preocupara más el planteamiento de abordar los contenidos, es decir la forma, que el contenido en sí, y eso ayuda a impartir cualquier tipo de contenidos, más o menos interesantes a priori para ellos.

“...a los chicos les encanta más la parte de usar los ordenadores....no cambia su actitud por el cambio de música, a ellos les preocupa que el planteamiento sea demasiado abierto, que tengan que pensar. No les preocupa el contenido, sino la forma...”
(Entrevistado 17, 105-117)

La opinión de otro de los entrevistados es: *“...hago clases interactivas, pongo vídeos musicales a través de youtube...me faltaría aprender a manejar programas como Audacity...”* (Entrevistado 10, 159-162). En relación a esto, resultaría muy interesante enseñar al alumnado a componer con el ordenador, lo cual implicaría tener ordenadores más potentes en el aula. En efecto

“...si tuviéramos ordenadores más potentes, pues seguramente se podría hacer algunos temas de composición por ejemplo, de utilizar metodologías para hacer música con esas herramientas, programas de edición de partituras, sería muy interesante, pero si tuviéramos más medios y una banda ancha potente...”
(Entrevistado 13, 321-327).

Una opción que plantean algunos docentes para mejorar el interés en el aula es modificar o cambiar algunos contenidos ya establecidos e impartidos actualmente *“...cambiando los contenidos hacia otros derroteros, y eso implicaría adaptar la metodología a esos contenidos...”* (Entrevistado 15, 173-175). Por otra parte, la mayoría del profesorado se queja de la falta de comunicación y de contacto entre los compañeros en la profesión, ya que sería muy enriquecedora la sinergia resultante de la puesta en común de ideas y sugerencias que los diferentes docentes de la materia alegaran al respecto. Uno de ellos manifiesta: *“...yo me he aislado, pero si tuviera más contacto con otros compañeros e intercambiara experiencias, pues eso redundaría en mi trabajo...”* (Entrevistado 19, 174-176). Este docente, está señalando algo que nos parece fundamental, tal es, que el profesorado trabaje en equipo por la importancia que esta

metodología tiene para su formación continua y para el alumnado.

8.1.5. Interés por la evaluación

En el cuestionario se incluía una serie de ítems referidos a las distintas formas de llevar a cabo la evaluación del alumnado, a fin de que éste expresara su grado de interés con respecto a las mismas. Estas formas o procedimientos pertenecen a las distintas técnicas de evaluación basadas en la observación (valorar el comportamiento, el interés, la actitud, los valores), la experimentación (valorar los contenidos mediante exámenes y trabajos) y el autoinforme (autoevaluación). Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 8.6, en la que aparecen los porcentajes de las respuestas que se encuadran en cada una de las opciones, junto con la media y la desviación típica para cada ítem.

Tabla 8.6. Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el interés por la evaluación

ITEM	INTERÉS POR LA EVALUACIÓN	RESPUESTAS (%)				Media	D.T.
		Nada	Poco	Bastante	Mucho		
68	Valorar el buen comportamiento en el aula	3,70	10,37	37,04	48,89	3,31	0,8
67	Puntuar a partir de las actividades de clase	4,69	15,56	43,21	36,54	3,12	0,84
73	Hacer trabajos de investigación con Internet	10,12	19,26	35,80	34,81	2,95	,973
69	Actividades de evaluación a través del ordenador	12,84	21,48	30,86	34,81	2,88	1,031
71	Ser evaluado a través de juegos	15,84	22,28	31,68	30,20	2,76	1,051
70	Realizar una autoevaluación cada trimestre	14,60	30,69	38,12	16,58	2,57	,934
74	Realizar trabajos individuales	17,28	36,05	29,14	17,53	2,47	,973
75	Que te evalúen la capacidad auditiva	21,09	33,75	28,04	17,12	2,41	1,004
72	Hacer solo un examen escrito por trimestre	34,57	21,23	19,26	24,94	2,35	1,192
66	Realizar exámenes por escrito	42,47	31,85	19,26	6,42	1,90	,930

Como sabemos, la evaluación tiene por finalidad buscar información acerca de en qué medida se han alcanzado, o se están alcanzando, si hacemos referencia a una evaluación continua, los objetivos propuestos, y así poder actuar en consecuencia, haciendo realidad la dimensión formativa de los procesos evaluadores. Consideramos importante preguntar al alumnado sobre su interés por las diferentes formas o procedimientos con los que les gustaría ser evaluados para tenerlos en cuenta en nuestros planteamientos docentes. Los resultados obtenidos reflejan también en el gráfico 8.5 el interés de los estudiantes por los distintos procedimientos utilizados, habiéndose registrado valores medios que sobrepasan el valor central de la escala (2,5) en seis de los diez ítems considerados (sombreados en la tabla 8.6). De hecho, en dos de ellos se han alcanzado valores de 3,31 y 3,12 de media, que han sido los valores máximos.

Entrando en detalle, prácticamente el 50% ha manifestado mucho interés porque se valore el buen comportamiento en el aula; sin embargo, este interés no es generalizable a otras formas de evaluar que, en relación a la Música pueden plantearse. Los discentes han destacado también como más interesante valorar las actividades de clase, así como realizar trabajos de investigación con Internet y actividades de evaluación a través del ordenador, que han sido valorados con mucho interés por casi el 35% de los encuestados. Por otro lado, señalamos que casi el 40% ha mostrado bastante interés por realizar una autoevaluación cada trimestre.

Por el contrario, hay otras formas de evaluación planteadas en algunos ítems que no han conseguido tener el mismo interés para el alumnado. Por ejemplo, el 36% de ellos manifiesta poco interés en realizar trabajos individuales y, prácticamente, el mismo porcentaje -el 33%- señala lo mismo acerca de ser evaluados según la capacidad auditiva. Por último, entre los ítems menos valorados encontramos realizar exámenes escritos, donde algo más del 42% contesta no tener ningún interés por ellos.

De la pregunta abierta del cuestionario, merece destacar una respuesta que ha sido mayoritaria respecto a la evaluación. Nos referimos a la petición por parte del alumnado de que no haya exámenes por escrito ni de instrumentos y, en cambio, sea

posible la evaluación por trabajos, lo cual es coherente y ratifica los datos comentados anteriormente.

Gráfico 8.5. Medias de los ítems relativos al interés por la evaluación



A continuación exponemos lo que dice el profesorado acerca de la evaluación empleada en el aula, la reacción del alumnado según la evaluación y las formas de evaluar para mejorar el interés por la Música. Veamos las respuestas a cada una de estas cuestiones.

Evaluación empleada en el aula

Con la evaluación nos proponemos buscar información para con ella tomar decisiones que lleven a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El proceso evaluador acompaña al proceso educativo y en él hay tres momentos de especial relevancia: antes de iniciar el proceso (evaluación inicial o diagnóstica), durante el proceso (evaluación continua o formativa), y al concluir (evaluación final o sumativa), si bien todo ello debe ir acompañado de una reflexión sobre cómo hemos llevado a cabo dicho proceso, que da lugar a la metaevaluación, que nos servirá para mejorarlo.

Todo docente debe conocer el nivel de conocimiento que tienen sus discentes, para partir de ahí al plantear y programar su docencia. Al desarrollar o implementar su programación en el aula, el docente tiene que observar mediante un feedback continuo cómo está influyendo en el aprendizaje de los educandos los distintos componentes de la programación: los objetivos son adecuados al alumnado, entienden el contenido que se explica, perciben con claridad las tareas o actividades a realizar, los medios y recursos son los adecuados, así como el interés, la atención, las diferentes habilidades manifestadas por ellos y la participación. Para ello, el cuaderno diario de clase va a ser el instrumento fundamental, además de listas de control, escalas de calificación, actividades, trabajos, exámenes, etc. Finalmente, para comprobar si han alcanzado los objetivos propuestos, teniendo en cuenta los criterios de evaluación establecidos en la Ley, podemos utilizar como instrumento los exámenes escritos, orales, y de la práctica instrumental, entre otros, si bien, como veremos posteriormente, el profesorado reconoce que todo influye en la nota final.

Con respecto al tipo o momento de la evaluación, prácticamente todos los docentes dan más importancia a la evaluación continua, valorando el cuaderno de clase,

la participación, la asistencia y el material, etc. De todas formas, no son las únicas vías o instrumentos empleados a la hora de evaluar. Veamos lo que se dice en las entrevistas acerca de la utilización de cada uno de los instrumentos:

- Los exámenes escritos y orales con sus recuperaciones correspondientes en el caso que se necesite:

“...hago exámenes escritos, uno por trimestre para que el alumno recopile todo lo que hemos dado y también hago recuperaciones a la hora de evaluarlos...”

(Entrevistado 15, 188-191)

“...en cada tema se hace su control. Con los de cuarto el contenido del control ya lo fijo en la programación y establezco que no va a haber una prueba escrita de dos temas, si no de uno, y normalmente ese uno se parte por la mitad. Es decir se lo doy muy dosificado. Entonces son frecuentes los controles, en cuarto a estas alturas (mayo) debo tener unos 20 controles realizados desde principios de curso (Entrevistado 1, 463-471)

“...tú tienes que saber enfrentarte a un folio en blanco. Tienes que entender la teoría de la música, es decir, que yo si que trabajo la parte teórica...”

(Entrevistado 9, 279-282)

- Los exámenes de la práctica instrumental:

“...hago examen de interpretación con flauta y percusión...” (Entrevistado 2, 282-283)

“...de la práctica instrumental anoto quién trabaja y quién no...” (Entrevistado 12, 164-165)

En los siguientes ejemplos se hace referencia, además de a la práctica instrumental, a la actitud y al canto:

“...La actitud y la práctica instrumental también las valoro, en la programación didáctica está redactado...”
(Entrevistado 3, 283-285)

“...hago examen escrito del libro, con muchas preguntas y luego alguna parte de canto. También hago examen de instrumentos musicales...”
(Entrevistado 6, 160-162)

- Trabajos o actividades:

“...Aparte, también procuro mandar de 8 a 10 trabajos, que lo hacen a mano y, además, lo leen en clase...” (Entrevistado 1, 505-506)

“...También utilizo trabajos individuales, trabajos en grupo. Bueno, en grupo son más complicados que funcionen porque siempre te viene alguno diciendo que el otro no ha hecho nada, que no ha trabajado, que no se qué... entonces procuro que los grupos estén bien hechos...” (Entrevistado 20, 292-297)

“...siempre que se hace una audición, se hace un trabajo posterior con musicograma que hay que entregar, que hay que realizar en cartulina...”

(Entrevistado 13, 337-339)

- Cuaderno y participación:

“...nosotros los instrumentos que usamos, aparte de las pruebas teóricas y prácticas, el cuaderno, el trabajo diario de clase, yo diariamente controlo quien trabaja. La participación en clase, también si tienen un trabajo extra, se valora ese trabajo y cada cosa tiene un porcentaje de hecho a ellos les doy en una hoja los criterios de calificación...”

(Entrevistado 18, 228-234)

“...Yo valoro su cuaderno que es su diario de clase, no solo contenidos, también van pegando las fotocopias que yo les doy, ahí queda reflejado todo, también las actividades que vamos haciendo. Valoro mucho eso, que esté ordenado y limpio..”

(Entrevistado 19, 200-205)

- Asistencia y material:

“...aquí la asistencia es fundamental, el tema del absentismo lo llevamos muy a raja tabla. Tenemos un protocolo de absentismo que se lleva de forma exhaustiva con la colaboración de los servicios sociales, por eso el tema de la asistencia es fundamental, para aprobar hay que venir a clase. Otro tema importante es el material...” (Entrevistado 14, 243-249)

En relación a los criterios de evaluación, la mayoría de los docentes manifiesta que el 50% o más de la calificación final corresponde a los exámenes y el resto lo integran la práctica instrumental, los trabajos y el cuaderno de clase, en el que se valora el contenido de los mismos y la buena presentación, así como la participación y el interés. Debe valorarse la buena intención de aquellos discentes, que si bien no tienen un buen oído, suelen esforzarse a diario dentro de sus posibilidades en mejorar sus capacidades en el aula. Sirvan de ejemplos las siguientes repuestas del profesorado:

“...yo evalúo a través de exámenes, que hago 2 o 3 al trimestre, cuya valoración es del 50%, a la práctica instrumental el 15%, a las actividades escritas y orales le doy el 20% y las actitudes 5% y el cuaderno el 10%...”
(Entrevistado 10, 174-178)

“...revisión de cuadernos. También valoro la participación, digamos que el 80% es el examen escrito y de interpretación, y el 20% restante meto la participación y el cuaderno...”
(Entrevistado 2, 284-287)

“...así en general una evaluación continua, y como procedimientos yo evalúo a través de exámenes, que hago 2 o 3 al trimestre, cuya valoración es del 50%, a la práctica instrumental el 15%, a las actividades escritas y orales le doy el 20% y las actitudes 5% y el cuaderno el 10%...”(Entrevistado 10, 173-178)

“...suelo hacer algo proporcional; interés un porcentaje, trabajo en clase otro porcentaje y trabajo que me entregan otro porcentaje...”
(Entrevistado 11, 204-206)

Por último, exponemos la respuesta de otro docente por considerar que incluye los criterios arriba citados, además del cuidado del material:

“...En cuarto el peso de los exámenes suelen ser un 50%, la realización de actividades sean las que sean también tiene un peso, también se valora la participación en clase, la buena presentación, la ortografía. Yo intento que los discentes no crean que el examen es lo único que vale, sino que hay muchas cosas más...” (Entrevistado 3, 275-279)

En definitiva, los docentes han manifestado que lo más importante en la evaluación, en cuanto al momento evaluador, es llevarla a cabo día a día de forma continua y global, puesto que se tiene muy en cuenta el interés y la participación del alumnado. Igualmente la llevan a cabo a través de una diversidad de criterios e instrumentos, pero todos coinciden en la importancia del examen y la observación de todo lo que hacen en clase.

Reacción del alumnado según la evaluación

La reacción del alumnado ante los diversos procedimientos que pueden utilizar los docentes para evaluar no es siempre la misma. Si en algo están de acuerdo la mayoría, es que el tradicional y clásico examen no lo rechazan, pero siempre prefieren y preferirán evitarlo y que se evalúe mediante trabajos, lo cual se ratifica en las respuestas del cuestionario. Entre las opiniones del profesorado al respecto, destacamos:

“...ellos el examen no lo rechazan, pero les gusta más el trabajo, porque saben que con el trabajo pueden compensar bastante. Lo que menos les gusta es el texto porque les obliga a razonar y expresarse correctamente. Los trabajos si les gusta...”
(Entrevistado 7, 168-172)

A continuación exponemos otras coincidencias con lo indicado por el alumnado de preferir que se valore la actitud en clase sobre el examen escrito:

“...a ellos no les gusta el examen escrito, prefieren actitud en clase y mínimo esfuerzo, pero como no hagas nada, aunque sea preguntar oralmente, es imposible saber que ese niño trabaja...”

(Entrevistado 11, 210-213)

“...Lo que más les gusta es la valoración del trabajo y de la práctica instrumental. Eso les motiva mucho...” (Entrevistado 14, 267-269)

Otras opiniones que demuestran lo poco atractivo que les supone el examen son las siguientes:

“...el examen les gusta menos, pero tienen que hacerlo...”

(Entrevistado 6, 164-165)

“...quizá lo que menos les gusta es tener que estudiar, la parte teórica...” (Entrevistado 9, 317-318)

“...por ellos, no se haría examen, supongo que por ellos solo se haría actividades del día a día, pero claro yo necesito tener un documento escrito. El examen escrito es importante...”

(Entrevistado 10, 180-183)

Las opiniones de la mayoría de los docentes son las expuestas, si bien en las de algunos se dice que hay estudiantes que sí le dan mucha importancia al examen, al tiempo que reconocen que éstos suelen ser los mejores. He aquí dos ejemplos:

“...a ellos les impone más el examen, pero como pongo notas de otras cosas va bien, asisten a clase y trabajan...”

(Entrevistado 5, 181-183)

“...Los mejores alumnos prefieren un examen teórico. Los trabajos, sinceramente, no me funcionan mucho porque muchos recortan y pegan. Pero aun así, yo necesito tener mínimo un examen al trimestre...”

(Entrevistado 12, 173-177)

También es cierto, como opina un docente, que siempre resulta idóneo aplicar pruebas objetivas, entre otros motivos, para responder ante terceros y una posible inspección, ya que en 4º de ESO son bastante frecuentes las reclamaciones.

“...ellos no prefieren examen, prefieren nota de clase. Pero yo se los hago, entre otras cosas porque la inspección te pide pruebas objetivas...”

(Entrevistado 18, 252-254)

En cualquier caso, ya hemos visto, al tratar los criterios de evaluación, que el examen es importante, pero no lo es todo. Un docente manifiesta:

“...al examen le doy un 50%, pero ellos saben que tienen que hacer más cosas, trabajos, actitud, etc. Hay alumnos que he aprobado sin aprobar el examen, pero veo que se esfuerzan y tienen mejor actitud. Es una evaluación continua y el examen es importante, pero no lo único...”

(Entrevistado 15, 195-200)

Otra de las cuestiones, en las que están de acuerdo muchos docentes, es que la evaluación diaria suele suscitar mucho interés, pues “.. ahora si les digo que la nota va a ser un examen que voy a hacer una vez al mes, directamente pasan, ni vienen al

examen. Ellos no quieren exámenes escritos, ellos quieren que diariamente les pregunte...” (Entrevistado Iesan2, 296-300).

Entre las alternativas al examen y la manera de abordarlos, encontramos dos opiniones interesantes; por un lado, la de los docentes que no realizan exámenes y solo se limitan a hacer comentarios de audiciones:

“...no hago exámenes escritos, solo comentarios de audiciones...” (Entrevistado 16, 207-208)

y por otro, la de los que prefieren dejar el cuaderno para que lo usen durante la realización del mismo:

“...a veces, les permito el uso del cuaderno durante dos minutos, que sepan buscarlo en el cuaderno, ya es importante, porque significa que han estudiado y saben usar la información ...” (Entrevistado 19, 215-219)

Formas de evaluación para mejorar el interés por la Música

Al preguntar a los docentes acerca de introducir alguna modificación en la forma de evaluar, a fin de incrementar el interés del alumnado por la asignatura, exponen varias alternativas, aunque varios de ellos aseguran que su forma de evaluar es muy objetiva ya de por sí y no necesita ninguna mejora. De entre las opiniones emitidas, hemos seleccionado las siguientes:

“...creo que no, porque está hecha demasiado favorable para ellos...”(Entrevistado 5, 187-188)

“...a día de hoy, yo no cambiaría nada, curiosamente este año les he preguntado que qué les parecía mi evaluación y me han dicho que bien, que les parece bien...” (Entrevistado 10, 192-195)

Aunque poco frecuente, hay docentes que se atreven a hablar de sus calificaciones, incluso manifiestan que las comparan con las del resto de asignaturas, y constatan que son muy similares:

“..creo que son notas bastante objetivas, que reflejan bastante lo que cada uno estudia o trabaja, además, en las sesiones de evaluación suelo mirar alumno por alumno el resto de asignaturas y generalmente son parejas las notas...” (Entrevistado 20, 338-342)

En cambio, otros sí proponen algunas modificaciones, que podrían incrementar o favorecer el interés por la asignatura. Entre ellas hemos seleccionado las siguientes:

- Medidas que favorezcan la recuperación de pendientes como, por ejemplo, un estudiante con la asignatura del año anterior suspensa, si trabaja durante el curso y aprueba, automáticamente recupera la anterior: *“...una modificación que he realizado recientemente, es que el alumno que tiene un curso pendiente y aprueba el siguiente trabajando correctamente, automáticamente recupera el anterior...”* (Entrevistado 1, 516-519).
- Emplear la autoevaluación, *“...la autoevaluación alguna vez la he realizado, es anónima y la gente suele ser sincera...”* (Entrevistado 2, 300-302)

-
- Valorar el trabajo diario y el de casa, “...quizá tendría que exigirle más tareas para casa de forma diaria, y eso creo que sería más positivo, porque entrarían con otra dinámica...” (Entrevistado 11, 216-218)
 - Evaluación por competencias, pues como se sabe, el evaluar es más complejo que el calificar, “...un boletín de notas es un sistema muy frío y muchas veces no refleja el trabajo que ha hecho. Yo creo que la evaluación por competencias puede resultar positiva, pero lo importante es que sepamos hacerlo bien, explicarle bien al profesorado con cursos de formación, para que sepan qué es evaluar en competencias, y creo que puede ser un sistema que aporte cosas muy interesantes...” (Entrevistado 3, 341-351)
 - Proponer actividades, utilizando las nuevas tecnologías mediante la plataforma Moodle, “actividades online en la plataforma Moodle para evaluar...” (Entrevistado 7, 177-179)
 - Actuar de forma más severa y no dar tantas oportunidades, “...creo que es contraproducente darles tantas oportunidades porque la vida no se las va a dar...” (Entrevistado 4, 260-262).
 - Frente a lo manifestado en la entrevista que antecede, un docente propone bajar al 4 la nota del aprobado: “...les pido un cuatro y les hago repesca...” (Entrevistado 18, 259-260).
 - Hacer la asignatura más lúdica es otra propuesta, puesto que aumentar el número de exámenes se traduciría en más fracasos, “...podría hacer más exámenes y ello forzaría más al estudio, pero también provocaría más fracaso porque mi nota sería más justa. Yo no creo que esta asignatura tenga el mismo nivel de exigencia que

otra, yo creo que debe tener un carácter más lúdico, más ligero, por eso yo no creo que esta asignatura deje de ser una maría...”
(Entrevistado 19, 237-243).

Estamos más de acuerdo con las alternativas que promueven mejorar el interés por la asignatura basadas en conseguir una mejor formación, que con aquellas que rebajen sus exigencias formativas, siempre teniendo en cuenta las características del alumnado y su contexto.

8.2. Incidencia del contexto socioeconómico y cultural en los intereses del alumnado por la Música

Otro de los aspectos que hemos considerado relevante analizar, es la incidencia del contexto socioeconómico y cultural de las familias en los estudiantes y, por consiguiente, sobre los intereses de éstos por la Música.

8.2.1. Indicadores del nivel socioeconómico y cultural de las familias

Teniendo en cuenta el esquema que hemos empleado en nuestro cuestionario, el perfil socioeconómico y cultural de las familias lo vamos a analizar a través de dos características: el nivel de estudios de los padres y madres y la profesión de los mismos.

Nivel de estudios de los padres y madres

En la tabla 8.7 apreciamos la distribución de frecuencias para el nivel de estudios de los padres de los encuestados, organizados en cuatro grupos de menor a mayor nivel. Aproximadamente, el 15% no había asistido a la Escuela o de haberlo hecho, tenía los estudios primarios incompletos. El porcentaje más elevado se da en los padres con estudios primarios completos, que representa el 43,5%, seguidos por los que poseían estudios secundarios o habían cursado formación profesional, con el 26%, y por los que habían realizado estudios universitarios, con el 14,6%. En conclusión, podemos

afirmar que aproximadamente el 70% de los padres se encuentra en los valores centrales de la tabla, con estudios Primarios, Secundarios o de Ciclos Formativos. El estudio refleja también un 5% de datos perdidos, cuyo motivo puede deberse al fallecimiento del progenitor, al desconocimiento de los estudios que poseía o simplemente a que no quería contestar.

Tabla 8.7. Distribución de frecuencias y porcentajes válidos para los estudios de los padres

ESTUDIOS DE LOS PADRES	RESPUESTAS	
	Frecuencia	%
Primarios incompletos o no asistió a la escuela	61	15,9
Primarios	167	43,5
Bachillerato, COU, FP, Ciclos Formativos	100	26,0
Universitarios (Diplomatura, Licenciatura, Doctorado)	56	14,6
Total	384	100

El nivel de estudios de las madres aparece en la tabla 8.8. Aproximadamente el 17% no asistió a la Escuela o de haberlo hecho, tiene los estudios primarios incompletos. El porcentaje más elevado, al igual que ocurriera con los padres, se da en las madres con estudios primarios completos, que suponen casi el 45%. Un escaso porcentaje - el 12%- tenía estudios universitarios, y algo más del 25% había cursado algún tipo de Ciclo Formativo o bien había terminado los estudios de Bachillerato, COU, etc., con lo que podemos decir lo mismo que con los padres, o sea, que el 70% de las madres está en los valores centrales de la tabla, con estudios primarios, secundarios o de Ciclos Formativos. En este caso, el porcentaje de datos perdidos fue menor que en el de los padres, con un 3,2%, cuya explicación al respecto ya comentamos anteriormente.

Tabla 8.8. Distribución de frecuencias y porcentajes válidos para los estudios de las madres

ESTUDIOS DE LAS MADRES	RESPUESTAS	
	Frecuencia	%
Primarios incompletos o no asistió a la escuela	66	16,8
Primarios	176	44,9
Bachillerato, COU, FP, Ciclos Formativos	103	26,3
Universitarios (Diplomatura, Licenciatura, Doctorado)	47	12,0
Total	392	100

Comparando los datos de los padres con los de las madres, se observa un mayor nivel de estudios en los padres, si bien de cara al futuro, es probable que esto cambie, debido a que en la actualidad hay un mayor número de chicas que de chicos estudiando en los centros universitarios. El estudio demuestra, por tanto, la existencia de un mayor porcentaje de padres que había llegado a la Universidad respecto al de las madres, y asimismo, también refleja un mayor porcentaje de madres sin estudios primarios o con estudios primarios incompletos en relación al correspondiente dato de los padres.

Profesiones de los padres y madres

Las profesiones de los padres están reflejadas en la tabla 8.9. El porcentaje más elevado corresponde a trabajadores cualificados en agricultura, pesca, artesanos, industrias manufactureras, construcción y minería (26%) y le siguen en importancia los que poseían las profesiones de restauración, personales, protección y vendedores además de suboficiales y escalas inferiores de las Fuerzas Armadas, con el 21,8%; los trabajadores no cualificados, con el 20,8%; los técnicos y profesionales de apoyo, administrativos y pequeños empresarios, con el 12,9%; y de técnicos, profesionales, científicos, e intelectuales y oficiales de las fuerzas armadas, entre otros. Los directivos de empresa o de la Administración pública, pertenecientes a cargos políticos o profesiones de alto nivel, solo alcanzan el 1,9%, siendo aún menor los que se dedicaban a labores domésticas en el propio hogar, que representan el 0,8%, a diferencia de las

madres, que reflejan el porcentaje más elevado en este apartado, como veremos a continuación.

Tabla 8.9. Distribución de frecuencias y porcentajes válidos para las profesiones de los padres

PROFESIONES DE LOS PADRES	RESPUESTAS	
	Frecuencia	%
Directivos de empresa o Administración pública	7	1,9
Técnicos, profesionales, científicos e intelectuales. Fuerzas armadas (oficiales y escalas superiores)	38	10,2
Técnicos y profesionales de apoyo. Empleados de tipo administrativo. Pequeños empresarios	48	12,9
Trabajadores en servicio de restauración, personales, protección y vendedores. Fuerzas armadas (suboficiales y escalas inferiores)	81	21,8
Trabajadores cualificados en agricultura y pesca. Artesanos y trabajadores cualificados de industrias manufactureras, construcción y minería	99	26,7
Trabajadores no cualificados	77	20,8
Dedicado a las labores domésticas en el propio hogar	3	0,8
Población inactiva	18	4,9
Total	371	100

En las profesiones de las madres, que aparecen en la tabla 8.10, el valor que se observa con el porcentaje más elevado es el referido a las que se dedican a las labores domésticas en su propio hogar (33,4%), que contrasta fuertemente con el que ya hemos visto en los padres, seguido, del 26% que corresponde a trabajadoras no cualificadas, dedicadas probablemente al servicio doméstico, cuidar niños, ancianos y enfermos; el 19,8% lo integran trabajadoras de restauración, vendedoras y Fuerzas Armadas (no oficiales), y el 10,5%, corresponde a técnicos, profesionales, científicos y oficiales de las fuerzas armadas, etc. El dato referido a madres con cargos en la dirección de Empresas o en la Administración no ha obtenido ningún resultado, apareciendo en la tabla con el consiguiente valor 0. El resto no presenta valores significativos.

Tabla 8.10. Distribución de frecuencias y porcentajes válidos para las profesiones de las madres

PROFESIONES DE LAS MADRES	RESPUESTAS	
	Frecuencia	%
Directivos de empresa o administración pública	0	0
Técnicos, profesionales, científicos e intelectuales. Fuerzas armadas (oficiales y escalas superiores)	41	10,5
Técnicos y profesionales de apoyo. Empleadas de tipo administrativo. Pequeñas empresarias	25	6,4
Trabajadoras en servicio de restauración, personales, protección y vendedoras. Fuerzas armadas (suboficiales y escalas inferiores)	77	19,8
Trabajadoras cualificadas en agricultura y pesca. Artesanas y trabajadoras cualificadas de industrias manufactureras, construcción y minería	7	1,8
Trabajadoras no cualificadas	101	26,0
Dedicadas a las labores domésticas en el propio hogar	130	33,4
Población inactiva	8	2,1
Total	389	100

8.2.2. Construcción del índice para valorar el nivel socioeconómico y cultural de las familias de los encuestados

Las cuatro variables (estudios del padre, estudios de la madre, profesión de la madre, profesión del padre) consideradas para medir el nivel socioeconómico y cultural de las familias y el nivel profesional los progenitores han sido sometidas a un análisis factorial, siguiendo el método de componentes principales, con el fin de reducirlas a un único factor o variable que informe sobre el nivel socioeconómico y cultural que caracteriza el contexto familiar de cada estudiante.

El resultado de aplicar este método ha arrojado un único factor, que explica el 56,93 % de la varianza total (véase la tabla 8.11).

Tabla 8.11. Autovalores y varianza explicada

COMPONENTE	AUTOVALORES INICIALES			SUMAS DE LAS SATURACIONES AL CUADRADO DE LA EXTRACCIÓN		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,277	56,928	56,928	2,277	56,928	56,928
2	,789	19,718	76,646			
3	,550	13,746	90,392			
4	,384	9,608	100			

Las saturaciones más altas en el factor obtenido corresponden a las variables que informan sobre el nivel de estudios (tabla 8.12) y el peso factorial de estas variables es positivo. Teniendo en cuenta el modo en que fueron codificadas estas variables, una puntuación alta en el factor corresponderá con puntuaciones bajas en dichas variables, lo cual se corresponde con niveles profesionales altos. En definitiva, una puntuación alta en el factor implica un nivel alto de estudios y un nivel profesional también alto, tanto del padre como de la madre.

Tabla 8.12. Pesos factoriales de cada variable

VARIABLES	PESO
Estudios del padre	,822
Estudios de la madre	,812
Profesión de la madre	,700
Profesión del padre	,672

Estas puntuaciones factoriales se han utilizado para caracterizar el nivel socioeconómico y cultural de cada individuo. A efectos del análisis, la distribución de sujetos se ha dividido en cuatro grupos, utilizando para ello los cuartiles. De ese modo, se ha categorizado el nivel socioeconómico y cultural en cuatro modalidades, que se corresponden con niveles bajo, medio-bajo, medio-alto y alto.

8.2.3. Diferencias en los intereses musicales del alumnado en función del nivel socioeconómico y cultural

Partiendo de los cuatro valores utilizados para diferenciar sujetos con distinto nivel socioeconómico y cultural, se ha llevado a cabo una comparación de las medias obtenidas en cada uno de los ítems, mediante los que se han medido los intereses del alumnado por la Música. Se ha utilizado para ello el análisis de la varianza, donde únicamente hemos tenido en cuenta los ítems en los que las diferencias han resultado significativas con un nivel α igual o inferior a 0,05. Estos ítems se incluyen en las dimensiones “interés general por la Música”, “interés por los contenidos de aprendizaje” e “interés por las metodologías de enseñanza”. En las restantes dimensiones no se aprecian diferencias significativas en función del nivel socioeconómico y cultural.

Interés general por la Música

En la tabla 8.13 mostramos los resultados del análisis de la varianza, en los que se refleja que existen diferencias significativas en el interés general del alumnado por la Música, concretamente en los ítems 7 y 8, que hacían referencia a la asistencia a conciertos de música clásica y actual, respectivamente. En ambos casos, el valor del estadístico de contraste F (3,139 y 2,712) lleva asociado grados de significación inferiores a 0,05.

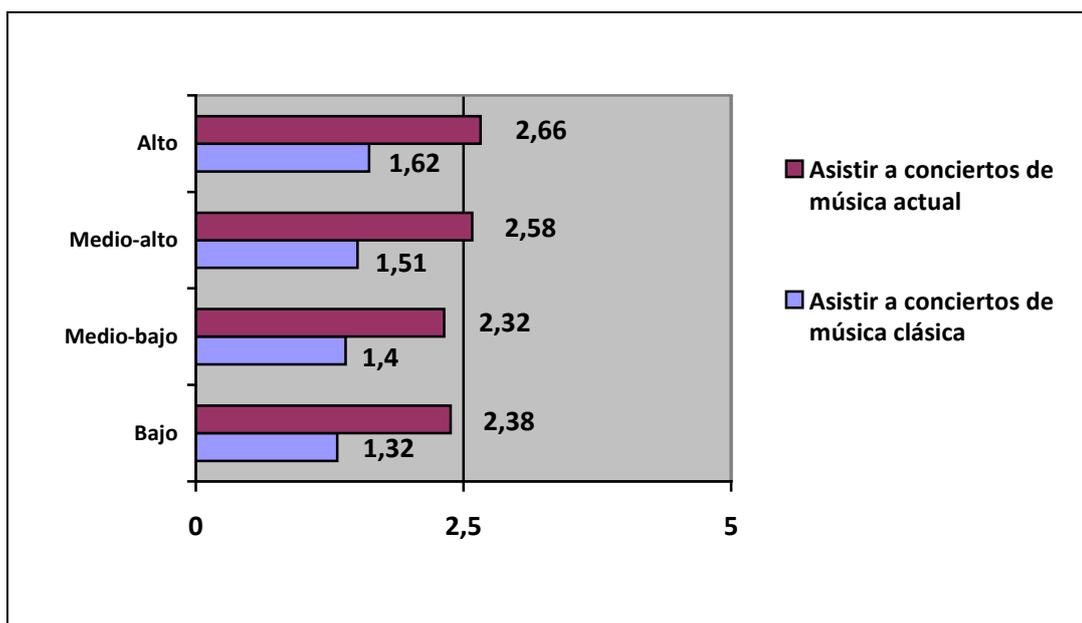
Tabla 8.13. Análisis de la varianza para el interés general por la Música en función del nivel socioeconómico y cultural

ITEM SIGNIFICATIVO	F	SIGNIFICACIÓN
Asistir a conciertos de música clásica	3,139	,026
Asistir a conciertos de música actual	2,712	,045

El sentido de las diferencias se aprecia al representar gráficamente las medias obtenidas en cada uno de los grupos considerados (véase el gráfico 8.6). Tanto en la asistencia a conciertos de música clásica como en la asistencia a conciertos de música

actual, se aprecia una tendencia a que sea mayor el interés de los discentes cuanto más elevado sea su nivel socioeconómico y cultural, lo cual puede ser explicado, entre otras cosas, debido a que tienen mayores posibilidades económicas para poder asistir a dichos eventos musicales.

Gráfico 8.6. Medias obtenidas en interés general por la Música en función del nivel socioeconómico y cultural



Interés por los contenidos de aprendizaje

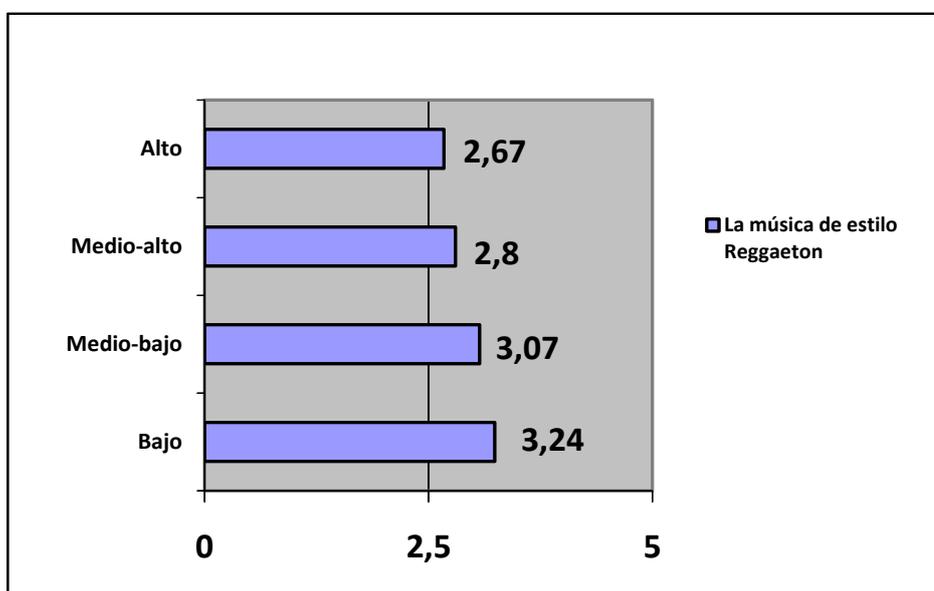
En la tabla 8.14 mostramos los resultados del análisis de la varianza, en los que aparecen diferencias significativas en el interés por los contenidos de aprendizaje en el ítem 39, que hacía referencia a la música de estilo Reggaeton. El valor del estadístico de contraste F (4,364) lleva asociado un grado de significación inferior a 0,01.

Tabla 8.14. Análisis de la varianza para el interés por los contenidos de aprendizaje en función del nivel socioeconómico y cultural

ITEM SIGNIFICATIVO	F	SIGNIFICACIÓN
La música de estilo Reggaeton	4,36	0,01

Al representar gráficamente la media obtenida en dicho grupo, se observa el sentido de las diferencias (gráfico 8.7). Así pues, podemos decir que en la música de estilo Reggaeton se aprecia una tendencia a que sea mayor el interés de los alumnos cuanto menor es su nivel socioeconómico y cultural, lo cual se debe a que este tipo de música conecta en mayor medida con alumnos procedentes de entornos socioeconómicos más bajos, que es precisamente de donde proviene, principalmente, esta música.

Gráfico 8.7. Medias obtenidas en el interés por los contenidos de aprendizaje en función del nivel socioeconómico y cultural



Interés por la metodología de enseñanza

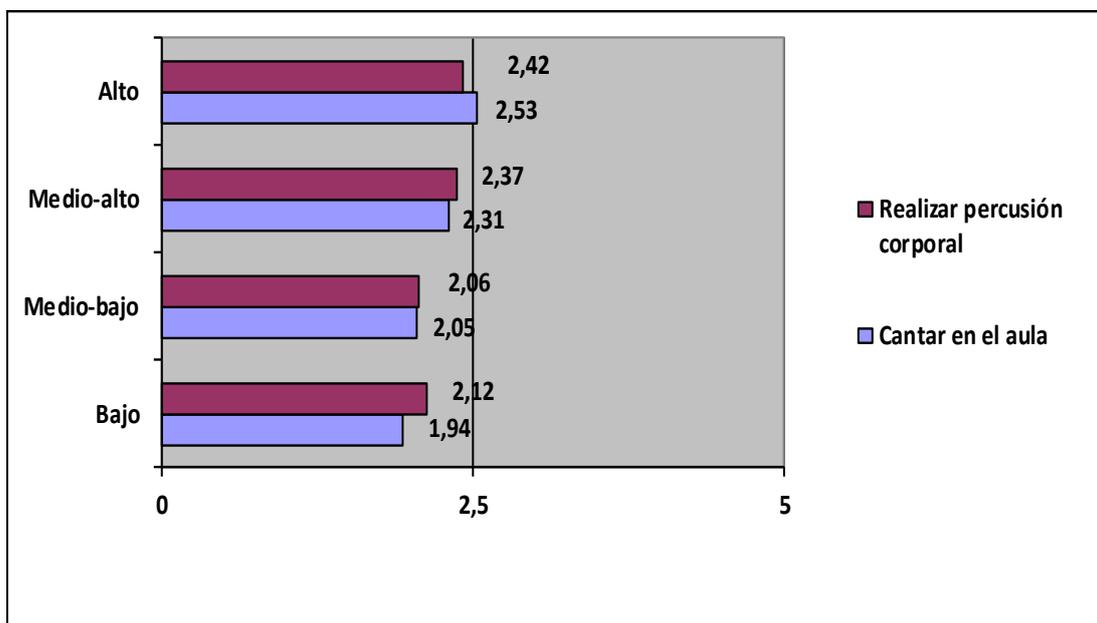
En la tabla 8.15 mostramos los resultados del análisis de la varianza, correspondientes a diferencias significativas en el interés por las metodologías de enseñanza de los ítems 55 y 59, que hacen referencia a cantar en el aula e improvisar con percusión corporal. El valor del estadístico de contraste F (4,986 y 3,025) lleva asociado grados de significación inferiores a 0,05.

Tabla 8.15. Análisis de la varianza para el interés por la metodología de enseñanza en función del nivel socioeconómico y cultural

ITEM SIGNIFICATIVO	F	SIGNIFICACIÓN
Cantar en el aula	4,986	,002
Improvisar con percusión corporal	3,025	,030

El sentido de las diferencias se puede observar en la representación gráfica de las medias obtenidas en dichos grupos (gráfico 8.8), constatándose que, tanto para cantar en el aula como para realizar percusión corporal, existe una tendencia a que sea mayor el interés de los estudiantes cuanto más alto sea el nivel socioeconómico y cultural de sus padres.

Gráfico 8.8. Medias obtenidas en el interés por la metodología de enseñanza en función del nivel socioeconómico y cultural



Incidencia del nivel socioeconómico de los padres en el interés del alumnado, según los docentes

Al preguntar a los docentes sobre esta cuestión, la mayoría ha manifestado que el nivel socioeconómico de los padres influye en mayor o menor medida en el interés del alumnado. En primer lugar, aquellos estudiantes, cuyos padres tienen un mayor nivel socioeconómico, suelen mostrar un mayor interés por la asignatura y viceversa, pues tienen mayor acceso a diferentes tipos de música y recursos, como posibilidad de asistir a conciertos, ir al Conservatorio, y todo ello, en definitiva, redunda en un mayor nivel cultural y rendimiento del alumnado. Veamos diferentes opiniones al respecto:

“...influye notablemente, no solo en la Música, a lo mejor vamos a un estudio de grabación y los chavales tienen un interés en eso, y ellos mismos manejan aparatos y tienen acceso a una información que eso lo da el nivel socioeconómico. Muchas veces los padres tienen el abono para ir a la ópera o a un concierto, y los hijos van con sus padres, y eso influye en su cultura...”
(Entrevistado 3, 57-64)

“...influye positivamente el que tengan un mayor nivel. De hecho, los alumnos que están en el Conservatorio son los que los padres están económicamente mejor, y eso influye en las clases de forma mejor...”
(Entrevistado 5, 50-54)

“...Lo que sí que influye es el tipo de la familia, normalmente el que tiene más nivel familiar, el abanico se amplía. Es curioso: alumnos que no salen de la misma canción y otros que tienen un gusto más amplio...”(Entrevistado 7, 53-57)

“...en el tema de los materiales sí que influye, cuanto menos dinero tiene la familia más tarda en tenerlos. Yo he optado por repartir flautas entre los alumnos con el dinero del Departamento, pero sí que influye, porque cuando en casa no están cubiertas las necesidades básicas, los problemas son los que son...” (Entrevistado 14, 93-99)

Precisamente, un hecho que llama poderosamente la atención en relación a este tema, es que normalmente aquellos discentes, cuyos padres tienen un nivel bajo, suelen ser más proclives a pasar de las tutorías y, por tanto, a no implicarse en estas cuestiones, lo que afecta a su bajo interés, y ocurre justo al contrario con aquellos estudiantes que van bien y pertenecen a familias de más alto nivel:

“...el nivel socioeconómico bajo influye en un interés bajo. De hecho alumnos que van bien, los padres suelen ir a ver al profesor. En cambio, alumnos que van mal, que son los que deberían con urgencia ir a hablar con el profesor, no van. Y casi siempre tiene que ver el nivel de la familia...”
(Entrevistado, 6, 79-84)

Por otra parte, algunos docentes han manifestado que el aspecto socioeconómico no influye tanto en el interés por la asignatura, sino en otras cuestiones, como la disciplina en el aula, y que lo realmente importante para que el alumnado muestre un mayor interés es más bien el cariño mostrado por los padres:

“...Yo he tenido alumnos de padres gitanos y eran un crack tocando, pero en su casa, a pesar de ser humilde, tenían cariño y amor, y el chico ha salido...”
(Entrevistado 11, 78-80)

“...no exactamente que sea el nivel alto lo que influya en un mayor interés del alumnado, si no el nivel de interés de la familia, pero yo no creo que sea en Música, sino en todas, es decir, nosotros crecemos en lo que vivimos, si hay una familia que está encima de lo que es el desarrollo del niño estará interesado en todas las materias y Música una más...” (Entrevistado 2, 96-103)

“...para la materia en sí, no creo, porque ellos van descubriendo cosas. Lo que si influye es el ambiente familiar que tengan, porque, claro, aquí pasan muchas horas sentados y eso requiere disciplina, y si vienen de casa acostumbrados a sentarse y hacer sus deberes, pues, naturalmente, se nota que rinden más...”
(Entrevistado 8, 85-90)

“...la familia es fundamental en todo, como dice José Antonio Marina, la educación es una tarea de toda la tribu, en este caso, la familia es fundamental...”
(Entrevistado 12, 100-103)

También hemos encontrado algún docente que considera que, un mayor nivel socioeconómico puede influir negativamente en relación a la asignatura de Música, ya que opina que estos padres pueden sugerir a sus hijos a que no la elijan, y se decanten en favor de otras:

“...En algunos casos hasta nos desfavorece, porque los padres, a veces, pueden incitar a que sus hijos cojan a la hora de elegir música en lugar de otras, asignaturas de ciencias. A mí me gustaría que no tuviera que elegirse entre Música, si no que estuviera al lado de las otras...”

(Entrevistado 12, 60-65)

Little (2009) en su tesis doctoral llega a la conclusión de que los discentes reflexionan cuando tienen que elegir la asignatura de Música en términos de futuras opciones de carrera. Sin embargo, nosotros no suscribimos el proceso de tal elección porque está plenamente reconocido el valor formativo de la Música, y por ello creemos que debe ocupar un lugar importante tanto en la educación como en la sociedad, al ser un medio de expresión y de comunicación de sentimientos.

8.3. Incidencia del éxito escolar del alumnado en sus intereses musicales

Como medida de rendimiento se ha atendido a la idoneidad del curso en el que se encuentra matriculado el sujeto, haciendo referencia a su edad cronológica. Se ha diferenciado entre el alumnado que había nacido en 1993 y, por tanto, en el momento en que se ha realizado el estudio, se encontraba cursando el nivel educativo que por su edad le correspondía, y aquellos otros que habían nacido antes de 1993, que son sujetos que han repetido algún curso a lo largo de su trayectoria escolar. A éstos los hemos identificado como sujetos que no han logrado el éxito en todos los niveles cursados a lo largo de su escolaridad.

En la tabla 8.16 se muestra la distribución de frecuencias en función de esta variable, apreciándose un mayor número de estudiantes que han repetido algún curso a lo largo de su vida escolar, concretamente el porcentaje es del 61,1 %. Por el contrario, el alumnado encuestado que no había repetido ningún curso representa el 38,9 %. Por tanto, podemos decir que 6 de cada 10 estudiantes de 4º de ESO, que constituyen la

muestra de este estudio, habían repetido con anterioridad al menos un curso, lo que evidencia el escaso éxito escolar del alumnado de los centros de la muestra.

Tabla 8.16. Distribución de frecuencias y porcentajes válidos para el éxito escolar

CARACTERÍSTICA	FRECUENCIA	%
Estudiantes nacidos en 1993 (nunca han repetido curso)	154	38,9
Estudiantes nacidos antes de 1993 (han repetido algún curso)	242	61,1
Total	396	100,0

En base a esta variable, se ha llevado a cabo una comparación de medias utilizando la prueba T. De nuevo, se ha tomado como nivel de significación el valor $\alpha=0,05$, rechazando la hipótesis nula de igualdad de medias con una confianza de al menos el 95 %. En los resultados, que se muestran a continuación, hemos incluido únicamente los ítems en los que se observan diferencias estadísticamente significativas.

En la tabla 8.17 mostramos los resultados del análisis de la prueba T, en los que se refleja que existen diferencias significativas únicamente en el interés por los contenidos de aprendizaje, concretamente en los ítems 18, 28, 40 y 41, que hacen referencia a la escritura y lectura de notas musicales, la música folclórica o de los pueblos de España, el Rap y la música electrónica en general. Los valores del estadístico de contraste T (2,029 / 2,068 / -2,335 / -2,704) llevan asociados grados de significación inferiores a 0,05.

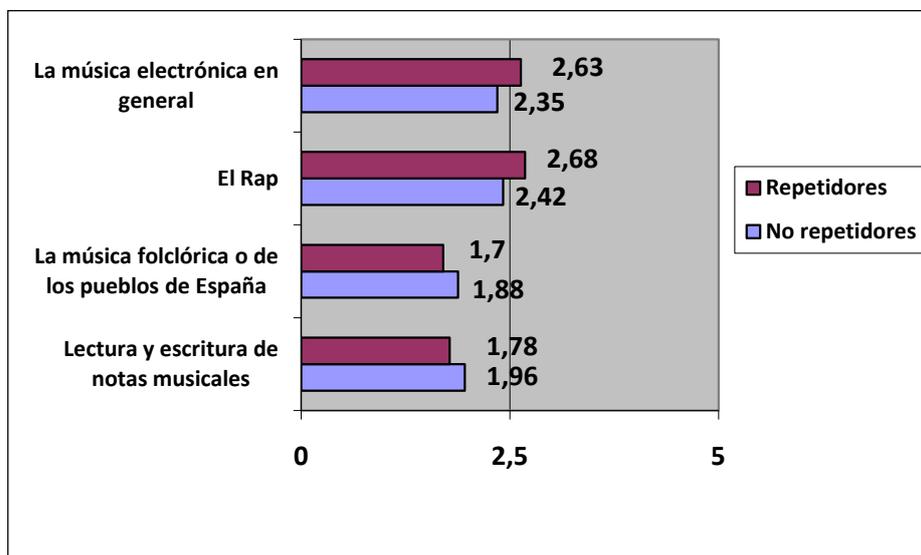
Tabla 8.17. Análisis de la comparación de medias mediante la prueba T para el interés por los contenidos de aprendizaje en función del éxito escolar

ITEM SIGNIFICATIVO	PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS	
	T	Sig. (bilateral)
Escritura y lectura de notas musicales	2,029	,043
La música folclórica o de los pueblos de España	2,068	,040
El Rap	-2,335	,020
La música electrónica en general	-2,704	,007

El sentido de las diferencias se aprecia en la representación gráfica de las medias obtenidas en dichos grupos (véase el gráfico 8.9); y tanto para la escritura y lectura de notas musicales como para la música folclórica o de los pueblos de España, se constata un mayor interés de los alumnos cuanto mayor es su nivel de éxito escolar; en cambio, para el Rap y la música electrónica en general vemos cómo el interés disminuye si el nivel de éxito escolar es mayor, lo cual también está relacionado con el nivel socioeconómico de la familia, que se ha comentado en páginas anteriores.

En definitiva, el Rap y la música electrónica en general gozan de un interés menor para aquellos alumnos que no han perdido ningún curso a lo largo de su escolaridad que para los que sí lo perdieron, y ocurre justamente lo contrario para la escritura y lectura de notas musicales y para la música folclórica o de los pueblos de España, pues, precisamente, los estudiantes con éxito son los que han manifestado un interés mayor que los repetidores, que han indicado un interés menor.

Gráfico 8.9. Medias obtenidas en el interés por los contenidos de aprendizaje en función del éxito escolar



Incidencia del éxito escolar en el interés del alumnado, según los docentes

Según manifiestan los docentes, existe relación entre el interés por la Música y el éxito escolar, pues quien aprueba las demás asignaturas suele aprobar Música, y quien la suspende también es frecuente que no apruebe el resto de materias, salvo excepciones. He aquí dos respuestas:

“... por lo general van parejo...”

(Entrevistado 1, 167)

“...yo creo que sí, los alumnos que van bien en otras asignaturas van bien en Música, y al revés. La Música la ven como algo muy cercano...”

(Entrevistado 3, 67-69)

No obstante lo expuesto, siempre hay excepciones:

“...normalmente los buenos estudiantes son buenos estudiantes en todas las áreas. Pero al revés, muchos de los que van muy mal en todo, van bien en Música...”
(Entrevistado 4, 115-117)

“...por lo general los alumnos que sacan buenas notas en otras asignaturas sacan buenas notas en Música, aunque hay raras excepciones...”
(Entrevistado 5, 59-61)

En efecto, puede ocurrir que, excepcionalmente, haya estudiantes que suspendan todas las asignaturas salvo la de Música, porque trabajan y participan en clase, o simplemente por ser más fácil que las demás. Valga lo declarado por cuatro docentes:

“...Yo he tenido casos, de suspender todo y aprobar Música con un 9 porque sabía todo, participaba y además estudiaba con nota...”
(Entrevistado 2, 133-135)

“...muchos de los que van muy mal en todo, van bien en Música...”
(Entrevistado 4, 116-117)

“...alumnos que suspenden otras por ser más fuertes y, sin embargo, aprueban Música...”
(Entrevistado 5, 61-63)

*“...Hay alumnos que compensan el no tener
oído con el buen interés en la clase...”*

(Entrevistado 6, 90-97)

Por el contrario, también podemos encontrarnos con estudiantes que yendo bien en las asignaturas, suspenden Música, bien porque se dejan llevar, bien por falta de disciplina en el aula. En efecto, *“...a veces sucede que algún niño aprueba casi todo y suspende esporádicamente Música, porque es el más gamberro y pasa porque se deja ir...”*. (Entrevistado 8, 99-101). Otro docente destaca la importancia de luchar contra la concepción elitista que, a veces, se le da a la Música, y que puede provocar que discentes que van bien en otras asignaturas no vayan necesariamente bien en Música porque no tengan cualidades para ello: *“...hay alumnos muy buenos en otras asignaturas y no ser buenos en Música, y luego dentro de la Música hay muchos apartados. La Música sigue siendo elitista y yo lucho contra todo eso...”* (Entrevistado 9, 102-106). Asimismo puede ocurrir lo contrario, estudiantes que tienen altas capacidades y no hacen nada porque no trabajan y, además, carecen de disciplina, y eso es algo difícil de corregir, pues depende en gran medida de la labor de la familia. *“...También hay alumnos con mucha capacidad, pero que luego no hacen nada, les falta el trabajo y la disciplina, que es algo que cuesta mucho inculcárselo y es algo que también procede de las familias...”* (Entrevistado 15, 82-86).

8.4. Incidencia de la variable género en los intereses musicales del alumnado

Para averiguar si la variable género es un factor que influye en los intereses del alumnado sobre la Música, hemos diferenciado el interés manifestado por los chicos de los expresados por las chicas, y para ello hemos distinguido entre sujetos masculinos y femeninos y, como se puede apreciar en la tabla 8.18, existe un mayor número de alumnas que de alumnos en 4º de ESO en los centros de la muestra, lo cual puede que se deba a que el rendimiento escolar de las niñas es superior al de los niños a medida que avanzan en Secundaria, y un porcentaje considerable de ellos al cumplir los 14 años

abandona y es derivado hacia otras alternativas.

Como acabamos de comentar, en la tabla 8.18 se muestra la distribución de frecuencias en función de esta característica, que como recordaremos eran el 55,3% para las chicas y el 44,7% para los chicos.

Tabla 8.18. Distribución de frecuencias y porcentajes válidos para la variable género

CARACTERÍSTICA	FRECUENCIA	%
Mujer	223	55,3
Hombre	180	44,7
Total	403	100,0
Sistema	2	
Total	405	

En función de esta variable, se ha llevado a cabo una comparación de medias utilizando la prueba T. Al igual que en los casos anteriores, se ha tomado como nivel de significación el valor $\alpha=0,05$, rechazando la hipótesis nula de igualdad de medias con una confianza de al menos el 95 %. En los resultados que se muestran a continuación, hemos incluido únicamente los ítems en los que se observan diferencias estadísticamente significativas. Como en este caso son bastantes los ítems para los cuales las diferencias han resultado significativas, vamos a proceder a analizarlos atendiendo a los apartados del cuestionario a los que pertenecen, y hay que señalar que todos los apartados han obtenido ítems significativos, a excepción del bloque de interés por los medios y recursos didácticos.

Interés general por la Música

En la tabla 8.19 mostramos los resultados del análisis de la comparación de medias mediante la prueba T, en los que se aprecian diferencias significativas en el interés general por la Música para los ítems 1, 3, 4, 8 y 9, que corresponden a utilizar la

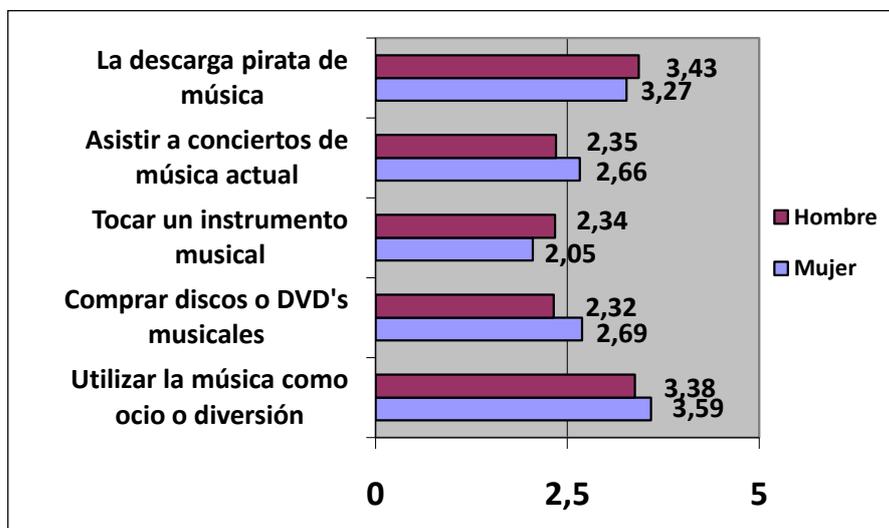
música como ocio o diversión, comprar discos o DVDs musicales, tocar un instrumento musical, asistir a conciertos de música actual y la descarga pirata de música. Los valores del estadístico de contraste T (3,065 / 3,975 / -2,922 / 3,249) llevan asociados grados de significación inferiores a 0,05.

Tabla 8.19. Análisis de la comparación de medias mediante la prueba T para el interés general por la música en función del género

ITEM SIGNIFICATIVO	PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS	
	T	Sig. (bilateral)
Utilizar la música como ocio o diversión	3,065	,002
Comprar discos o DVDs musicales	3,975	,000
Tocar un instrumento musical	-2,922	,004
Asistir a conciertos de música actual	3,249	,001
La descarga pirata de música	-2,051	,041

El sentido de las diferencias se constata al representar gráficamente las medias obtenidas en dichos grupos (véase el gráfico 8.10). Ahora bien, tanto para la música como ocio o diversión, comprar discos o DVDs musicales, como para asistir a conciertos de música actual, se aprecia un mayor interés entre las chicas; si bien tocar un instrumento musical y descargar música por el procedimiento pirata son más interesantes para los chicos.

Gráfico 8.10. Medias obtenidas en interés general por la Música en función del género



Interés por los contenidos de aprendizaje

Los resultados del análisis de la comparación de medias mediante la prueba T aparecen en la tabla 8.20, y, como puede observarse, existen diferencias significativas en el interés por los contenidos de aprendizaje para los ítems 16, 23, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 38, 39, 40 y 41, que se refieren a la música en la radio, la música a varias voces o polifónica, la música folclórica o de los pueblos de España, el Flamenco, la música Popular andaluza, el baile por sevillanas, la música folclórica del resto del mundo, la música de estilo Pop, la música de estilo Hip-hop, la música de estilo Reggaeton, el Rap y la música electrónica en general. Los valores del estadístico de contraste T (2,296 / 2,120 / 2,008 / 2,187 / 3,828 / 6,807 / 2,4481 / 3,053 / -2,907 / 3,344 / -4,079 / -4,782) llevan asociados grados de significación inferiores a 0,05.

Tabla 8.20. Análisis de la comparación de medias mediante la prueba T para el interés por los contenidos de aprendizaje en función del género

ITEM SIGNIFICATIVO	PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS	
	T	Sig. (bilateral)
La música en la radio	2,296	,022
La música a varias voces o polifónica	2,120	,035
La música folclórica o de los pueblos de España	2,008	,045
El Flamenco	2,187	,029
La música Popular andaluza	3,828	,000
El baile por sevillanas	6,807	,000
La música folclórica del resto del mundo	2,481	,014
La música de estilo Pop	3,053	,002
La música de estilo Hip-hop	-2,907	,004
La música de estilo Reggaeton	3,344	,001
El Rap	-4,079	,000
La música electrónica en general	-4,782	,000

El sentido de las diferencias se aprecia en la representación gráfica de las medias obtenidas en dichos grupos (véanse los gráficos 8.11 y 8.12). En el caso de la música en la radio, la música a varias voces o polifónica, la música folclórica o de los pueblos de España, el Flamenco, la música Popular andaluza, el baile por sevillanas, la música folclórica del resto del mundo, la música de estilo Pop y la música de estilo Reggaeton, el interés es más elevado en el caso del sexo femenino que en el masculino. Por el contrario, en la música de estilo Hip-hop, el Rap y la música electrónica en general es superior el interés en el sector masculino que en el femenino, de donde podemos afirmar que las chicas manifiestan un mayor interés, en general, por la mayoría de los contenidos de aprendizaje.

Gráfico 8.11. Medias obtenidas en el interés por los contenidos de aprendizaje en función del género (1)

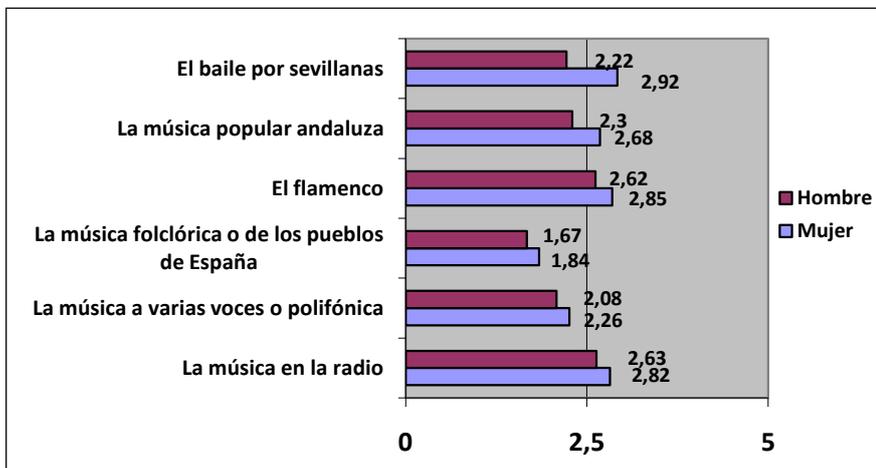
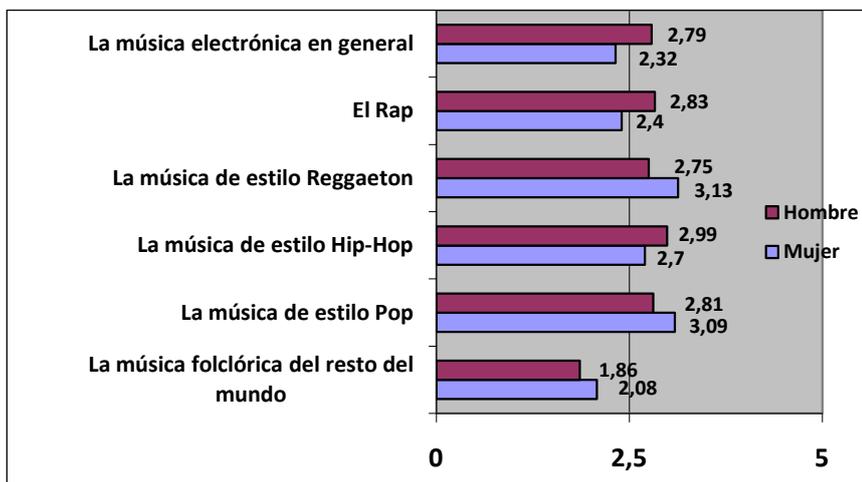


Gráfico 8.12. Medias obtenidas en el interés por los contenidos de aprendizaje en función del género (2)



Interés por las metodologías de enseñanza

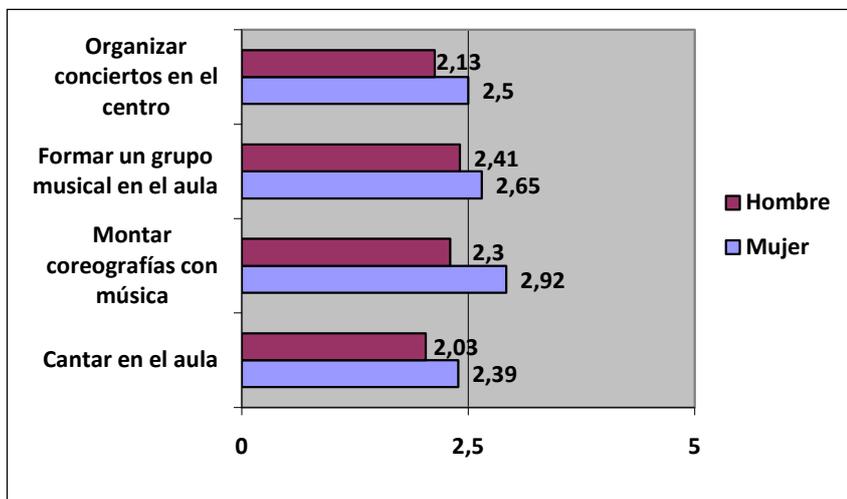
En la tabla 8.21 aparecen los resultados del análisis de la comparación de medias mediante la prueba T, en los que se aprecian diferencias significativas en el interés por las metodologías de enseñanza para los ítems 55, 60, 61 y 62, que hacen referencia a cantar en el aula, montar coreografías con música, formar un grupo musical en el aula y organizar conciertos en el centro. Los valores del estadístico de contraste T (3,252 / 6,054 / 2,260 / 3,412) llevan asociados grados de significación inferiores a 0,05.

Tabla 8.21. Análisis de la varianza para el interés por las metodologías de enseñanza en función del género

ITEM SIGNIFICATIVO	PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS	
	T	Sig. (bilateral)
Cantar en el aula	3,252	,001
Montar coreografías con música	6,054	,000
Formar un grupo musical en el aula	2,260	,024
Organizar conciertos en el centro	3,412	,001

El sentido de las diferencias se aprecia al representar gráficamente las medias obtenidas en dichos grupos (véase el gráfico 8.13). Para todos los ítems señalados como significativos, tales como cantar en el aula, montar coreografías con música, formar un grupo musical en el aula y organizar conciertos en el centro, el interés manifestado por el sexo femenino superó al indicado por el masculino.

Gráfico 8.13. Medias obtenidas en el interés general por las metodologías de enseñanza en función del género



Interés por las técnicas de la evaluación

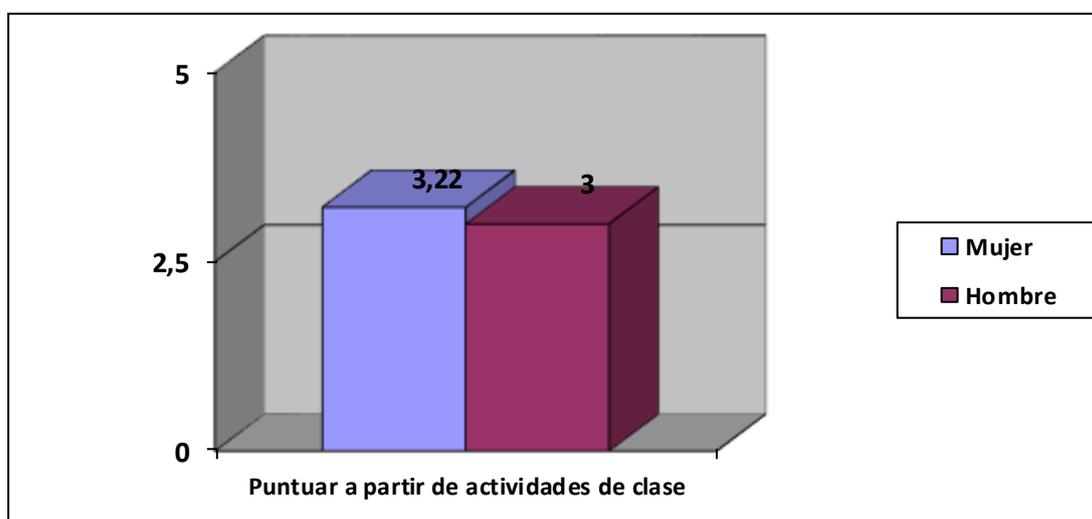
En la tabla 8.22 se hallan los resultados del análisis de la comparación de medias mediante la prueba T, que reflejan diferencias significativas en el interés por las técnicas de evaluación para el ítem 67, que hacía referencia a puntuar a partir de las actividades de clase. El valor del estadístico de contraste T (2,652) lleva asociado grados de significación inferior a 0,01 y, por tanto, un 99% de confianza.

Tabla 8.22. Análisis de la varianza para el interés por las técnicas de evaluación en función del género

ITEM SIGNIFICATIVO	PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS	
	T	Sig. (bilateral)
Puntuar a partir de las actividades de clase	2,652	,008

El sentido de las diferencias se aprecia en la representación gráfica de las medias obtenidas en dichos grupos (gráfico 8.14). Puntuar a partir de las actividades de clase fue el único ítem que registró diferencias significativas en este bloque y, al igual que ocurriera en anteriores análisis, el sexo femenino influye en mayor medida hacia el interés por este tipo de evaluación que el masculino, que, como se puede observar, ha obtenido una media menor.

Gráfico 8.14. Medias obtenidas en el interés por las técnicas de evaluación en función del género



Incidencia del género en el interés del alumnado, según los docentes

Al abordar esta cuestión con los docentes y preguntarles abiertamente sobre su opinión acerca de las diferencias en el interés que muestra el alumnado por la asignatura en función del género o sexo, la mayoría ha destacado que no era una cuestión de género sino de personas, ya que las diferencias sustanciales hacían referencia a gustos por diferentes tipos de música, a predisposición para llevar a cabo ciertas actividades en el aula o a características que hacían referencia al orden y la disciplina, pero no tanto en el sentido del interés por la asignatura, pues en esto no notaba apenas diferencia. He aquí varios ejemplos:

“...hay forma en el comportamiento, pero no con la asignatura, hay diferencias de gustos, pero no por la asignatura. Puede haber diferencia de personas, pero no de sexo...” (Entrevistado 19, 43-46)

“...suele ser el mismo, lo que pasa es que las alumnas suelen ser más ordenadas, suelen portarse mejor, suelen ser más discretas, tienen los cuadernos más limpios y lo tienen más fácil a la hora de estudiar...” (Entrevistado 1, 133-137)

“...se juntan por sexo, pero en cuanto a interés solo noto que las niñas son más disciplinadas, los niños más caóticos, aunque también hay niños sistemáticos. No siento grandes diferencias...”
(Entrevistado 8, 78-82)

“...En el tema de la Música el interés es el mismo, lo único que las niñas tienen una actitud más sosegada, más predispuesta...” (Entrevistado 12, 50-52)

“...el niño a esas edades está más disperso, está pendiente de otras cosas, la niña madura antes...”
(Entrevistado 15, 65-66)

“...no veo diferencias, quizá las niñas prefieren cosas que sean más bailables, pero en general no he notado diferencias...”
(Entrevistado 7, 47-49)

Un docente nos manifestó que la mayor capacidad de sensibilidad que suelen tener las chicas resulta muy apropiada para una asignatura como la Música, pues *“...la mujer ya viene de serie con un plus de sensibilidad que los hombres tardamos años en tenerla. Pero, a grandes rasgos, no veo diferencias...”* (Entrevistado 11, 67-69).

Por otro lado, entre los docentes que han manifestado que veían diferencias entre el interés de los chicos y las chicas, queremos destacar dos opiniones referentes a los condicionantes socio-culturales que en algunas zonas encontramos aún, y que motivan que la Música no esté igual vista según el género, ya que

“...hay ciertos condicionantes culturales, por ejemplo, aquí los niños dicen que las niñas no pueden tocar percusión, que está mal visto que una niña toque el cajón Flamenco, por ejemplo, entonces las niñas son palmeras y cantan y los niños son los encargados de tocar la percusión. Entonces hay ciertos condicionantes culturales y sociales que es difícil romper con ellos...”
(Entrevistado 4, 84-91)

Y también a los diferentes contenidos tratados en clase, dado que

“...con la Música, siempre son más proclives con algo desconocido como la música clásica las niñas, mientras que los niños dicen que es un rollo como si fuera una mariconada, y no hablemos de la ópera, las niñas lo asimilan, pero en general, como son más estudiosas, el interés suele ser mayor...” (Entrevistado 6, 72-77)

8.5. Cuestiones varias aportadas por los docentes

A continuación vamos a comentar otras opiniones expuestas por los docentes en respuesta a nuestra pregunta sobre los efectos de la supresión de la asignatura en 3º de ESO y también otras cuestiones que, de forma espontánea, manifestaron al finalizar la entrevista.

8.5.1. La supresión de la asignatura en 3º de ESO

La mayoría de los docentes no quiso pasar por alto el efecto negativo que ha supuesto la supresión de la asignatura de Música en 3º de ESO, hecho que ocurrió en Andalucía con la reforma de 2007. La inmensa mayoría hizo alusión a hechos concretos que en su opinión ha conllevado dicha supresión. A continuación pasamos a comentar las reflexiones más significativas:

Ha sido nefasto, ya que 3º de ESO equivalía al 1º de BUP antiguo, donde los discentes estudiaban Historia de la Música, y, además, hay bastante diferencia entre esos discentes y los que actualmente cursan 2º de ESO, cuya capacidad intelectual es mucho menor, tienen menos madurez:

“...son chavales que muestran una diferencia con respecto a los de 2º muy grande en cuanto a maduración intelectual...”

(Entrevistado 1, 121-123)

“... rompe la continuidad, segundo porque los contenidos que se daban en tercero que era la Historia de la Música, ahora queda un terreno baldío que yo particularmente lo estoy dando en 2º, pero que no tienen la madurez suficiente para abordarlo...” (Entrevistado 4, 61-66)

Igualmente resulta negativo impartir entre 1º y 2º lo que antes se daba en 3º:

“...nos han hecho meter lo que antes había en 3º entre 1º y 2º, entonces hay que meter ahí más peso y entonces ni hay madurez ni tienen conocimientos de Historia...” (Entrevistado 2, 69-72)

Entre los efectos perjudiciales han destacado que los chavales se desconectan de la asignatura y ello ha motivado que haya disminuido el número de estudiantes que la eligen en 4º:

“...Ha disminuido bastante el número de alumnos en cuarto como optativa...” (Entrevistado 3, 46-47).

También que los que la eligen en 4º no llegan con los conocimientos necesarios:

“...negativamente, porque los alumnos de cuarto vienen sin tener ni idea de lo que se ha dado ni en primero ni en segundo, no se acuerdan de nada, parten de cero...” (Entrevistado 5, 37-43).

“...El problema es que hay que empezar desde cero porque a los alumnos se les ha olvidado...” (Entrevistado 11, 56-57).

“...tercero se queda como una laguna de conocimiento, en la que la práctica instrumental se pierde, los conocimientos en muchos casos también se olvidan y ahora los vuelves a retomar en cuarto, y cuando empiezas otra vez con otras cosas, el año de tercero ha pasado ahí como una apisonadora...” (Entrevistado 14, 73-78).

En algunos casos, la posibilidad de montar un taller de Música en 3º de ESO podría suplir tal carencia y ello motivaría que fuera elegida por un mayor número de estudiantes en 4º:

“...el año pasado tenía un taller, pero este año no he tenido el taller de tercero y si que servía como puente, construíamos instrumentos y, al menos, suponía que no estuvieran parados hasta llegar a cuarto...” (Entrevistado 7, 37-41).

En ocasiones, hay docentes que notan una cierta contradicción en relación a este tema, ya que a nivel formal invertir en Música no interesa; sin embargo, muchos padres prefieren gastar dinero en matricular a sus hijos en enseñanza privada de Música, e incluso se invierten importantes cantidades de dinero u otros recursos económicos en traer a músicos destacados de fuera de España:

“ es muy curioso, todo el mundo que tiene hijos, a nivel privado lo meten en enseñanza de Música, casi todo el mundo tiene interés por la Música. Sin embargo, la enseñanza reglada formada hemos considerado que no es tan importante, cuando luego invertimos dinero en traer músicos de fuera, es como una contradicción, porque a nivel personal nos interesa la Música, pero a nivel formal ha desaparecido o está desapareciendo...” (Entrevistado 9, 59-67).

Nuevamente insisten en que los contenidos de historia no van paralelos a los de la asignatura de Historia que el alumnado estudia en 2º curso de ESO:

“...están menos preparados para asumir los contenidos de historia, porque además no van paralelos a los contenidos que ya dan de historia general...”

(Entrevistado 10, 52-55)

Otro problema expuesto es que en muchas ocasiones la eligen en 4º los estudiantes malos, y los buenos se decantan por otras opciones, lo cual es un reto para el profesorado:

“...los chicos que la cogen son chicos que quieren “titular”, entonces generalmente los buenos alumnos cogen otras opciones, y la Música es como algo residual, algo que cogen para promocionar...”

(Entrevistado 11, 57-61)

La mayoría de los docentes consideran que la asignatura debería volver a estar en el currículo de 3º, porque muchos estudiantes solo la cursan en 1º y en 2º, como sucede en casi todos los centros de Sevilla de titularidad privada, pese a que algunos de éstos tienen montada un Escuela de Música:

“... puede ocurrir que esos alumnos ya no vuelvan a ver más la Música en su vida, porque no la cogen en cuarto...” (Entrevistado 16, 62-64)

El único argumento a favor de la supresión de la asignatura en 3º ha sido que ello ha motivado que haya más horas en 1º de ESO:

“...me parece interesante que haya sido a cambio de más horas en 1º de ESO, son más receptivos y disfrutan mucho...” (Entrevistado 17, 53-55)

Finalizamos este apartado manifestando que, sin lugar a dudas, creemos que la

Educación Artística y Musical debe garantizarse en la Educación Obligatoria, pues como acertadamente, respecto a nuestra materia, dice Mehlig (1997: 94), “la escuela es el único lugar donde todos los niños tienen la oportunidad de recibir Educación Musical”.

8.5.2. Otras valoraciones

Al terminar cada entrevista, al docente se le daba la posibilidad de exponer cualquier idea que quisiera en relación a la asignatura, ya fuera porque deseara ampliar algo en relación a alguna cuestión preguntada o comentada anteriormente, o porque simplemente tenía algo diferente que aportar a la misma. No todos respondieron a nuestra petición, dándose por concluida la entrevista. Hemos considerado interesante transcribir un resumen de las ideas expuestas más importantes:

La formación musical puede aportar muchas cosas a la sociedad; sin embargo, está bastante denostada por la Administración:

“...una formación musical nos puede aportar muchas cosas, y creo que está bastante denigrada y denostada...”

(Entrevistado 4, 264-266)

“...estamos muy mal tratados por la Administración, incluso tengo compañeros que han opinado que debería suprimirse el Departamento de Música. Creo que no estamos valorados lo suficiente...”

(Entrevistado 12, 183-186)

“...la sociedad misma impone un modelo, y en ese modelo las materias artísticas y especialmente la Música, pues no tienen un sitio privilegiado en nuestra educación...”

(Entrevistado 13, 48-52)

“...creo que la administración trata mal a la asignatura, teniendo muy poca presencia, y también la dotación presupuestaria es escasa, si falta un profesor, el alumno se lleva un mes sin profesor, es decir, el abandono económico es enorme. Creo que le damos muy poca importancia a la Música, y sin embargo le damos mucha importancia al fútbol, y eso hace que los alumnos no tengan interés. Mi pregunta es que por qué para escuchar un concierto de música clásica te tienes que quedar a veces hasta las 3 de la mañana y, sin embargo, por qué a todas horas hay fútbol en la tele...”
(Entrevistado 16, 314-326)

Algunos docentes incluso consideran que se debería volver a poner la asignatura de Música en 3º de ESO, pero quitándola de 2º porque es el peor curso:

“...es una pena que Música se haya quitado en tercero de ESO, se rompe la continuidad y la verdad que la Administración durante los años que llevo yo trabajando no ha habido una continuidad horaria. Ponen y quitan horas...” (Entrevistado 20, 349-353)

“...pues que deberían meter Música en 3º y quitarla de 2º que es el peor curso...”
(Entrevistado 5, 190-191)

También hay quien opina que se debería informar más a las familias sobre los cambios en la enseñanza:

“... yo lo que más veo es eso, falta un poco de información a la familia sobre los cambios educativos que se proponen, porque obviamente no se puede enseñar música igual que hace 20 años, y yo creo que seguimos explicando las mismas cosas y de la misma forma que nos explicaron a nosotros...”
(Entrevistado 2 304-311)

Y otro docente considera que el sistema debería “descansar” un poco, pues son frecuentes los cambios y hay que darles tiempo para saber si valen o no:

“... a mí lo que me gustaría es que el sistema descansara un poquito, porque las cosas si se prueban requieren que se les de un tiempo para saber si valen o no valen...” (Entrevistado 8, 209-212)

Relacionado con lo expuesto en las primeras líneas de este apartado, hay que señalar que existe una contradicción en la sociedad actual, ya que en España la enseñanza musical está bastante abandonada y, sin embargo, muchas familias matriculan a sus hijos en el Conservatorio. El problema no son los discentes, sino el sistema:

“...en realidad me da pena que en España todavía la enseñanza musical esté abandonada completamente y es una contradicción porque todo el que tiene hijos lo primero que hace es meterlo en el tema de la Música porque lo consideran importante...”
(Entrevistado 9, 351-355)

La asignatura tiene tal diversidad de estudiantes -de diversificación, de discapacidad, otros que la eligen para huir de otras asignaturas, etc.- que, evidentemente, a veces, se hace bastante difícil impartir la materia:

“...también hay que tener en cuenta que en esta asignatura están los alumnos de diversificación...”

(Entrevistado 10, 197-198)

Entre lo expuesto en líneas que anteceden, es resaltable el descontento de gran parte del profesorado ante la situación actual en que se encuentra la enseñanza de la Música en la Educación obligatoria. Nos sumamos a dicho descontento, manifestando que si los docentes permanecemos impasibles ante tal situación, poco cambiarán las cosas, y por eso es necesario no solo el estudio y la difusión de los problemas que nos conciernen a todos, sino una mayor unión entre todos los docentes, a fin de que se pueda dignificar la enseñanza de nuestra materia.

8.6. Bibliografía

- ALSINA, P. (2008). Música y adolescentes: ellos tienen la palabra, *Eufonía*, 44, 55-60.
- ÁLVAREZ, J. (2009). *Música para convivir. Investigación-acción desde un aula de Música de un modelo global de prevención e intervención nos conflictos de convivencia*. Tesis Doctoral. Universidad de Vigo.
- CENIZO, J. (2004). Balance de una experiencia en Enseñanza Secundaria: estudio de las coplas flamencas desde un punto de vista interdisciplinar, en M. LÓPEZ (coord.), *Introducción al Flamenco en el Currículum escolar*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- CREMADES, R. (2008a). *Conocimiento y preferencias de los estilos musicales en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la ciudad autónoma de Melilla*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- ESPIGARES, M.J. (2009). Educación Musical con TIC para centros de Secundaria: evaluación de un modelo de gestión del conocimiento educativo-musical (el Modelo Bordón). Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- FLORES, S. (2008). *Música y adolescencia. La música Popular actual como herramienta en la Educación Musical*. Tesis doctoral. Madrid: Instituto de la Juventud (INJUVE).
- FREGA, A.L. (1999). *Metodología comparada de la Educación Musical*. Buenos Aires: Collegium Musicum.
- FREGA, A.L. (2000). Acerca de “comprender” la música contemporánea, *Eufonía*, 18, 16-20.
- LITLLE, L. (2009). *An exploration into the uptake rates of GCSE music with a focus on the purposes of music in school*. Tesis Doctoral. Durham University.
- LUENGO, A. (2007). El “hip hop” está de moda, *Eufonía*, 40, 61-72.
- MEHLIG, (1997). La música en el sistema educativo alemán, en AA.VV., *Congrés de Música a l'Escola i a les Escoles de música (93-100)*. Barcelona: DINSIC/ Consell Català de la Música.
- MORGAN, (1992). Role models, *Music teacher*, 71 (11), 14-15.

ORIOLO, N. (2004). Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de Educación Musical para primaria. Aplicación a la formación instrumental. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 1, 3, 1-63.

SCOPPOLA, L. (2012). *Knowledge and musical ability at the end of lower secondary school*. Tesis Doctoral. Sapienza-Università di Roma.

SUSTAETA, I. y DOMÍNGUEZ-ALCAUD, M. P. (2004). Aplicaciones didácticas de la informática musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 1, 4, 1-12.

VALERO, P. (2004). El Flamenco en el Cole: experiencias prácticas, en M. LÓPEZ (coord.), *Introducción al Flamenco en el currículum escolar*. Móstoles (Madrid): Universidad Internacional de Andalucía/Akal.

CAPÍTULO 9
CONCLUSIONES, IMPLICACIONES, LIMITACIONES Y
PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

ÍNDICE

- 9.1. Conclusiones
- 9.2. Implicaciones
- 9.3. Limitaciones y propuestas de investigación

CAPÍTULO 9

9.1. Conclusiones

Finalizamos el estudio que hemos realizado emitiendo las conclusiones, que han sido elaboradas en función de los resultados obtenidos para cada uno de los objetivos e hipótesis que nos planteamos al inicio de la investigación.

Objetivo 1: Describir los intereses del alumnado de 4º de ESO hacia la Música en general, los contenidos, los medios y recursos, la metodología y la evaluación de la asignatura de Música.

- En cuanto a la Música en general, los encuestados muestran su mayor interés en primer lugar por escuchar música a través del ordenador, con el mp3/mp4 o Ipod y fuera del aula, como ocio y diversión, a tener una asignatura de Música en la ESO; a escuchar música en el aula; a comprar CDs o DVDs y por último a asistir a conciertos de música actual. Es de destacar la diferencia tan acusada entre escuchar música fuera del aula, considerada con mucho interés por el alumnado, y la que oyen dentro del aula, lo cual nos lleva a reflexionar acerca de la importancia de tener en cuenta los contextos no formales donde los discentes escuchan y aprenden música. Estas aficiones del alumnado reflejan sus propios intereses en su tiempo libre, y su desarrollo supone un valor importante desde un punto de vista educativo (Israel, 2003).
- Creemos que es considerable el grado de interés mostrado por el alumnado respecto a tener una asignatura de Música en la ESO, lo que viene a demostrar el reconocimiento por su parte de la importancia de nuestra asignatura, pues como acertadamente afirman Leiva y Matés (2002), sirve para estimular todas las facultades del ser

humano: abstracción, razonamiento lógico y matemático, imaginación, memoria, orden, creatividad, comunicación y perfeccionamiento de los sentidos.

- También destacamos que solo un pequeño porcentaje de los encuestados ha valorado con mucho interés el tocar un instrumento en el aula, lo cual nos debe llevar a reflexionar acerca de la forma en la que se está desarrollando la interpretación instrumental, y más concretamente, qué instrumentos deberían tocarse, y si tocar un instrumento contribuye a incrementar el interés por la asignatura.
- Lo que menos interés ha suscitado en los discentes ha sido escuchar radio clásica, seguido de asistir a conciertos de música clásica, aprender música en los conservatorios y dedicarse profesionalmente a la Música, lo cual nos confirma el desinterés del alumnado por ese tipo de música. Este resultado coincide, en líneas generales, con el hallado por Bautista (2011) que refleja que la actitud del alumnado hacia este tipo de música es negativa.
- Referente a los contenidos de la asignatura, los que despiertan mayor interés son la música Dance de discoteca, y las de estilo Pop, Reggaeton, Hip-hop, House y Rap, todas pertenecientes al bloque de contenido denominado Música Popular Urbana, lo cual nos lleva a afirmar que la música Popular debe ocupar un lugar importante en las clases de Música, coincidiendo en este sentido con lo reflejado en la investigación de Flores (2008). Hemos de destacar que el Flamenco, las Sevillanas y la música de Semana Santa pertenecientes al bloque Música Tradicional en España y en el mundo, también han despertado un interés superior a la media en el alumnado, al igual que la música en la radio, las bandas sonoras de películas, la música electrónica en general, pertenecientes al bloque Música Sociedad y Tecnología, y la

música Popular andaluza, que pertenece al bloque música tradicional en España. Queremos señalar también que de los ítems más valorados correspondientes al bloque Música Popular Urbana, el Rap ha sido el que menos interés ha despertado y que la música Popular andaluza ha ocupado el último lugar dentro de la totalidad de los más valorados.

- En cuanto a los menos valorados, se encuentran los ítems referidos al lenguaje musical (lectura y escritura de notas musicales en pentagrama, análisis de una canción o pieza musical y la crítica musical), pertenecientes al bloque Música, Sociedad y Tecnología, seguidos de los que se hallan en el bloque Música Culta, tales son la música polifónica y la música en sus diferentes períodos históricos, siendo el canto gregoriano el que menos interés ha despertado en el alumnado, probablemente porque no lo conozcan.
- Respecto al interés por los medios y recursos, concluimos que los recursos TIC (ordenador, Internet, videoprojector) son los que ocupan el primer lugar en el grado de interés del alumnado, pues cuentan con múltiples ventajas para la educación musical, tal y como afirma Espigares (2009), seguido de los medios audiovisuales, del equipo de audio con varios altavoces y el teclado o piano.
- Además, los discentes también han mostrado bastante interés por tener una fonoteca en el centro y un instrumental ORFF.
- El libro de texto de la asignatura es el recurso menos interesante para el alumnado, lo cual puede deberse a que no se utiliza de forma adecuada, ya que consideramos que es un recurso importante, siempre que sea considerado como medio y no como fin. En definitiva, volvemos a destacar la importancia del uso del ordenador y de los recursos audiovisuales, lo que supone una gran ayuda a la

hora de plantear una metodología interactiva y motivadora, favoreciendo el desarrollo no solo de la competencia artística y digital, sino de todas las básicas.

- Dentro de la metodología, las actividades más interesantes para el alumnado son las que se realizan a través del ordenador, lo cual es coherente con la valoración que han hecho de las TICs en el apartado que antecede. Le siguen en interés el participar activamente mientras suena la música, estar en silencio en el aula al oír música, montar coreografías, escuchar las explicaciones del profesor y formar un grupo musical en el aula. También está interesado el alumnado por tocar una mayor variedad de instrumentos y por la práctica más que por la teoría.
- Las actividades menos interesantes han sido leer una partitura e interpretarla, realizar audiciones mediante esquemas (musicogramas), y ver y analizar partituras en clase, lo cual guarda coherencia con los contenidos correspondientes a estas actividades, ante los cuales los discentes han mostrado muy poco interés. Referente a la audición musical, Pascual (2011) en su investigación llega a una conclusión similar, manifestando que es uno de los procesos que, más allá de las escuchas de los últimos éxitos comerciales, menos atrae al alumnado de Secundaria. En definitiva, el alumnado quiere clases más participativas, lúdicas, interactivas, en las que se utilice todo tipo de recursos tecnológicos.
- En cuanto a la evaluación, lo que más le interesa al alumnado es que se le valore el buen comportamiento, las actividades de clase, así como trabajos de investigación. También le resulta muy interesante ser evaluado a través del ordenador, de juegos y mediante la autoevaluación.

- Lo que menos le interesa es que se le evalúe solamente mediante el tradicional examen escrito, sobre todo si se trata de un solo examen por trimestre. Por tanto, el alumnado prefiere la originalidad, creatividad y variedad a la hora de ser evaluado, considerando el día a día y la evaluación continua como su principal preferencia.

Objetivo 2: Valorar la incidencia del contexto socioeconómico y cultural sobre los intereses del alumnado acerca de la asignatura de Música.

Respecto a este objetivo, nuestras conclusiones van referidas a los ítems en los que el nivel socioeconómico de los padres ha resultado ser un factor diferenciador de intereses, tales son los relacionados con el interés general por la Música, con los contenidos de la asignatura y con la metodología empleada, no resultando así con los medios y recursos y la evaluación.

- Referente al interés general por la Música, hemos hallado que el nivel socioeconómico y cultural de los padres es un factor diferenciador de intereses respecto a asistir a conciertos de música clásica y a conciertos de música actual. La asistencia a estos conciertos es superior en el alumnado cuyos padres tienen un nivel socioeconómico y cultural más alto. Por tanto podemos decir que el nivel socioeconómico si que influye en el interés del alumnado. Autores como Cremades (2008) avalan nuestra opinión, ya que reconoce la importancia del contexto sociocultural en la influencia por las preferencias musicales de los discentes.
- En relación a los contenidos de la asignatura, el nivel socioeconómico y cultural de los padres solo es factor diferenciador de intereses en el que se refiere a la música de estilo Reggaeton, que suscita un mayor interés entre los discentes de procedencia socioeconómica más baja. Creemos que es debido al origen de este tipo de música, asociado con ambientes socioeconómicos y culturales bajos.

- Respecto a la metodología de enseñanza, el nivel socioeconómico y cultural influye en el interés del alumnado por los ítems referidos a cantar en el aula o realizar percusión corporal, que es mayor en los discentes cuyos progenitores poseen un nivel socioeconómico y cultural más elevado.
- En cuanto a los docentes entrevistados, la mayoría coincide con las opiniones anteriores en reconocer que aquellos discentes, cuyos progenitores tienen un nivel socioeconómico más alto, suelen mostrar un mayor interés por la asignatura y viceversa, ya que siempre van a tener un abanico más amplio de opciones y recursos. Coincidiendo con Hargreaves (2002), quién manifiesta que existes abundantes pruebas pruebas de que los niños provenientes de un entorno hogareño musicalmente estimulados, generalmente se desenvuelven mejor en lo que al desarrollo y la actitud musical se refiere. También se confirman estos datos con los reflejados por Rodríguez (2012) quién afirma que la influencia del hogar en el gusto musical se convierte en fundamental.
- También se ha apreciado que los progenitores con perfil socioeconómico bajo muestran un menor interés por conocer la evolución escolar de sus hijos, lo que se traduce en que discentes que no van del todo bien en los estudios sean precisamente los que en sus casas tienen un mayor abandono parental, siendo al contrario en aquellas familias con nivel socioeconómico más alto, salvo excepciones.
- Aunque en ocasiones no influya en el interés por la asignatura, parece también haber una relación directa entre la disciplina o educación que el discente recibe en casa y la que muestra en el aula. Por tanto, a mayor nivel socioeconómico de la familia, mayor probabilidad de

que el discente tenga una actitud disciplinada en el aula, si bien hemos podido comprobar que, en ocasiones, discentes con una buena educación en sus hogares luego en el aula hacen lo que quieren. Por otro lado, a veces, los progenitores con un nivel económico más elevado pueden condicionar a sus hijos para que no opten en 4º por asignaturas de tipo artístico, tales como Música, en favor de otras más relacionadas con el futuro profesional que vayan a elegir.

Objetivo 3: Valorar la incidencia del éxito escolar en los intereses del alumnado en relación a la Educación Musical.

- El hecho de haber ido aprobando curso por año influye únicamente en el alumnado a la hora de mostrar sus intereses por ciertos contenidos musicales, como la escritura y lectura de notas musicales y la música folclórica o de los pueblos de España, así como en indicar menos interés por otros como el Rap y la música electrónica en general, ocurriendo al contrario con los repetidores.
- Para el profesorado, los discentes que por lo general con buen expediente en otras asignaturas suelen también tenerlo en Música, salvo excepciones, pues puede darse algún caso de ir mal en otras asignaturas y bien en Música.
- Por tanto, podemos decir que, en líneas generales, el éxito escolar suele favorecer un mayor interés de los estudiantes por las clases de Música, lo cual suele reflejarse en que obtengan calificaciones altas, y viceversa; si bien el que suspende Música casi con total seguridad habrá suspendido alguna asignatura más. Sólo en casos excepcionales, discentes con notas altas en otras asignaturas o que aprueban todo, muestran desinterés por la de Música, y discentes que van mal en otras asignaturas tienen algún interés por la misma,

llegando a aprobarla. Llama la atención que más de la mitad del alumnado de la muestra era repetidor, lo que nos da una idea del nivel del alumnado que cursa esta materia en 4º de ESO.

Objetivo 4: Valorar las diferencias de género en los intereses del alumnado por la asignatura de Música.

- Hemos comprobado que el género es un factor diferenciador de intereses por la Música en el alumnado, en cuestiones que afectan al interés general por esta materia, por sus contenidos, por la metodología y por las técnicas de evaluación empleadas. No ocurre así con respecto a los medios y recursos, en donde esta variable no es un factor diferenciador de intereses.
- En cuanto al interés general por la Música, podemos concluir que las chicas muestran más interés que los chicos por la música como ocio o diversión, por comprar discos o DVDs y por asistir a conciertos de música actual. En cambio, los chicos muestran mayor interés que ellas por la descarga ilegal de música y por tocar un instrumento.
- Respecto a los contenidos, las chicas muestran más interés que los chicos por la música en la radio, la música a varias voces o polifónica, la música folclórica, el Flamenco, la música Popular andaluza, el baile por sevillanas, la música folclórica del resto del mundo, la música de estilo Pop y la música de estilo Reggaeton. Por el contrario, los chicos muestran más interés por la música de estilo Hip-hop, el Rap y la música electrónica en general. Por tanto, a las chicas les interesan una mayor variedad de contenidos musicales que a los chicos.
- En cuanto a la metodología, el género es un factor diferenciador de

intereses a la hora de cantar en el aula, montar coreografías con música, formar un grupo musical en el aula y organizar conciertos en el centro, actividades que les resultan más interesantes a ellas que a ellos.

- Respecto a la evaluación, el género es un factor diferenciador de intereses en la manera de evaluar, a partir de las actividades de clase que les interesa más a las chicas que a los chicos. En las demás formas de evaluar no existen diferencias significativas.
- Podemos concluir que la mayoría de los docentes opinan que la variable género si es un factor diferenciador de interés por la música en el alumnado ya que en su opinión las chicas suelen ser más ordenadas, se portan mejor, son más disciplinadas, están mejor predispuestas, tienen una actitud más sosegada y un plus de sensibilidad, todo lo cual favorece el interés en la formación de cualquier materia incluida la Música. Estos resultados coinciden con los reflejados en la investigación realizada por Crowther y Durkin (1982, cfr. Hargreaves, 2002), que averiguaron que las chicas, en general, eran más propensas que los varones a mantener actitudes positivas. Volviendo a nuestra investigación, también hemos hallado que las chicas tienen mayor interés por las cosas más bailables que los chicos, lo cual también se refleja en un estudio de Rodríguez (2012) quién afirma que a las chicas les gusta más bailar y expresarse corporalmente mientras que a los chicos les gusta más escuchar y practicar estilos urbanos. Por otro lado, debemos comentar que algunos docentes también se refieren a la existencia de ciertos condicionantes socioculturales que provocan un “sexismo” a la hora de tocar según qué instrumentos en el aula.

Objetivo 5: Conocer el diseño y desarrollo de la enseñanza musical por parte de los docentes y analizar la cohesión entre sus planteamientos acerca de la enseñanza

musical y los intereses del alumnado en relación a la misma.

Al abordar lo que dicen los docentes en relación a todo lo que en este trabajo se ha planteado, debemos comenzar por cómo ven a su alumnado en relación al interés general por la Música.

- A este respecto, hemos hallado que los docentes coinciden en afirmar que sí existe un interés general del alumnado por la Música, aunque con matizaciones. En primer lugar, a todos los adolescentes les gusta escuchar música en su tiempo libre, y es raro encontrar a alguno que no reconozca sentir pasión por algún tipo en concreto de música. En segundo lugar, la vinculación de los jóvenes con la Música no es sólo a través de la escucha de un tipo de música favorito en sus reproductores de audio, lo cual ya vimos que supone la mayor valoración entre el alumnado, también encontramos una vinculación interpretativa a través de bandas de música, muy frecuente en barrios de nivel socioeconómico medio-bajo, y a través de la asistencia a Conservatorios y/o Escuelas de Música, aunque no en todos los casos.
- Por otro lado, los docentes ratifican lo manifestado por los estudiantes sobre su interés por escuchar música, principalmente Pop, empleando las nuevas tecnologías y la influencia de los mass media. Queda claro, por tanto, que el alumnado suele tener interés por la Música, se trata de averiguar qué tipo de música.
- Referente a los contenidos de aprendizaje, los docentes opinan que al margen del interés que muestra el alumnado por uno u otro tipo de contenido, la Música en sí misma y sus contenidos son necesarios e interesantes para la sociedad, pues la mayoría probablemente no volverá a estudiar más esta asignatura. Destacan que uno de los

principales problemas, lo cual compartimos, es la falta de valoración e implicación que desde la Administración muestra hacia nuestra asignatura, lo cual ha quedado patente en la recién aprobada LOMCE, que deja al libre criterio de las CCAA su impartición en los centros de Secundaria.

- Otro aspecto a destacar por la mayoría de los docentes, es que considera que el interés del alumnado depende en gran medida del interés que manifiesten ellos por dichos contenidos, lo cual nos sirve para dilucidar que la metodología empleada es tan importante como los contenidos a abordar, tratando siempre de que sea motivadora, a través de un enfoque más práctico que teórico, donde se preste más atención a los contenidos procedimentales, ya que la teoría por sí sola suele aburrirles, como manifestó el alumnado en la pregunta abierta. Por tanto, podemos decir que los discentes en principio, según el profesorado, estarían abiertos a cualquier tipo de contenidos, obviamente mientras más próximo a ellos mejor, con independencia de que fueran más o menos atractivos a priori, siendo el planteamiento docente lo que provocaría o determinaría el interés por los mismos.
- En cuanto a los contenidos a los contenidos abordados por los docentes podemos concluir que no todos resultan interesantes para el alumnado, reconociendo que son los contenidos históricos los menos interesantes o atractivos, pero, a pesar de ello, la mayoría considera necesario impartirlos, ya que es importante acercarles la música actual desde sus orígenes. De hecho dicen alternar contenidos históricos, referidos a diferentes épocas dentro y fuera de España, con contenidos relacionados con la música en los medios y la música Popular. Ésta última, junto con las nuevas tecnologías, despierta mucho interés en el alumnado, aunque como también se ha visto, no es solo una cuestión de qué contenidos abordar, sino de cómo

abordarlos. Además se presta atención a la interpretación y al análisis de obras y partituras, tanto auditiva como gráficamente. Como vemos, existen algunas similitudes, pero también diferencias, entre los contenidos que vimos que interesan al alumnado y los que finalmente figuran en los planteamientos docentes del profesorado..

- Al preguntar a los docentes qué contenidos podrían introducirse o suprimirse, manifiestan que existen más razones para introducir nuevos contenidos o para mejorar los ya existentes a través de atractivas metodologías, que para suprimirlos. A grandes rasgos, la mayoría de los docentes destaca que lo que debería introducirse es mucha más práctica musical, ya que la Música debe ser vivenciada, destacando los contenidos relacionados con Música e imagen. A este respecto, debemos comentar que consideramos la práctica musical como un medio para conseguir llegar a un contenido específico, pero nunca un fin en sí mismo, ya que debemos siempre tener en cuenta que no estamos en un aula de Conservatorio o Escuela de Música, sino en un entorno mucho más diverso y menos especializado, como es un centro de Secundaria. No darnos cuenta de este detalle podría ser contraproducente, ya que puede provocar que, en ocasiones, el alumnado se aburra o considere la asignatura demasiado elitista.
- En referencia a lo que debería ser suprimido, una minoría de docentes ha manifestado, y hasta ha hecho hincapié, que hay que disminuir los contenidos relacionados con la historia y con el lenguaje musical, que al no impartirse ya en 3º, se dan en 4º, obligando al docente a partir casi de cero, lo que provoca una mayor atención a estos contenidos, en detrimento de otros que pudieran ser más atractivos para el alumnado.

- Los docentes plantean, para mejorar el interés por los contenidos, vivenciar la Música e introducir más práctica musical en las aulas, fomentando la participación de todo el alumnado, lo cual hace más amena la asimilación de los mismos. En todo ello, tiene un papel importante las TICs y los recursos audiovisuales. Lo cierto es que el currículo de 4º resulta muy amplio y el docente ha de abordarlo de manera que lo acerque al alumnado, haciendo la asignatura más lúdica y vivencial y en donde la práctica ocupe un lugar relevante. Y como dice Cuevas (2012), que sea una enseñanza creativa, pues con ella el alumnado de ESO adquiere un mayor conocimiento y dominio musical.
- Debemos destacar la importancia que se le atribuye a la formación instrumental y auditiva en el aula, pero hemos constatado que la expresión corporal y la vocal apenas se practican, coincidiendo, como ya vimos, con una opinión desfavorable por algunos discentes hacia cantar en el aula, pero, por otro lado, también vimos que el alumnado demandaba poder realizar algún tipo de expresión corporal.
- Como hemos comentado anteriormente, es importante una buena dotación de recursos en el aula. Principalmente los recursos más valorados por docentes y discentes son los recursos TICs y audiovisuales (ordenadores, pizarras digitales, Internet, etc.), a través de los cuales poder proyectar y visionar vídeos musicales, documentales o realizar trabajos de investigación. Debemos matizar que no sólo es necesario una adecuada infraestructura en cuanto a la dotación de los mismos en los centros -hemos constatado que no todos los centros cuentan con los mismos recursos-, sino que, además, sería conveniente una adecuada utilización, para lo cual es necesario que los docentes estuvieran al día de todas las posibilidades que pueden realizar con los mismos.

- Existe una queja generalizada de los docentes en relación a que no siempre cuentan con la adecuada formación para poner en práctica en el aula todo lo que las nuevas tecnologías les brindan. Con bastante frecuencia, es necesario hacer cursos extras de formación y no siempre el profesorado está dispuesto a sacrificar horas de su tiempo libre. Otra queja es, en algunos casos, la falta de implicación desde la Administración en dotar a todos los centros, como ya hemos comentado, de los recursos necesarios, pues en muchas ocasiones los ordenadores no son suficientes o tienen algún problema, y hasta en algunos casos la instalación eléctrica del centro deja mucho que desear.
- Otros recursos muy interesantes son los instrumentos musicales, no solo instrumental ORFF, puesto que hemos apreciado un claro interés en el alumnado por tocar otros instrumentos en detrimento de aquéllos, tales como el piano o la guitarra, así como la posibilidad de que todos cuenten con al menos un instrumento para poder practicar. Ya Oriol opinaba (2004) en una investigación llevada a cabo con 246 discentes, según las respuestas del 92,3% de éstos, que tocar un instrumento ayuda a desarrollar el interés por la Música. Por su parte, Frega (1999) manifiesta que los instrumentos son de una gran ayuda para desarrollar la sensorialidad auditiva.
- En relación a los recursos y medios empleados por los docentes en el aula, observamos que suelen emplear el libro de texto, a pesar de que como ya vimos, no ha sido suficientemente valorado por el alumnado, y de ello dan fe los propios docentes. Por tanto, apreciamos coherencia entre las respuestas dadas por el alumnado y los docentes en lo que se refiere a su interés por los recursos, a excepción de las opiniones respecto al instrumental ORFF.

- Respecto a la metodología o manera de impartir la enseñanza en el aula, resulta primordial el empleo de una metodología atractiva para el alumnado, pues consideramos que un docente motivado por lo que quiere enseñar o transmitir va a potenciar en mayor grado el interés del alumnado. En general, se ha constatado que tanto docentes como estudiantes consideran muy interesante llevar a cabo sesiones vivenciales y participativas, en las que se empleen los recursos comentados anteriormente. Coincidimos con Ausina et al. (2003) cuando manifiestan que el secreto del éxito que tiene actualmente la Educación Musical entre el alumnado radica en su metodología más que en la materia en sí.
- Los discentes como ya vimos, prefieren que en las clases se haga un poco de todo, y valoran el aprender pasándoselo bien.

Principalmente, lo que más interés les suscita es hacer actividades a través del ordenador, participar activamente mientras suena la música, estar en silencio en el aula al oír música, montar coreografías con música, escuchar las explicaciones del profesor y formar un grupo musical en el aula, además de preferir tocar varios instrumentos.

Lo menos interesante es para ellos ver y analizar partituras, escuchar audiciones mediante esquemas, leer una partitura y cantar en el aula. Con respecto a las audiciones, coincidimos con Pascual (2011) cuando reconoce que la audición musical es uno de los procesos que menos motiva al alumnado de secundaria cuando se trata de música no actual. Además de preferir tocar varios instrumentos, el alumnado ha manifestado un deseo por practicar coreografías a través de algún tipo de expresión corporal en el aula. Sorprende también cómo en la pregunta abierta realizada a los mismos, éstos han manifestado en primer lugar estar contentos con

sus clases de Música, solicitando sobre todo dar menos teoría y tener que copiar menos apuntes, y, en general, se muestran muy receptivos a todo lo que conlleva hacer y vivenciar la Música en el aula. Como opina Swanwick (1999, cfr. Alsina, 2010) se trata de “enseñar música musicalmente”, que consiste, esencialmente, en fomentar el aprendizaje musical desde la práctica y la vivencia musical plena. Asimismo, también compartimos la opinión de Castaño (2012: 50), que defiende una metodología basada en la práctica musical, cuando expresa la siguiente sugerencia: “convirtamos nuestras clases en un lugar de participación y cooperación”.

- De todas las metodologías citadas por el profesorado en sus planteamientos docentes, concluimos que las más relevantes son las que contemplan: conectar con los conocimientos previos, realizar preguntas para ver lo que saben del tema, utilizar las TICs, fomentar la participación mientras suena la música, tocar en grupo y grabar la puesta en escena, explicar los contenidos a través de apuntes elaborados previamente y comenzar con música actual para conectarla con otras de épocas pasadas. En cualquier caso, consideramos fundamental emplear una metodología participativa y cooperativa, en la que se cuide al máximo la diversidad del aula y estén presentes las nuevas tecnologías, pues como afirma Giráldez (2010c), en los últimos años las TICs han multiplicado exponencialmente las posibilidades de los jóvenes para interactuar con la Música.
- Hemos encontrado también cohesión entre lo reflejado por el alumnado y los docentes en relación a las actividades realizadas fuera del aula. A este respecto hemos visto que la mayoría de docentes suelen realizar excursiones, al menos una vez al año, al teatro de la localidad o a algún centro con interés especial (estudio de grabación), y los que no se plantean salir es debido a la dificultad que encuentran

de organizar la actividad y conseguir los medios necesarios.

- La metodología que dicen poner en práctica los docentes es siempre flexible para adaptarlas a las características del grupo-clase, así como diversificada; fomentan la creatividad en el aula, con capacidad para innovar, y ser original, sabiendo conectar audiciones de música actual con música del pasado, pudiendo incluso comentar anécdotas acerca de las mismas. Todo ello sin duda, contribuye a crear un mejor clima de aula.
- También creen necesario que haya una mayor comunicación entre ellos, lo cual redundaría positivamente en sus planteamientos docentes. Esto último es algo que la mayoría del profesorado echa en falta.
- En cuanto a la evaluación, podemos concluir que ésta es muy importante para la puesta en marcha, el seguimiento y la mejora de los procesos educativos en sus tres momentos fundamentales: al inicio, durante y al finalizar dicho proceso.
- Con respecto al momento de la evaluación, afirman que lo ideal es hacer una evaluación inicial o diagnóstica, donde poder evaluar al alumnado en sus diferentes contextos y ámbitos, y a continuación plantear una evaluación continua o formativa, valorando el esfuerzo en el día a día del discente, pues solo si sabemos de dónde ha partido el alumnado y cuál ha sido su recorrido podremos llevar a cabo una verdadera evaluación final.
- Respecto a la manera de plantear los docentes la evaluación, comprobamos la importancia que tiene para ellos el conocer qué sabe su alumnado, para a partir de ahí, programar o diseñar su docencia,

aunque prácticamente todos dan más importancia a la evaluación continua, utilizando como instrumentos los exámenes de todo tipo, principalmente los escritos, además de los referidos a la práctica instrumental, los trabajos, tanto individuales como de grupo, si bien estos en menor medida, el cuaderno de clase, el comportamiento, la participación, la asistencia y el interés. De todos ellos, los exámenes y el cuaderno de clase ocupan un lugar principal, siguiéndoles en importancia el comportamiento y la participación en el aula.

- En relación a los criterios de evaluación, los docentes lo valoran todo, llevando a cabo una auténtica evaluación global, si bien la mayoría manifiesta que en torno al 50% de la calificación final corresponde al resultado de los exámenes, tanto de contenidos como de práctica instrumental, y el resto lo integran las calificaciones obtenidas de los trabajos realizados, del cuaderno de clase, así como de la actitud participativa, el comportamiento y el interés. A pesar de que hemos observado una cierta desafección hacia los tradicionales exámenes escritos por parte del alumnado, el profesorado considera que es necesario evaluar unos contenidos mínimos en el aula. Estiman que no es una necesidad fundamental el memorizar ciertos contenidos, sino que es mucho más importante desarrollar la capacidad de asimilación de esos contenidos a través de actividades creativas y/o lúdicas. Por ello, manifiestan que combinan exámenes escritos con otros instrumentos que complementen a los mismos.
- En definitiva, argumentan que lo más importante de la evaluación es llevarla a cabo día a día, de forma continua y global en la que se valoren, además de los contenidos teóricos o conceptuales, los procedimentales y actitudinales, a través de una diversidad de instrumentos como hemos visto, pero todos coinciden en la importancia de los exámenes, los trabajos y la observación del comportamiento. Todo proporcionalmente valorado en la evaluación

final.

- La reacción de los discentes ante los diversos procedimientos que pueden realizar los docentes para evaluarlos no siempre es la misma. Si en algo están de acuerdo la mayoría de éstos es que el examen no lo rechazan del todo, aunque manifiestan que prefieren evitarlo y ser evaluados mediante otros medios, lo cual coincide con la opinión reflejada por el alumnado. Sin embargo, manifiestan que hay excepciones, en las que los discentes prefieren el examen, los cuales, a su juicio, suelen ser los mejores. También hay docentes -los menos- que dicen modificar la forma tradicional de examen escrito, permitiendo al alumnado el uso de sus cuadernos, si bien durante un tiempo limitado. Por último, hay quienes directamente prefieren sustituir los exámenes por audiciones.
- Entre las modificaciones propuestas por los docentes en la evaluación para mejorar el interés del alumnado destacamos: elaborar planes de recuperación individualizados, es decir, adaptados a las deficiencias o carencias de cada discente, poner en práctica la autoevaluación, ya que es una manera de desarrollar la reflexión sobre lo realizado, evaluar por competencias y evaluar mediante la realización de actividades en la plataforma Moodle, para hacer la asignatura más lúdica.

En cuanto a las hipótesis planteadas, debemos señalar que, basándonos en el análisis de los resultados, hemos hallado que se confirma la primera en la que considerábamos que el contexto socioeconómico y cultural era un factor diferenciador de intereses acerca de la Música, si bien en los aspectos ya mencionados que como recordaremos se referían al interés general por la música, los contenidos de la asignatura, y a la metodología empleada. Estos hallazgos vienen a coincidir en líneas generales con otros estudios realizados por Cremades (2008) y Hargreaves (2002).

También se confirma la segunda hipótesis que planteábamos de que el factor éxito escolar de los estudiantes puede vincularse a sus intereses musicales, referidos a ciertos contenidos.

Igualmente, consideramos que se cumple la tercera hipótesis en la que planteábamos que el género es un factor diferenciador de intereses, si bien para las cuestiones que afectan al interés general por la Música, por sus contenidos, por la metodología y por las técnicas de evaluación empleadas. Existen trabajos recogidos en Hargreaves (2002) que avalan estos resultados.

9.2. Implicaciones

De las conclusiones expuestas anteriormente se derivan una serie de implicaciones, que muestran qué actuaciones o medidas podrían llevarse a cabo o adoptarse para mejorar la enseñanza de la Música, teniendo en cuenta lo que hemos investigado acerca de los intereses del alumnado hacia dicha asignatura.

- Debería potenciarse una imagen de la asignatura de Música mucho más atractiva para el alumnado, así como para sus progenitores, destacando su carácter interdisciplinar, creativo, lúdico, emotivo, vivencial, participativo y de goce personal, tanto dentro como fuera del aula. Pensamos que provocaría una mayor demanda entre el alumnado que la cursa cuando ésta se ofrece como optativa.
- Determinar qué peso dedicar a unos contenidos o a otros, pudiendo dedicar más tiempo a aquéllos que resulten menos tediosos en cuanto a asimilación o comprensión.
- Abordar el análisis de obras y/o partituras de cara a la posibilidad de que algunos discentes elijan esta asignatura en Bachillerato.

- Sería interesante emplear recursos que los discentes usan en su día a día, como reproductores de audio mp3, ipod, etc. en el aula, con finalidades didácticas y creativas, adaptando su uso a diferentes aplicaciones, como por ejemplo grabar sonidos del entorno y, posteriormente, modificarlos y mezclarlos con ayuda del programa Audacity. Müller y Moreno (2000) manifiestan al respecto que el empleo de los medios técnicos y expresivos, que actualmente ofrecen la electrónica y la informática a la Música en general, es algo que ya se está convirtiendo en insustituible. Esto también es avalado por el informe The New Media Consortium (NMC) Horizon Report de 2012, que analiza las tendencias en educación en relación a las tecnologías.
- Hay que procurar que los centros cuenten con los recursos necesarios, por lo que sería conveniente que existiera un aula dotada de un buen equipo de audio, proyector e instrumental adecuado (teclado, ORFF, etc.), así como conexión a Internet y carro de portátiles, o aula TIC.
- Mejorar la metodología empleada en el aula, tratando que resulte motivadora para el alumnado, empleando para abordar los contenidos las nuevas tecnologías al alcance, y siempre conectando músicas actuales con músicas del pasado, así como participativa, realizando audiciones activas a través de la participación del alumnado mediante coreografías, o formando grupos instrumentales en el aula, etc. Como opina Froehlich (2011), el docente tendrá mayores posibilidades de establecer conexiones exitosas entre el mundo de los adolescentes y el mundo de la música escolar si permanece abierto a tocar arreglos musicales de películas conocidas o canciones de moda, y a usar sonidos generados por computadora.

- Debe modificarse, según la proporción del género en la clase, la forma de abordar ciertos contenidos para igualar el interés del alumnado, puesto que, como se ha comprobado, no existe el mismo interés según el género.
- Debe potenciarse desde los centros la asistencia de los discentes a conciertos de música, tanto clásica como actual, para que todos puedan tener las mismas oportunidades, pues como se ha averiguado, el nivel socioeconómico de las familias influye en ello. Como ya vimos en la teoría ecológica contextual, que se debe a Bronfenbrenner, hay que dar importancia al entorno en el que vive el individuo, observando su comportamiento en múltiples contextos o ambientes, como el familiar, el escolar y el grupo de amigos.
- Debería fomentarse una mayor implicación parental en aquellos discentes con menor rendimiento académico.
- Creemos que, es necesario promover la audición de todo tipo de estilos, ya que el nivel socioeconómico de las familias parece condicionar la preferencia de estilos por parte de los discentes, y de esta forma se podrá mejorar su formación musical. Estamos de acuerdo con Bautista (2011: 309) cuando opina que si los estudiantes “hubieran adquirido hábitos y conocimientos con respecto a la música clásica, tanto en casa como en la escuela, la actitud hubiera sido distinta”.
- Consideramos que debería potenciarse la participación activa de aquellos discentes que procedan de niveles socioeconómicos más bajos, para cantar y realizar algún tipo de improvisación en el aula.
- Al programar la asignatura, se debe fomentar en aquellos grupos con muchos repetidores que los discentes lleguen a apreciar y disfrutar la

música histórica y folclórica, como si de música actual se tratase. Asimismo, en grupos con pocos repetidores o estudiantes que no hayan perdido ningún curso en su trayectoria escolar, debe potenciarse el aprecio por la música electrónica y los estilos urbanos.

- Debería evitarse cierto “sexismo” a la hora de interpretar con determinados instrumentos o realizar alguna actividad similar. Todo el alumnado, sin distinción de género o sexo debería estar motivado para realizar cualquier actividad, sea expresión vocal, instrumental o corporal. Por ejemplo, las chicas podrían ser incentivadas para tocar instrumentos musicales, y los chicos para cantar en el aula y bailar.
- Compartimos con el profesorado, la importancia de saber canalizar los gustos específicos del alumnado para acercarlos a otros tipos de música que resultan desconocidos para ellos. Estelle Jorgensen, (1997, cfr. Giráldez, 2010a) en su libro titulado *In search of music education* habla de un modelo de educación que integra todo tipo de aprendizajes, tanto los que se dan en contextos formales, como no formales y los de tipo informal.
- Consideramos que, a pesar de que la música Pop es algo de lo que entienden y consumen a diario, debe ser aprovechado para conectarlo con otro tipo de músicas y/o estilos, haciendo una adecuada selección del repertorio para fomentar ese interés. Suscribimos la afirmación de Ossa (2011) de que los medios de comunicación de masas constituyen la vía más importante de la denominada educación informal, y debe ser utilizada para llegar a otros contenidos.
- Intensificar la vivencia musical en el aula con la práctica musical, de forma que la asignatura sea más amena para el alumnado, y entender que enseñar lenguaje musical es necesario como medio pero no como fin. Y nuevamente decimos que estamos de acuerdo con Castaño

(2012) por su defensa de la metodología basada en la práctica musical, en esta ocasión al proponer la utilización del concierto como eje motivador del proceso educativo, ya que es el modo de lograr que el alumnado experimente formas de hacer y pensar musicales en el marco de un proyecto común.

- Mejorar la formación de los docentes, sobre todo en lo que a cuestiones TICs se refiere, y ante la imposibilidad de muchos docentes de asistir a cursos de formación fuera del horario lectivo, podría plantearse la opción de recibir vídeos tutoriales que pudieran ser analizados en reuniones de Departamento y también que los cursos de formación se realizasen en el propio centro. Existen muchos programas informáticos dentro de Guadalínex, que la mayoría de docentes en la materia desconoce, y que podrían ser de mucha utilidad en las aulas, simplemente con algo de conocimiento sobre los mismos.
- Debería incidirse en la expresión corporal, ya que como se ha comprobado, resulta muy atractiva para el alumnado, para lo cual sería aconsejable y conveniente pedir colaboración interdisciplinar con el Departamento de Educación Física, llevando a cabo actividades tales como el Acrosport. La interdisciplinariedad hace referencia a la interacción entre ámbitos científicos distintos (Gutiérrez y Alcaide, 2003). Por otro lado, la vocal, que tanto avergüenza al adolescente debería fomentarse a través de canciones actuales, que conocen y escuchan en su tiempo libre. La idea es darle un peso equitativo a todas las destrezas comentadas: instrumental, vocal, corporal y auditiva, sin despreciar ninguna de ellas. Hoy en día, la Educación Secundaria es un tramo educativo donde la interpretación musical en el aula está más enfocada hacia la práctica instrumental, pues “cuando la actividad musical tiene lugar, suele incluir tocar la flauta y los instrumentos Orff, y un mínimo de cantar,

bailar o componer” (Rusinek, 2008, cfr. Elorriaga, 2010: 1). Por tanto, los discentes cantan muy poco en el aula e, incluso, rechazan esta actividad. Es obvio que si se pretende cambiar esta tendencia, primero se debe investigar y sacar a la luz cuáles son los problemas específicos.

- Evitar la tradicional clase magistral con ayuda de manuales elaborados por los docentes y fomentar el autoaprendizaje por ordenador.
- Es muy importante a la hora de hacer las clases vivenciales y prácticas, tener en cuenta la diversidad del aula, puesto que cada discente tiene unas características que lo hacen único. Además, la metodología que funciona con un grupo, no necesariamente ha de funcionar con otro. Se debe estar alerta siempre. Herbart (1923) considera que conseguir el interés del alumnado va a depender principalmente del proceso docente.
- Respecto a los criterios de evaluación consideramos primordial, dadas las características del alumnado hacer un riguroso seguimiento del alumnado valorando su participación diaria en el aula. Por otra parte, debe existir una compensación coherente entre los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Creemos que un criterio de evaluación aproximado podría ser 30% para conceptuales, 30% para procedimentales y 40% para actitudinales. Consideramos los actitudinales los más importantes, porque es donde queda reflejado en mayor medida el interés que manifiesta el alumnado por la asignatura.
- En relación a los instrumentos de evaluación, puede resultar de forma algo más original y creativa a como se venía haciendo, emplear los recursos TICs a nuestro alcance, a través por ejemplo de la resolución

de cazas del tesoro.

- También consideramos importante poner en práctica en el aula la autoevaluación, incluso la evaluación grupal entre los mismos, a través de exposiciones orales de trabajos, las cuales fomentan la colaboración en grupo y mejoran el control escénico a la hora de enfrentarse al público, además de contribuir notoriamente a la consecución de ciertas competencias básicas.
- Creemos que se debería comenzar por hacer un esfuerzo para llegar a entender musicalmente a los discentes. Esto quiere decir intentar ponerse en su lugar, lo cual ayudaría al profesorado a comprender mejor las experiencias y motivaciones de sus estudiantes y a crear un currículo compartido, en el que lo que se aprende fuera del aula contribuye a los aprendizajes escolares, y viceversa (Martí, 2000, cfr. Giráldez, 2010a).
- Fomentar una mayor unión y consenso entre los docentes de la materia para apoyar una mejor defensa y respeto por nuestra asignatura. La unión hace la fuerza, y si nosotros los docentes no luchamos por defender lo nuestro, nadie lo hará. Estamos de acuerdo con Cateura (2001), cuando opina que la Música influye en la personalidad humana, por lo que debe tener un lugar importante en la educación. Para Platón, la educación descansa en la Música, y otros autores como Dalcroze, Orff, Kodaly, Willems, etc. consideran que la formación en esta materia debería considerarse un derecho de todos los niños, ya que proporciona beneficios de orden afectivo, psicológico y social, que otras materias no pueden aportar. Por último, Maideu (1983:13, cfr. Alsina, 2004: 32) manifiesta que "no podemos imaginar un proceso educativo correcto sin música".

El profesorado de Música debería tratar que nuestros jóvenes adquirieran la

capacidad de continuar un aprendizaje musical independiente con la suficiente motivación para seguir aprendiendo durante toda su vida.

9.3. Limitaciones y propuestas de investigación

Debemos tener en cuenta que este trabajo tiene ciertas limitaciones, que pueden dar cabida a futuras propuestas de investigación.

Una limitación de este trabajo es que se ha focalizado en torno a una población urbana y un curso en concreto, ya que se ha analizado el alumnado de 4º curso de Secundaria solo en Sevilla capital y no en otros lugares, lo cual podría derivar en diferentes resultados. Por tanto, una propuesta de investigación podría ser analizar los intereses del alumnado y los planteamientos docentes en la asignatura de Música en otros cursos de ESO y en otras áreas geográficas, pudiendo ser llevado a cabo en la provincia de Sevilla u otras provincias.

Otra limitación es que no se ha hecho un seguimiento dentro del aula sobre cómo plantean los docentes sus clases de música. Por tanto, podría existir una deformación entre la información revelada por los docentes y lo que realmente hacen en sus clases de Música. Algo similar podría ocurrir con la información aportada por el alumnado en los cuestionarios, ya que no podemos asegurar con absoluta certeza que las respuestas respondan a lo que realmente piensen o sientan. Por tanto, otra propuesta podría ser hacer un estudio de seguimiento en el aula comprobando qué ocurre ante los diferentes planteamientos docentes empleados, pudiendo incluso realizarse un documental audiovisual del mismo. También podría comprobarse cómo contribuyen las diferentes opciones y recomendaciones expuestas anteriormente en las implicaciones a mejorar la Educación Musical en el aula, en especial a mejorar el interés del alumnado.

Para finalizar, debemos insistir una vez más que la Música educa, su valor formativo es incalculable, y como manifiesta López Quintás (2013: 56) “la música nos ayuda a incrementar la madurez personal: la capacidad de pensar con amplitud y

profundidad, ser creativos incluso en las actividades más sencillas, promover una auténtica cultura del corazón, ejercitar una forma de libertad creativa...”. La Música nos acompaña en muchos momentos de nuestra vida y por ello, debemos luchar para que tenga un lugar relevante en el currículo de la Educación obligatoria, máxime en estos momentos de incertidumbre, cuando sopla un aire bastante tempestuoso que pretende desplazarla del lugar que le corresponde en el espacio escénico de la enseñanza.

FUENTES UTILIZADAS

- **Bibliografía general**

AA.VV (1992). *Actas del Simposio Nacional “La Educación Musical en la sociedad del futuro”*. Madrid: ISME-España.

ABELES, H.F. (1980). Responses to music, en D. HODGES, *Handbook of music psychology*. Lawrence (Kansas): National Association for Music Therapy.

ABRAMO, J.M. (2011). Gender Differences of Popular Music Production in Secondary Schools. *Journal of Research in Music Education*, vol. 59, 1, 21-43.

ABRIL, C. et al. (2008). The State of Music in Secondary Schools: The Principal's Perspective. *Journal of Research in Music Education*, vol. 56, 1, 68-81.

ACEVEDO, J.A. et al. (2005). Naturaleza de la ciencia y educación científica para la participación ciudadana. Una revisión crítica, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2, 121-140.

AEBLI, H. (1988). *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.

ALCOVER, J. et al. (2007). Cómo suena la ESO, *Cuadernos de Pedagogía*, 365, 68-70.

ALLER, B. (2009). De las aulas al auditorio nacional, *Música y Educación*, 78, 95-98.

ALMAU, A. (2001). La música como excusa para ir a clase, *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 14-18.

ALSINA, M. (2010). Enfoque y tendencia en la Educación Musical, en A. GIRÁLDEZ (coord.) (2010), *Música complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Ministerio de Educación/ Graó.

ALSINA, P. y SESÉ, F. (2000). *La música y su evolución. Historia de la música con propuestas didácticas y cuarenta y nueva audiciones*. Barcelona: Graó.

ALSINA, P. (2004). Educación Musical para una educación de calidad, *Eufonía*, 30, 23-37.

ALSINA, P. (2007a). Educación Musical y competencias: referencias para su desarrollo, *Eufonía*, 41, 17-36.

ALSINA, P. (2007b). Método de enseñanza musical. Algunos puntos de contacto, en M. DÍAZ y A. GIRÁLDEZ (coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la Educación Musical*. Barcelona: Graó.

- ALSINA, P. (2008). Música y adolescentes: ellos tienen la palabra, *Eufonía*, 44, 55-60.
- ALSINA, P. (2009). Educación Artística: Música, en A. ZABALA (coord.), *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona: Graó.
- ALSINA, P. (2010a). ¿Qué esperan los padres del programa de música?, *Eufonía*, 52, 53-56.
- ALSINA, P. (2010b). *El área de Educación Musical, propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó.
- ALSINA, P. (2010c). El perfil del profesorado de música en Secundaria y Bachillerato, en A. GIRÁLDEZ (coord.), *Música: complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó.
- ALSINA, P. (2010d). Programar para enseñar musicalmente, en A. GIRÁLDEZ, (coord.) (2010d), *Didáctica de la Música*. Barcelona: Graó.
- ÁLVAREZ, J. (2009). *Música para convivir. Investigación-acción desde un aula de Música de un modelo global de prevención e intervención nos conflictos de convivencia*. Tesis Doctoral. Universidad de Vigo.
- ALVIN, J. (1978). *Music Therapy for Autistic Children*. London: Oxford University Press.
- AMARO, L. (1994). *Las propiedades terapéuticas y educativas de la música*. Barcelona: A.H.A.M.A.
- ARANGUREN, A.I. (2009). *Estudio de la diversidad cultural en la ESO: identidad y estrategias docentes desde el área de Música en la Comunidad Foral de Navarra*. Tesis Doctoral. Universidad Pública de Navarra.
- ARANGUREN, A.I. (2011). El consumo musical adolescente como fuente de estrategias didácticas, *Eufonía*, 53, 25-33.
- ARGUEDA, M^a F. (1985). *Musicoterapia aplicada al niño deficiente*. Córdoba: Publ. Diputación Provincial.
- ARNAL, J. et al. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- ARRIAGA, C. (2010). El currículo de música en Secundaria, en A. GIRÁLDEZ, (Coord.) *Música complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó.
- ARRIGO, A. (1984). *Inventario de intereses*. México: Trillas.

- ASCHERSLEBEN, K. (1980). *La motivación en la escuela y sus problemas*. Madrid: Narcea.
- AUSINA, R. et al. (2003). Reflexiones sobre la Educación Musical en la enseñanza obligatoria, *Eufonía*, 28, 30-42.
- AUSUBEL, D. P. et al. (1983). *Psicología de la Educación. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- BACHMANN, M. (1998). *La rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- BAHANOVICH, D. y COLLOPI, D. (2009). *Music experience and behaviour in young people*. Hertfordshire: Universidad de Hertfordshire.
- BALL, S. (1988). *La motivación educativa*. Madrid: Narcea.
- BARREIRO, M. (2003). Aprendizaje formal, informal y no formal. *Punto y coma*, nº 84, disponible en ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/84/pyc841_es.htm, (consultado el 5 de septiembre de 2013).
- BARRIO, E. (2011). ¿Cómo conseguir las competencias básicas a través de la materia de música en la ESO?, *Eufonía*, 52, 79-88.
- BARROSO, P. (2009). *Investigación Educativa: Enseñar en la Universidad*. Sevilla: Edición Digital.
- BAUTISTA, V.A. (2011). *Actitud del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria frente a la Música Clásica*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- BENENZON, R.O. et al. (1998). *La nueva Musicoterapia*. Buenos Aires: Lumen.
- BENNETT, R. (1998). *Investigando los estilos musicales*. Madrid: Akal/ Entorno Musical.
- BERDES, G. (2007). Vivenciar la música a través del cuerpo, *Cuadernos de Pedagogía*, 365, 59-61.
- BERNAL, J. (2001a). La Didáctica, marco de referencia para la Educación Musical, *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada, I, 519-532.
- BERNAL, J. (2001b). El área de Música en el Diseño Curricular Base de E.S.O, *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada, II, 1977-1992.
- BERNARDO, J. y CALDERERO J.F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: RIALP.

- BERNÚS, C. (2002). La Historia de la Música desde las trincheras de la ESO, *Eufonía*, 25, 61-66.
- BEST, J.W. (1970). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- BINNEY, J. (1965). Doctrina del interés, en L.M. TERMAN et al., *La inteligencia, el interés y la actitud*. Buenos Aires: Paidós.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa: Guía Práctica*. Barcelona: CEAC.
- BLACKING, J. (2006). *¿Hay música en el hombre?*. Madrid: Alianza.
- BOLÍVAR, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la posmodernidad*. Archidona: Aljibe.
- BORG, W. y GALL, M. (1983). *Educational research: An introduction*. New York: Langman.
- BORRERO, V. (2003). El flamenco en la educación musical: entrevista a David Peña Dorantes, *Escuela abierta: Revista de Investigación Educativa*, 6, 253-270.
- BOSCH, M.C. (2002). Valores y creencias del profesorado de secundaria sobre algunos aspectos de la educación, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 9 (5), 2.
- BOTA, C. (2012). Un coro escolar para la integración, *Cuadernos de Pedagogía*, 426, 32.
- BRESLER, L. (2006). Paradigmas cualitativos en la investigación en Educación Musical, en M. Diaz (coord.), *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Madrid: Enclave Creativa.
- BRINGUÉ, X. y SÁBADA, C. (2009). *La generación interactiva en España: niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Colección Fundación Telefónica-Ariel.
- BRUSCIA, K. (1997). *Definiendo Musicoterapia*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- BUNGE, M. (1980). *La ciencia: su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo XX.
- BURNARD, P. (2008). A phenomenological study of music teachers' approaches to inclusive education practices among disaffected youth. *Research Studies in Music Education*, vol. 30, 1, 59-75.
- CAMILLONI, A. et al. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran, en AA.VV., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

- CAMILLONI, A. et al. (2001). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- CAMPBELL, P.S. et al. (2007). Adolescents' Expressed Meanings of Music in and out of School, *Journal of Research in Music Education*, vol. 55, 3, 220-236.
- CAMPO, P. del (coord.) (1997). *La música como proceso humano*. Salamanca: Amaru.
- CANSINO, J. I. (2011). *La academia de Música de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Sevilla*. Sevilla: Diputación provincial.
- CARR, W. y KEMMIS, K. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASANOVA, O. (2008). Posibilidades didácticas con la música Pop: 500 miles, *Música y Educación*, 75, 44-77.
- CASTAÑO, T. (2012). Entre todos, para todos: el valor de hacer música en Secundaria, *Eufonía*, 56, 43-51.
- CASTRO, M. (2001). Flamenco, blues y jazz para educar en valores, *Cuadernos de Pedagogía*, 306, 42-45.
- CATEURA, M^a (2001). La formación de maestros en las Didácticas de las Áreas Curriculares: Didáctica de la Expresión Musical, *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada, I, 193-200.
- CATUCCI, S. (2005). *Historia de la Música*. Barcelona: Malsinet Editor.
- CENIZO, J. (2004). Balance de una experiencia en Enseñanza Secundaria: estudio de las coplas flamencas desde un punto de vista interdisciplinar, en M. LÓPEZ (coord.), *Introducción al Flamenco en el Currículum escolar*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- CHECA, R. (2012). Las políticas educativas de la música a examen. El caso de Andalucía, *Eufonía*, 54, 25-35.
- CHEVAIS, M. (1937). *Education Musicale de L'enfance, I, II, III*. París: Leduc.
- CLAPAREDE, E. (1935). *La escuela y la psicología experimental*. Madrid.
- COLLINS, A. (2013). Neuroscience meets music education: Exploring the implications of neural processing models on music education practice, *International Journal of Music Education*, vol. 31, 2, 217-231.
- COLLINS, D.R. (2002). *Dr. Shinichi Suzuki: teaching music from the heart*. Virginia: Morgan Reynolds.

- COMELLAS, J.L. (2006). *Historia sencilla de la Música*. Madrid: RIALP.
- COMENIO, J.A. (2012). *Didáctica Magna* (versión española por Saturnino López). Madrid: Akal.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000). Documento de trabajo de los servicios de la comisión: Memorándum sobre el aprendizaje permanente, disponible en:
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0318:FIN:ES:PDF>
(consultado el 10 de septiembre de 2013).
- CONNECTA (Instituto de investigación social y de mercado) (2008) “Primer observatorio de tendencias” en Nokia España En línea .<nokia.es/home/acerca-nokia/prensa/vercomunidos?newsid=-12015> (consultado el 8 de septiembre de 2013).
- CONSEJO DE DIRECCIÓN (2012). *Eufonía*, 56, 5.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2008). Educación Secundaria Obligatoria: el éxito de todo el alumnado como objetivo, *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Curso 2007/08.
- CONTRERAS, J. (1990). *Enseñanza curricular y profesorado*. Madrid: Akal.
- CÓRDOBA, L.G. et al. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 29, 1, 83-96.
- CREMADES, A. (2008). El pragmatismo y las competencias en Educación Musical, *LEEME*, 21, 1-16.
- CREMADES, R. (2008a). *Conocimiento y preferencias de los estilos musicales en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la ciudad autónoma de Melilla*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- CREMADES, R. (2008b). Educación Formal y conocimiento sobre estilos musicales en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, *Eufonía*, 42, 81-88.
- CRUZ A.J. et al. (2012). Razones para la plena integración de las enseñanzas artísticas en la Universidad, *Música y Educación*, 90, 173-177.

- CUEVAS, S. (2012). *La creación musical mediante dos modelos de enseñanza diferentes en Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- CYSTER, D. (2012). Striking the right balance: issues of transition for the beginner secondary music teacher, *British Journal of Music Education*, 29 (3), 293-301.
- DALCROZE, E.J. (1965). *Le rythme, la musique et l'èducation*. Lausana: Foetisch.
- DEBÓN, J. y PÉREZ, M. (2007). Software al servicio de la melodía, *Cuadernos de Pedagogía*, 365, 55-58.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- DESPINS, J.P. (1989). *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa.
- DEWEY, J. (1925). *El interés y el esfuerzo en la Educación*. La Habana.
- DÍAZ, A.M. (2012). Experiencia musical en el aula a través de la danza, *Música y Educación*, 89, 45-56.
- DÍAZ, M. (2010). Metodologías y líneas actuales de investigación en torno a la enseñanza y el aprendizaje musical en Educación Secundaria. ¿Podemos formarnos para ser investigadores?, en A. GIRÁLDEZ (coord.), *Música: Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- DÍAZ, M. y GIRALDEZ, A. (coords.) (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la Educación Musical*. Barcelona: Graó.
- DÍAZ, M. e IBARRETXE, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados, *Psicodidáctica*. vol. 13, 1, 97-110.
- DUPONT, J.B. et al. (1984). *Psicología de los intereses*. Barcelona: Herder.
- EDITORIAL (2006). *Música y Educación*, 66, 4.
- EDITORIAL (2012), *Música y Educación*, 92, 4.
- ELBOJ, C. et al. (2013). *Comunidades de aprendizaje. Tranformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ELLIOTT, J. (1997) *La investigación-acción en educación*: Madrid: Ediciones Morata.
- ELORRIAGA, A. (2010). El coro de adolescentes en un Instituto de Educación Secundaria, *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 7, 1, 1-20.
- EQUIPO DIRECTIVO DE EUFONÍA (2004). El valor formativo de la música, *Eufonía*, 30, 5-6.

- ESPIGARES, M.J. (2009). *Educación Musical con TIC para centros de Secundaria: evaluación de un modelo de gestión del conocimiento educativo-musical (el Modelo Bordón)*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- ESPIGARES, M.J. y GARCÍA R. (2010). Evaluación de un modelo de gestión del conocimiento educativo musical: el modelo Bordón, *LEEME*, 25, 49-64.
- ESPIGARES, M.J. y GARCÍA R. (2011). Educación Musical intercultural en la enseñanza secundaria: evaluación de una plataforma de aprendizaje, *LEEME*, 28, 1-23.
- ESTEPA, J. (2001). Las didácticas específicas en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada, II, 1595-1604.
- FARNSWORTH, P.R. (1949). Ratings scales for musical interest, *Journal of Psychology*, 28, 245-253.
- FAUTLEY, M. (2009). Learning to Teach Music in the Secondary School, *British Journal of Music Education*, 26 (1), 100-103.
- FERRIÈRE, A. (1932). *La educación constructiva. I. El progreso espiritual*. Madrid: Espasa-Calpe.
- FLECHA, R. (2013). Prólogo, en C. ELBOJ et al., *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FLORES, S. (2007). Principales acercamientos al uso de la música popular en la Educación Secundaria, *LEEME*, 19, 1-16.
- FLORES, S. (2008). *Música y adolescencia. La música Popular actual como herramienta en la Educación Musical*. Tesis doctoral. Madrid: Instituto de la Juventud (INJUVE).
- FLORES, S. (2010). Sociedad, cultura y Educación Musical, en A. GIRÁLDEZ (coord.), *Música, complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó.
- FLORES, S. et al. (2010). Experiencias didácticas, en A. GIRÁLDEZ (coord.), *Música: Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- FOLKESTAD, G. (2005). Here, there and every-where: music education research in a globalised world, *Music Education Research*, vol. 7 (3), 279-287.
- FOLKESTAD, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning, *British Journal of Music Education*, vol. 34 (2), 135-145.

- FORRAI, K. et al. (1981). *Music Education in Hungary*. Budapest: Corvina.
- FOX, D.J. (1987). *El proceso de investigación en educación*: Pamplona: EUNSA.
- FREGA, A.L. (1998). La investigación en las enseñanzas musicakles, *LEEME*, 1, 1-8.
- FREGA, A.L. (1999). *Metodología comparada de la Educación Musical*. Buenos Aires: Collegium Musicum.
- FREGA, A.L. (2000). Acerca de “comprender” la música contemporánea, *Eufonía*, 18, 16-20.
- FREGA, A.L. (2012). Investigación musical, *Música y Educación*, 92, 124-125.
- FREGA, A.L. y SCHWARCZ, V. (2005). Tendencias contemporáneas de la Psicodidáctica de la música, *Eufonía*, 34, 60-69.
- FROEHLICH, H.C. (2011). *Sociología para el profesorado de Música: perspectivas para la práctica*. Barcelona: Graó.
- FUBINI, E. (2004). *Estética de la música*. Madrid: La balsa de la Medusa.
- FUENTES, P. (1991). La música en la enseñanza secundaria obligatoria, *Música y Educación*, 7, 19-24.
- FUENTES, P. y CERVERA, J. (1989). *Pedagogía y Didáctica para músicos*. Valencia: Piles.
- GALÁN, M.A. (2010). Actividades complementarias y extraescolares en la enseñanza y el aprendizaje musical, en A. GIRÁLDEZ (coord.), *Música: Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó
- GALERA, M^a M. y PÉREZ, J. (2008). La investigación musical en la base de datos ERIC, *LEEME*, 1, 1-8.
- GALERA, M^a M. y MENDOZA, J. (2011). Tecnología musical y creatividad: una experiencia en la formación de maestros, *LEEME*, 28, 24-36.
- GALERA, M. y PÉREZ, J. (2008). La investigación en Educación Musical en la base de datos ERIC, *LEEME*, 22, 1-14.
- GALINDO, B. (2001). El poder de la música: el fenómeno de los años sesenta, *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada, I, 1065-1075.
- GALINO, M^a A. (1959). *Historia de la Educación*. Madrid: Biblioteca Hispánica de Filosofía.
- GALLARDO, C. (1994). *Educación musical. Método Kodaly*. Valladolid: Castilla editorial.

- GARCÍA CALERO, P. y ESTEBARANZ, A. (2005). *Innovación y creatividad en la enseñanza musical*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.
- GARCÍA DOMÍNGUEZ, L. (2005). *Hábitos y formación musical en jóvenes de la comunidad de Madrid*. Madrid: Publicaciones de la Comunidad Autónoma.
- GARCÍA HOZ, V. y PÉREZ JUSTE, R. (1984). *La investigación del profesor en el aula*. Madrid: Edit. Escuela Española.
- GARCÍA MERINO, J.J. (2011). La educación vocal en Secundaria a través del Karaoke, *Eufonía*, 53, 76-85.
- GARDNER, H. (1983). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de cultura económica.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (2011). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- GARNETT, J. (2013). Beyond a constructivist curriculum: a critique of competing paradigms in music education, *British Journal of Music Education*.1-15.
- GARZÓN, L. (2011). Música y valores en directo, *Cuadernos de Pedagogía*, 408, 35-40.
- GILLANDERS, C. y CANDISANO, J.A. (2011). Métodos y modelos en Educación Musical, *Música y Educación*, 87, 62-72.
- GIMENO, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- GIRÁLDEZ, A (2003). La Educación Musical a las puertas del siglo XXI, *Eufonía*, 27, 69-76.
- GIRÁLDEZ, A. (2005). *Internet y Educación Musical*. Barcelona: Graó.
- GIRÁLDEZ, A. (2007). Contribuciones de la Educación Musical a la adquisición de las competencias básicas, *Eufonía*, 41, 49-57.
- GIRÁLDEZ, A. (2010a). ¿Qué saben de música los alumnos y alumnas de la ESO?, *Eufonía*, 50, 79-87.
- GIRÁLDEZ, A. (coord.) (2010b). *Música: Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- GIRÁLDEZ, A. (coord.) (2010d). *Didáctica de la Música*. Barcelona: Graó.
- GIRÁLDEZ, A. (2010e). Repensar la Educación Musical en un mundo digital, en A.

- GIRÁLDEZ (coord.), *Música complementos de formación disciplinar*, Barcelona: Graó.
- GIRÁLDEZ, A. (2012). Motivación, práctica y estrategias para el autoaprendizaje musical. *Eufonía*, 54, 56-61.
- GÓMEZ-PARDO, M.E. (2003). Evaluar el desarrollo musical en Secundaria, *Música y Educación*, 53, 35-42.
- GONZÁLEZ, C. (2003). Nuevo flamenco (Propuesta de paradigma crítico para el educador en relación a fenómenos musicales de masa), *LEEME*, 11.
- GONZÁLEZ, I. (coord.) (2010). *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente, en el marco del espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- GONZÁLEZ, M.M. (2011). A propósito del espacio afectivo y la motivación que representa la música en los adolescentes de Enseñanza Secundaria. *Quadrivium*, 2, 23-31.
- GRAETZER, G. (1964). *Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk*. Buenos Aires: Editorial Barry.
- GREEN, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Londres: Ashgate Press.
- GREEN, L. (2004). What can music educators learn from Popular musicians?, en L. C.X. RODRÍGUEZ (edit.), *Brindingthe the gap*. Reston (Virginia): The National Associaton for Musical Education.
- GREEN. L. (2008). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Hampshire: Ashgate.
- GREEN, L. (2009). Significado musical y reproducción social: defensa de la recuperación de la autonomía, en D.K. LINES (comp.), *La Educación Musical para el nuevo milenio*. Madrid: Morata.
- GUTIÉRREZ, R. y ALCAIDE, Mº D. (2003). Música y plástica: globalización en la formación propedéutica de los futuros maestros. Una innovación en la enseñanza universitaria, *LÉEME*, 11.
- HABERMAS, J. (1988). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- HALLAM, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London.

- 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 (3), 269-289.
- HARGREAVES, A. (1998). The emotional practice of teaching, *Teaching and teacher education*, 14, 835-854.
- HARGREAVES, D.J. et al. (1995). Effects of Age, Gender, and Training on Musical Preferences of British Secondary School Students. *Journal of Research in Music Education*, vol. 43, 3, 242-250.
- HARGREAVES, D.J. (2002). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- HARGREAVES, D.J. y MARSHALL N. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research*, vol. 5, Issue 3.
- HARGREAVES, D.J. et al. (2008). Musical Preference, Identification, and Familiarity: A Multicultural Comparison of Secondary Students From Singapore and the United Kingdom, *Journal of Research in Music Education*, vol. 56, 1, 18-32.
- HEMSY, V. (1997). *La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- HEMSY, V. (2002). *Música: amor y conflicto*. Buenos Aires: Lumen.
- HEMSY, V. (2003). *La Educación Musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Conferencia pronunciada el 23 de agosto de 2003 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA.
- HERBART, F.J. (1923). *Bosquejo para un curso de Pedagogía*. Madrid.
- HERNÁNDEZ, M. et al. (2006). La presencia de la Educación Musical en la base de datos ERIC: una exploración bibliométrica de las publicaciones indexadas desde 1994 a 2004, *Eufonía*, 38, 112-119.
- HERNÁNDEZ, S. (1965). *Psicopedagogía del interés*. Mexico: UTHEA.
- HERRERA L. y CREMADES, R. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal, *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, vol. 22, 1, 37-51.
- HERRERA L. y CREMADES, R. (2011). Gustos musicales de los estudiantes de conservatorio, *Música y Educación*, 85, 64-75.
- HEIGY, E. (1999). *Método Kodaly de solfeo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- HILGARD, E.R. (1970). *Introducción a la psicología*. Madrid: Morata.

- HO, W. (2007). Students' experience of music learning in Hong Kong's secondary schools, *International Journal of Music Education*, vol. 25, 1, 31-47.
- IMBERNÓN, F. (coord.) et al. (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos de futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (2008). *La investigación educativa como herramienta de formación de profesorado*. Barcelona: Graó.
- Instituto Nacional de Calidad Educativa, (1998). *Diagnóstico de la Educación Secundaria*.
- ISRAEL, M. (1999). La música en la educación especial. La investigación en el aula, *Espacio y tiempo*, nº 13, 199-218.
- ISRAEL, M. (2001). *Itinerarios musicales de los alumnos de las diplomaturas de Magisterio de la C.A.A. Aficiones y actitudes*. Tesis doctoral inédita.
- ISRAEL, M. (2003). Las aficiones musicales de los alumnos de las diplomaturas de magisterio, *LÉEME*, 11.
- ISRAEL, M. y CARLOS L. de (2001). Didáctica y problemática de la formación instrumental en la especialidad de Educación Musical, *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada, II, 1271-1280.
- JARILLO, M^a C. (2007). Diversas voces al viento, *Cuadernos de Pedagogía*, 365, 62-64.
- JIMENO, M^a.M. (2001). Música y su didáctica en Educación Secundaria, *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada, II, 1699-1706.
- JORQUERA, M^a C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical, *LEEME*, 21.
- KAUFFMAN. R.A. (1977). *Planificación de sistemas educativos*. México: Trillas.
- KELLY, W.A. (1969). *Psicología de la educación*. Madrid: Morata.
- KLEIN, J.D. et al. (1993). Adolescent's risky behaviour and mass media use, *Pediatrics*, 92, 24-31.
- KODALY, Z. (1965). *Método coral*. Buenos Aires: Editorial Barry.

- KOKOTSAKY, D. (2010). Musical involvement outside school: How important is it for student-teachers in secondary education?, *British Journal of Music Education*, 27, 2, 151-170.
- KUCHARSKI, R.M. (1980). *La música, vehículo de expresión cultural*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- KUHN, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. España: Fondo de Cultura Económica.
- KUHN, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. España: Fondo de Cultura Económica.
- LAÍNSA, E. (2001). Tendencias musicales del siglo XX y su incidencia en la didáctica musical, *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada, I, 955-963.
- LAGO, P. (2008). La música y la terapia: musicoterapia, *Música y Educación*, 75, 111-120.
- LAUCIRICA, A. (1998). Los métodos cuantitativos en la Educación Musical, *LEEME*, 2.
- LEIVA, M.A. y MATÉS, E. (2002). La educación musical: algo imprescindible, *Filomúsica*, 33.
- LEÓN, O.G. y MONTERO I. (2003). *Método de investigación: en psicología y educación*. Madrid: McGraw Hill.
- LERSCH, Ph. (1971). *Estructura de la personalidad*. Barcelona: Scienca.
- LEUNG, B. et al. (2011). Case studies of factors affecting the motivation of musical high achievers to learn music in Hong Kong. *Music Education Research*, vol. 13, Issue 1.
- LIGERO, A. (2009). Las preferencias musicales de los jóvenes en el aula, *Eufonía*, 46, 7-15.
- LINES, D.K. (comp.) (2009). *La Educación Musical para el nuevo milenio*. Madrid: Morata.
- LINGE, A. (2013). *Svångrum - för en kreativ musikpedagogik*. Tesis Doctoral. Lund University.
- LITLLE, L. (2009). *An exploration into the uptake rates of GCSE music with a focus on the purposes of music in school*. Tesis Doctoral. Durham University.

- LLOPIS, E. (1999). Culturas musicales y aprendizaje cooperativo, Pop, Rock, Heavy y Bakalao en la clase de música, *Cuadernos de Pedagogía*, 279, 27-30.
- LLOPIS, E. y HURTDO, J. (2007). Aprender mientras musicamos, *Cuadernos de Pedagogía*, 365, 50-54.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, A. (1999). *Qué les interesa a los alumnos de la escuela*. Sevilla: Grupo de Investigación Educativa.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (2013). El poder formativo de la Música, *Revista Española de Pedagogía*, 254, 49-58.
- LÓPEZ, M. (coord.) (2004). *Introducción al Flamenco en el currículo escolar*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- LÓPEZ, S. (2007). Karl Orff, en M. DÍAZ y A. GIRÁLDEZ (coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la Educación Musical*. Barcelona: Graó.
- LORENZO, A.I. (2001). Metodología de la Didáctica de la Expresión Musical, *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada, II, 1661-1669.
- LORENZO, O. y HERRERA, L. (2001). Reflexiones en torno a la Didáctica de la Música y la Educación Musical en relación con sus fundamentos psicopedagógicos, *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada, I, 493-501.
- LORENZO QUILES, O. (2002). *Educación Musical no formal a través de la prensa de divulgación general en España*. Tesis Doctoral. UNED.
- LOWE, G. (2011). Class music learning activities: Do students find them important, interesting and useful?, *Research Studies in Music Education*, vol. 33, 2, 143-159.
- LUENGO, A. (2007). El “hip hop” está de moda, *Eufonía*, 40, 61-72.
- LUENGO, A. y BURRIEL, P. (2007). La canción: apuntes didácticos en clave de Rock para educación infantil, primaria y secundaria, *Eufonía*, 40, 32-44.
- MALBRÁN, S. (2010). Escuchar y hacer Música con los jóvenes en el entorno del aula, en A. GIRÁLDEZ (2010d), *Didáctica de la Música*, Barcelona: Graó.
- MARAVALL, J.M^a. (1984). *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- MARCELO, C. (1987). *Planificación y enseñanza: un estudio sobre el pensamiento del profesor*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.
- MARCHESI, A. (2010). Educación artística, cultura y ciudadanía, *Eufonía*, 50, 7-11.
- MÁRQUEZ, E. (2001). La Educación Musical en el comienzo del tercer milenio, *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada, II, 1451-1456.

- MARROU, H. I. (1985). *Historia de la Educación en la antigüedad*. Madrid: Akal.
- MARSHALL, N.A. et al. (2005). Educación Musical en el siglo XXI, una perspectiva psicológica. *Eufonía*, 34, 8-32.
- MARTENOT, M. (1993). *Principios fundamentales de formas musicales y su aplicación*. Madrid: RIALP.
- MARTÍ, J. (2000). *Más allá del arte: la música como generadora de realidades sociales*. Sant Cugat del Vallés: Deriva.
- MARTÍN, A. (2001). Bases musicológicas de la Educación Musical, *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada. I, 533-542.
- MARTÍN, F. (1999). *La didáctica ante el tercer milenio*. Madrid: Síntesis.
- MARTÍN-ARROYO, M. (2009). Andalucía en un piano, *Cuadernos de Pedagogía*, 387, 31-33.
- MARTÍNEZ, P. (2008). La ópera en la Educación Secundaria, *Música y Educación*, 73, 84-97.
- MATEOS, D. (2011). Familiaridad de los futuros maestros en educación primaria con la música “clásica” de nuestros días, *LEEME*, 28.
- MATTOS, A. (1963). *Compendio de Didáctica General*. Buenos Aires: Kapelusz.
- MAYOR, F. (2004). La música educa, *Eufonía*, 30, 7.
- McEWAN, R. (2013). Secondary student motivation to participate in a Year 9 Australian elective classroom music curriculum, *British Journal of Music Education*, 30.1, 103-124.
- McINTYRE, P. et al. (2012). The Socio-Educational Model of Music Motivation, *Journal of Research in Music Education*, vol. 60, 2, 129-144.
- McLEISH, K y McLEISH, V. (2003). *La discoteca ideal de música clásica*. Barcelona: Planeta.
- McPHERSON, G. et al. (2010). Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries, *Research Studies in Music Education*, vol. 32, 2, 101-137.
- MEDINA, A. y MATA, F. (2002). *Didáctica General*. Madrid: Pearson.
- MEGÍAS, I. y RODRÍGUEZ, E. (2001). *La identidad juvenil desde las afinidades musicales*. Madrid: Instituto de la Juventud.

- MEHLIG, (1997). La música en el sistema educatiu alemany, en AA.VV., *Congrés de Música a l'Escola i a les Escoles de música (93-100)*. Barcelona: DINSIC/ Consell Català de la Música.
- MERRIAM, A. (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston (Illinois): Northwestern University Press.
- MIR, B. (2009). El aula de música, un espacio para la conversación, *Cuadernos de Pedagogía*, 391, 31-33.
- MIRALLES, R. (2009). Una ESO que suena muy bien, *Cuadernos de Pedagogía*, 394, 16-20.
- MIRALLES, R. (2012). Adof. Murillo: “al estudiante hay que descubrir la música que lleva dentro”, *Cuadernos de Pedagogía*, 424, 40-45.
- MIRALPEIX, A. (2012): iMúsica: Educación Musical con el iPad y el iPhone, *Eufonía*, 56, 27-35.
- MONTOYA, J.C. (2013). Educación Musical renovada: una película por filmar, *Eufonía*, 57, 91-98.
- MORANTE, M. y ESTAVILLO, M^a C. (2001) Hacia una nueva fundamentación Pedagógico-Didáctico-Musical, *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada, I, 303-314.
- MORGAN, (1992). Role models, *Music teacher*, 71 (11), 14-15.
- MÜLLER A. y MORENO, L. (2000). El aula cibernética de música, *Eufonía*, 20, 28-39.
- MURILLO, A. (2007). Construir el aprendizaje desde el aula de Música, *Cuadernos de Pedagogía*, 365, 66-67.
- NAVARRO, R. (1994). *Intereses escolares*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- NAVARRO, R. (coord.) (2006). *La implantación de la LOGSE en los centros de Educación Secundaria de Sevilla*. Sevilla: Secret. Public. Universidad.
- NAVARRO, R. (coord.) (2011). *Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente*. Madrid: Dykinson.
- NORTH, A. y HARGREAVES, D.J. (1999). Music and Adolescent Identity, *Music Education Research*, vol. 1, 1, 75-92.
- ÓDENA, O. (2005a). Un estudio sobre creatividad musical en escuelas de Secundaria de Inglaterra, *Música y Educación*, 63, 99-107.

- ÓDENA, O. (2005b). Creatividad en la educación musical. Teoría y percepciones docentes, *Eufonía*, 35, 82-94.
- ORFF-SCHULWERK (1968). *Musique pour enfants, dix chants françaises* (vers. J.Wuytack). París: Schott Fr.
- ORJOL, M.A. (2009). Actitudes que desarrollan los alumnos de secundaria al crear composiciones musicales en grupo, *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 6, 1, 1-10.
- ORJOL, N. (2001). La formación didáctica del profesorado de Educación Musical en la enseñanza general, *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada, I, 111-121.
- ORJOL, N. (2002). El área de “Didáctica de la Expresión Musical”, *Revista de Educación*, 328, 156-166.
- ORJOL, N. (2004). Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de Educación Musical para primaria. Aplicación a la formación instrumental. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 1, 3, 1-63.
- ORJOL, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI, *LEEME*, 16, 4-36.
- ORJOL, N. (2009). La investigación musical en España: tesis doctorales y temática en la última década, *Eufonía*, 45, 59-87.
- ORTEGA, J.F. (2005). Recursos y materiales didácticos. La audición en el aula de secundaria, *Música y Educación*, 61, 159-168.
- OSSA, M.A. de la (2011). Sociología de la música: relación con la Educación Musical. *Música y Educación*, 87, 19-35.
- PAGE, A. (1993). *Elementos de psicometría*. Madrid: Eudema
- PARCERISA, A. y GINÉ, N. (2009). *Evaluación en la Educación Secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Barcelona: Graó.
- PASCUAL, M.P. (2011). *Escuchar Música del siglo XX en las aulas de Secundaria: un estudio del repertorio, los criterios para seleccionarlo y una aportación didáctica*. Tesis Doctoral. UNED.
- PASTOR, P. (2002). La investigación educativa musical, *Eufonía*, 26, 84-88.
- PASTOR, P. (2013). Entrevista a J. Wuytack, *Eufonía*, 57, 99-111.

- PAYNTER, J. (1972). *Oír, aquí y ahora: una introducción a la música actual en las escuelas*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- PAYNTER, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Ediciones Akal.
- PEDRERA, S. (2010). Análisis de algunas problemáticas específicas en la enseñanza y el aprendizaje musical en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, en A. GIRÁLDEZ (coord.) (2010a), *Música: Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- PEREA, B. (2011). El flamenco en la educación musical andaluza. Nuevas propuestas curriculares y metodológicas. Tesis doctoral inédita.
- PÉREZ, M. (2005). La enseñanza de la Música en la Educación Secundaria en España desde 1970, según los documento oficiales de ámbito estatal, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 77-94.
- PHILPOTT, C. y SPRUCE, G. (eds.) (2009). *Learning to teach music in the secondary school*. Londres: Routledge.
- PIAGET, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- PIAGET, J. (1973). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral editores.
- PIAGET, J. y INHELDER, B. (1977). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- PITTS, S. (2009). Roots and routes in adult musical participation: investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement. *British Journal of Music Education*, 26 (3), 241-256.
- Plataforma por la integración de las Enseñanzas Artísticas Superiores en el sistema universitario (2012), *Música y Educación*, 92, 206-207.
- PLIEGO, V. (2001). Euterpe desdeñada: sobre la Música en Secundaria, *Filomúsica*, 15, disponible en <http://filomusica.com/filo15/pliego.html> (consultado el 10 de Octubre de 2013).
- PLIEGO, V. (2008). *La Educación Musical en España entre 1988 y 2008 desde una perspectiva periodística*. Madrid: Editorial Musicalis.
- POZO J.I. et al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, *MCB University Press*, Vol. 9, 5.
- QUILES, M^oC. (2001). Interdisciplinariedad con la Música: una posibilidad didáctica

- para la enseñanza de la Lengua y la Literatura, *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada, I, 711-719.
- RAMOS, P. (2011). Texto digital e Internet: hacia una nueva legitimación y uso de la bibliografía científica en Educación Musical, *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 8, 2, 1-13.
- RILME (2013). Registros grabados en la Repertoire International de Littérature Musicale. Disponible en línea: <http://www.rilm.org/publications/index.php> (consultado el 10 de Octubre de 2013).
- RÍOS, K. (2012). La investigación en la enseñanza secundaria como método de aprendizaje, *Eufonía*, 55, 48-54.
- ROBINSON, T.N. et al. (1998). Television and Music Video Xposure and risk of adolescent alcohol use. *Pediatrics*, 102, E54.
- ROCA, E. (1997). *El desarrollo curricular en Secundaria*. Barcelona: CEAC.
- RODRÍGUEZ, J.A. (2001). De la “orientación en la acción” a la “interpretación didáctica de la música”: ¿Por dónde caminamos en Educación Musical?, *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada, I, 345-363.
- RODRÍGUEZ, (2003). Jóvenes y relaciones grupales: Dinámica relacional para los tiempos de trabajo y de ocio. Madrid: INJUVE-FAD.
- RODRÍGUEZ, E. (2003). *Jóvenes y relaciones grupales: Dinámica relacional para los tiempos de trabajo y de ocio*. Madrid: INJUVE-FAD.
- RODRÍGUEZ, J. de D. (2012). *La materia de Música en primer ciclo de ESO en Antequera y su comarca: fundamentos, motivación y proyección social*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- RODRÍGUEZ, M.A. (2007). Consideraciones y recursos para trabajar la música moderna en la educación secundaria, *Eufonía*, 40, 73-78.
- RODRÍGUEZ-QUILES, J.A. (2006). Flamenco, pedagogía de la diferencia y formación inicial del profesorado de Música, *LEEME*, 18.
- ROMERO, F.J. (2006). Body music! Body percussion! Didáctica de la percusión corporal, *Música y Educación*, 68, 49-68.
- RUIZ, J.F. (2007). Los bailes de salón en la enseñanza secundaria, *Música y Educación*, 69, 71-90.

- RUSINEK, G. (2004). Aprendizaje musical significativo, *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 1, 5, 1-16.
- RUSINEK, G. (2014). La Investigación-Acción en Educación Musical: Preguntas, diseños y triangulación. Ponencia en el *II Simposio Internacional sobre Investigación Musical*. Granada, 5-7 de febrero de 2014.
- RUSSELL, J. y AUSTIN, J. (2010). Assessment Practices of Secondary Music Teachers. *Journal of Research in Music Education*, vol. 58, 1, 37-54.
- SANJOSÉ, V. (1997). *Didáctica de la Expresión Musical para Maestros*. Valencia: Piles.
- SANTOS, M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- SANTOS, F.J. (2003). Los gustos musicales de nuestros alumnos. Factores que determinan el gusto por la música clásica, *Música y Educación*, 55, 57-68.
- SANTROCK, J.W. (2004). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. Madrid: McGraw Hill.
- SANUY, M. (1969). Orff-Schulwerk. Música para niños. Madrid: Unión musical española.
- SARFSON, S. (2002). Internet y editores de partituras en la didáctica de la música en la ESO, *Música y Educación*, 50, 85-89.
- SARRAMONA, J. (1990). *Tecnología Educativa: una valoración crítica*. Barcelona: CEAC.
- SCHAFER, M. (1965). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- SCHAFER, M. (1969). *El Nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- SCHAFER, M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- SCHAFER, M. (1984). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- SCHAFER, M. (1992). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- SCHEID, M. (2009). Musiken, skolan och livsprojektet: Amnet musik på Gymnasiet som en del i ungdomars identitetsskapande. Tesis Doctoral. Umeå University.
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- SCOPPOLA, L. (2012). *Knowledge and musical ability at the end of lower secondary school*. Tesis Doctoral. Sapienza-Università di Roma.

- SECO, M^a L. (2001). Música y psicomotricidad, una puerta al aprendizaje, *Cuadernos de Pedagogía*, 301, 28-32.
- SEGOVIA, J.P. y CASAS L.M. (2011). Utilización de la pizarra digital interactiva en el aula de música, *Eufonía*, 53, 97-103.
- SELF, G. (1967). *Nuevos sonidos en clase*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- SERRALLACH, L. (1988). *Nueva Pedagogía Musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- SEVILLANO, M.L. (2004). *Didáctica en el siglo XXI*. Madrid: Mc Graw hill.
- SHEHAN, P. et al. (2007). Adolescents' Expressed Meanings of Music in and out of School. *Journal of Research in Music Education*, vol. 55, 3, 220-236.
- SICHIVITSA, V.O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, vol. 29, 1, 55-68.
- STALHAMMAR, B. (2000). The spaces of music and its foundation of values - music teaching and young people's own music experience, *International Journal of Music Education*, vol. 36, 1, 35-45.
- STEFANI, G. (1998). *Comprender la música*. Barcelona: Paidós.
- STEINBERG, L. y MORRIS, A.S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- SUBIRATS, M^a A. (2001). Líneas de investigación en Didáctica de la Expresión Musical. *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada, I, 855-860.
- SUPER, D.E. (1967). *Psicología de los intereses y las vocaciones*. Buenos Aires: Kapelusz.
- SUSTAETA, I. y DOMÍNGUEZ-ALCAUD, M. P. (2004). Aplicaciones didácticas de la informática musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 1, 4, 1-12.
- SUZUKI, S. y NAGATA, M. (1993). *Ability Development from Age Zero (Suzuki Method International)*. USA: Alfred Music.
- SWANWICK, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ministerio Educación y Ciencia/Morata.
- SZONYI, E. (1976). *La educación musical en Hungría a través del método Kodaly*. Budapest: Corvina.

- TABACHNICK, R. y ZEICHNER, K. (1991). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: Falmer Press.
- TITONE, R. (1966). *Metodología Didáctica*. Madrid: RIALP.
- TODT, E. (1982). *La motivación*. Barcelona: Herder.
- TOMATIS, A. (1990). *El oído y el lenguaje*. Ediciones Martínez Roca: Barcelona.
- TORIJA, M. (2004). La investigación sobre el pensamiento del profesor como forma de mejorar la enseñanza de la música en Secundaria, *Eufonía*, 30, 44-52.
- TORO, J. (2010). *El adolescente en su mundo*. Madrid: Pirámide.
- TORO, O. M^a. (2001). Reflexiones sobre la formación del maestro/a especialista en Educación Musical, *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada, II, 1779-1786.
- TORRE, S. de la (1995). *Didáctica y currículo*. Madrid: Dykinson.
- TOURINÁN, J.M. y LONGUEIRA, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación, *Bordón*, 61 (1), 43-59.
- TRYPHON, A. y VONÈCHE, J. (2000). *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- VALERO, P. (2004). El Flamenco en el Cole: experiencias prácticas, en M. LÓPEZ (coord.), *Introducción al Flamenco en el currículum escolar*. Móstoles (Madrid): Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- VÁZQUEZ, A. y MANASSERO, M^a A. (2007). *Los intereses curriculares en ciencia y tecnología de los estudiantes de Secundaria*. Palma de Mallorca: Universitat Illes Balears.
- VIGOTSKY, L.S. et al. (1973). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- VIGOTSKY, L.S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia (Ensayo psicológico)*. Madrid: Akal.
- WANFONG, V.H. (2009). Music listening preferences of Macau students, *Music Education Research*, vol. 11, Issue 4.
- WARD, CH.J. (2009). Musical exploration using ICT in the middle and secondary school classroom, *International Journal of Music Education*, vol. 27, 2, 154-168.
- WILLEMS, E. (1963). *Bases psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

- WILLEMS, E. (1973). *Educación Musical. Guía didáctica para el maestro*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- WILLEMS, E. (1976a). *L'oreille musicale*. Fribourg: Pro Música.
- WILLEMS, E. (1976b). *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Eudeba.
- WILLEMS, E. (1979). *El ritmo musical*. Buenos Aires: Eudeba.
- WILLEMS, E. (1994). *El valor humano de la Educación Musical*. Barcelona: Paidós.
- WISE, S. et al. (2011). Teachers' use of digital technology in secondary music education: illustrations of changing classrooms. *British Journal of Music Education*, 28 (2), 117-134.
- WITTRICK, M.C. (1990). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós Educador.
- WUYTACK, J. (1968). *Colores, 6 piezas para instrumentos de percusión y flauta dulce. Instrumental Orff*. París: A. Leduc.
- WUYTACK, J. (1982). *Instrumentarium Orff*. París: A. Leduc.
- WUYTACK, J. (1982). *Música viva II. Expresión rítmica*. París: A. Leduc.
- WUYTACK, J. (1992). ¿Puesta al día de las ideas educativas de C. Orff?, *Música y Educación*, 11, 11-22.
- ZABALA, A. (1999). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- ZABALA, A. (coord.) (2009). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona: Graó.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2010). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- ZABALZA, M.A. (1990). Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento didáctico, en A. MEDINA, y M^a.L. SEVILLANO (coords.), *Didáctica*. Madrid: UNED.
- ZABALZA, M.A. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Archidona: Aljibe.
- ZABALZA, M.A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado, *Revista de Educación*, 340, 51-58.
- ZARAGOZÁ, J.L. (2006). Principios musicales y estrategias metacognitivas en el aula, *Eufonía*, 36, 20-28.

ZARAGOZÁ, J.L. (2009). *Didáctica de la música en la Educación Secundaria: competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

ZIMMERMAN, M. (2009). *Musiklärarens val av undervisningsinnehåll: En studie om undervisning i ensemble och gehörs-och musikhära inom gymnasieskolan*. Tesis Doctoral. Göteborgs Universitet.

- **Fuentes legislativas**

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.

DECRETO 160/1975, de 23 de enero, por el que se aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato y se regula el Curso de Orientación Universitaria.

DECRETO 106/1992, de 9 de junio, de la Junta de Andalucía (BOJA de 20 de junio), por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

DECRETO 231/2007, de 31 de julio de la Junta de Andalucía (BOJA de 8 de agosto de 2007), por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

LEY de 17 de julio de 1945, BOE de 18 de julio, sobre la Educación Primaria.

LEY 14/1970, de 4 de agosto (BOE de 6 de agosto), General de Educación (LGE) y Financiamiento de la Reforma Educativa.

LEY 17/2007, de 10 de diciembre, BOJA de 26 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA).

LEY ORGÁNICA 11/1983, de 25 de Agosto, BOE de 1 de septiembre, de Reforma Universitaria. LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre (BOE de 4 de octubre), de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre de 2002, BOE de 24 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo (BOE de 4 de mayo), de Educación (LOE).

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

ORDEN MINISTERIAL de 13 de Junio de 1977, BOE de 25 de Junio, sobre directrices para la elaboración de los Planes de Estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica (EGB).

ORDEN de 10 de agosto de 2007, BOJA de 30 de agosto, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

PLAN DE ESTUDIOS de 1938, de Reforma de la Enseñanza Media (BOE 20-9-1938).

PLAN DE ESTUDIOS de 1953, de Bachillerato (BOE 27-2-1953).

PLAN DE ESTUDIOS de 1967, de Bachillerato Elemental (BOE 2-6-1967).

REAL DECRETO 1440/1991, de 30 de agosto, BOE de 11 de octubre, 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.

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, BOE de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

REAL DECRETO 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se regulan las enseñanzas profesionales de Música.

REAL DECRETO 1631/2006 de 29 de diciembre (BOE de 5 de enero de 2007), por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

REAL DECRETO 1029/2011 de 15 de julio, BOE de 4 de agosto, por el que se complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, mediante el establecimiento de dos cualificaciones profesionales de la familia profesional Artes y Artesanías.

REAL DECRETO 1146/2011, de 29 de Julio, por el que se modifica la normativa que establece las enseñanzas mínimas de la ESO.

RESOLUCIÓN de 10 de junio de 1992, BOE de 19 de junio, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se aprueban materias optativas para su impartición en la Educación Secundaria Obligatoria.

- **Fuentes electrónicas**

Enlaces web

- Los suizos inscriben la formación musical en la Constitución, disponible en <http://www.abc.es/agencias/noticia.asp?noticia=1256345> (consultado el 19 de julio de 2013).
- Asociación para la defensa de las enseñanzas musicales y artísticas, disponible en <http://www.ademas.info/> (consultado el 20 de Julio de 2013).
- Departamento de Historia de la Música. Universidad de Granada, disponible en <http://wdb.ugr.es/~hccmusica/?q=Departamento/historia> (consultado el 25 de noviembre de 2013).
- Nuevas tecnologías en la creación de material didáctico musical, disponible en <http://profesoresonline.cl/2012/11/30/cinco-apps-para-la-educacion-musical/> (consultado el 10 de octubre de 2013).
- Instituto de la Juventud, disponible en www.injuve.es (consultado el 5 de agosto de 2013).
- Informe PISA 2012 (Programme for International Student Assessment), disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310> (consultado el 10 de agosto de 2013).
- Informe ROSE 2012 (Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo), disponible en (consultado el 10 de agosto de 2013).
- Informe TIMSS 2011 (Trends in International Mathematics and Science Study), disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1.pdf?documentId=0901e72b8146f0ca>, (consultado el 10 agosto de 2013).
- Informe Horizon NMC 2012, disponible en <http://www.nmc.org/publications/horizon-report-2012-higher-ed-edition> (consultado el 15 de octubre de 2013).

- Horizon NMC 2013, disponible en <http://www.nmc.org/news/horizon-report-2013-higher-ed-edition-here> (consultado el 15 de octubre de 2013).
- La teoría de Piaget en la Educación Musical, disponible en <https://sites.google.com/site/pedagogiamusi/m/teoria-de-piaget> (consultado el 10 de Octubre).

- **Otras fuentes**

Revistas consultadas:

Anuario Musical

Bordón

Bulletin of the Council for Research in Music Education

Cuadernos de Pedagogía

Directory of Open Access Journals

Eufonía

Filomúsica (electrónica)

LEEME

International Journal of Music Education

Interuniversitaria de Formación del Profesorado (electrónica)

Journal de Recherche en Éducation Musicale

Journal of Interdisciplinary Music Studies

Journal of Music and Meaning

Journal of Psychology

Journal of Research in Music Education

Musica Domani

Música y Educación

Musicología

Musiker

Psychology of Music

Recherche en Education Musicale

Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical

RILM (Répertoire International de Littérature Musicale)

Zeitschrift für Krtische Musikpädagogik

Bases de datos:

COMPLUTO

DIALNET

DISSERTATION AND THESES

ERIC

ISOC

LATINDEX

PROQUEST

REDINED

SAGE

SCOPUS

TESEO

Asociaciones musicales

- Internacionales

International Society for Education through Art.

www.insea.org

International Society for Music Education.

www.isme.org

Research in Music Education Conference/Society for Educación, Music and Psychology

Research. www.sempe.org.uk

- Nacionales

Sociedad para la Educación Musical del Estado Español (SEM-EE)

<http://www.sem-ee.com/enlaces-de-interes/sociedades-y-asociaciones/>

Instituto de Educación Musical (IEM)

<http://iem2.com/>

Sociedad de Etnomusicología (SIBE)

<http://www.sibetrans.com/>

Sociedad Española de Musicología (SEdeM)

<http://www.sedem.es/>

Asociación Internacional de Educación Musical Willems

<http://aiem-willems.org/>

Asociación de Rítmica Dalcroze. España

<http://www.ritmicadalcroze.com/>

Asociación Orff en España

<http://www.orff-spain.com/>

Asociación del profesorado de música de Andalucía

<http://apromusica.blogspot.com/>

Asociación de Profesores de Música en la ESO organizadas anualmente por la (UAB-ICE).

www.aemcat.org

Congresos internacionales de Granada y Girona

www.udg.edu/tabid/12826/language/ca-ES/Default.aspx

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO DE INTERESES DEL ALUMNADO EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN MUSICAL

Este cuestionario que tienes delante tiene por finalidad conocer tus intereses acerca de la música. ¿Por qué queremos conocer tus intereses? Porque creemos que teniéndolos en cuenta podría mejorarse la Educación Musical, consiguiendo que los alumnos y alumnas disfruten en mayor medida de las clases de música.

Este cuestionario es totalmente anónimo. Te rogaríamos que respondieras con la máxima sinceridad, pues influirá positivamente en la calidad del resultado. Puedes preguntar cualquier duda que tengas al respecto.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

INSTRUCCIONES

A lo largo de este cuestionario encontrarás una serie de preguntas. Para contestar, será suficiente con que marques una X en el cuadrado que aparece junto a la respuesta que se corresponda con tu situación, experiencia u opinión. No te dejes ninguna de las 8 páginas en blanco.

DATOS DEMOGRÁFICOS

Sexo: Mujer Año de nacimiento: 199___.
 Hombre

Nivel de estudios de los padres:

	PADRE	MADRE
- Estudios primarios incompletos o no asistió a la escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Título de estudios primarios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Título de Bachillerato, COU, Formación profesional, ciclo formativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Estudios Universitarios (diplomatura, Licenciatura, doctorado).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Profesión de la madre: _____

Profesión del padre: _____

INTERÉS GENERAL POR LA MÚSICA

Expresa tu interés por las siguientes actividades, utilizando los siguientes valores: nada o ningún interés, poco interés, bastante interés, mucho interés.

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Utilizar la música como ocio o diversión. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Dedicarse profesionalmente a la música. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Comprar discos o DVDs musicales. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Tocar un instrumento musical. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Escuchar música en el aula. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Escuchar música fuera del aula. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Asistir a conciertos de música clásica. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Asistir a conciertos de música actual. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. La descarga pirata de música. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Tener una asignatura de música en la ESO. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Aprender música en un conservatorio. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Escuchar radio clásica. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Escuchar música a través del mp3/mp4. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Escuchar música a través del ordenador. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

INTERÉS POR LOS CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

Expresa tu interés por los siguientes temas o tipos de música, utilizando los siguientes valores: nada o ningún interés, poco interés, bastante interés, mucho interés.

- | | | | | |
|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 15. Las bandas sonoras de películas. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. La música en la radio. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. La música de Semana Santa. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

18. La escritura y lectura de notas musicales en pentagrama.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. El análisis de una canción o pieza musical.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. La crítica musical a través del comentario de texto.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. La música del canto gregoriano.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. La música española de hace varios siglos.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. La música a varias voces o polifónica.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. La música del período barroco (Bach, Vivaldi).	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. La música del período clásico (Mozart).	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. La música del período romántico (Brahms, Wagner).	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. La música culta del siglo XX (Ravel, Falla).	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. La música folclórica o de los pueblos de España.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. El Flamenco.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. La música Popular andaluza.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. El baile por sevillanas.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. La música folclórica del resto del mundo.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. El Jazz de los EEUU.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. La música de estilo Pop.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. La música de estilo Rock.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. La música Dance de discoteca.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. La música de estilo House.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. La música de estilo Hip-hop.	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39. La música de estilo Reggaeton. Nada Poco Bastante Mucho
40. El Rap. Nada Poco Bastante Mucho
41. La música electrónica en general. Nada Poco Bastante Mucho

INTERÉS POR LOS MEDIOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS.

Expresa en qué grado te gusta que se utilicen los siguientes recursos materiales en las clases de música, utilizando los siguientes valores: nada o ningún interés, poco interés, bastante interés, mucho interés.

42. Instrumental ORFF (flauta, láminas, tambor). Nada Poco Bastante Mucho
43. Libros de texto de la asignatura de música. Nada Poco Bastante Mucho
44. Equipo de audio con varios altavoces. Nada Poco Bastante Mucho
45. Recursos TIC (Ordenador, Internet, Videoprojector...). Nada Poco Bastante Mucho
46. Medios audiovisuales (TV, Retroproyector). Nada Poco Bastante Mucho
47. Instrumentos musicales fabricados en el centro. Nada Poco Bastante Mucho
48. Partituras para seguir las audiciones. Nada Poco Bastante Mucho
49. Teclado o piano. Nada Poco Bastante Mucho
50. Fonoteca en el centro con diversos tipos de música. Nada Poco Bastante Mucho

INTERÉS POR LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA.

Expresa en qué grado te interesa participar en cada una de las siguientes actividades en el aula, utilizando los siguientes valores: nada o ningún interés, poco interés, bastante interés, mucho interés.

51. Escuchar las explicaciones del profesor. Nada Poco Bastante Mucho
52. Anotar las ideas más importantes que explica el profesor. Nada Poco Bastante Mucho
53. Hacer actividades a través del ordenador. Nada Poco Bastante Mucho

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 54. Participar activamente mientras suena la música. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 55. Cantar en el aula. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 56. Ver y analizar partituras en clase. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 57. Escuchar audiciones mediante esquemas (musicogramas). | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 58. Leer una partitura e interpretarla. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 59. Improvisar con percusión corporal. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 60. Montar coreografías con música. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 61. Formar un grupo musical en el aula. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 62. Organizar conciertos en el centro. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 63. Estar en silencio en el aula al oír música. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 64. Hacer debates sobre las audiciones. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 65. Grabar en el aula una producción propia. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

INTERÉS POR LA EVALUACIÓN

Expresa en qué grado te gustaría que se utilizaran las siguientes formas de evaluación, utilizando los siguientes valores: nada o ningún interés, poco interés, bastante interés, mucho interés.

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 66. Realizar exámenes por escrito. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 67. Puntuar a partir de las actividades de clase. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 68. Valorar el buen comportamiento en el aula. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 69. Actividades de evaluación a través del ordenador. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 70. Realizar una autoevaluación cada trimestre. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 71. Ser evaluado a través de juegos. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 72. Hacer solo un examen escrito por trimestre. | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

73. Hacer trabajos de investigación con Internet.

Nada Poco Bastante Mucho

74. Realizar trabajos individuales.

Nada Poco Bastante Mucho

75. Que te evalúen la capacidad auditiva.

Nada Poco Bastante Mucho

Pregunta abierta:

¿Cómo te gustaría que fueran las clases de música?

ANEXO 2

GUIÓN DE LA ENTREVISTA AL PROFESORADO

INTRODUCCIÓN

- Presentación y alusión acerca de la trayectoria del entrevistado, en relación con la docencia y la música en general.
- Características del alumnado a grandes rasgos: rendimiento que presentan, actividades extraescolares que realizan, aficiones musicales y perfil socioeconómico de sus familias.

INTERÉS GENERAL POR LA MÚSICA

- 1.¿Qué piensa usted acerca del interés que tienen sus alumnos por la Música en general?
- 2.¿Cómo cree que ha influido la supresión de la asignatura de música en 3º de ESO en los intereses de los alumnos por esta materia?
- 3.¿Cómo cree que influye el factor sexo en los intereses de los alumnos por la asignatura de música, qué diferencias hay entre chicos y chicas?
- 4.¿Cómo cree que influye el nivel socioeconómico de la familia?
- 5.¿Qué relación considera que existe entre el rendimiento escolar del alumno y su interés por la música?

INTERÉS POR LOS CONTENIDOS

- 6.¿Qué bloques de contenidos suele abordar en 4º de ESO?
- 7.¿Cuál es el grado de interés que manifiestan sus alumnos por cada uno de esos bloques de contenidos?
- 8.¿Qué cree que podría hacerse para que los contenidos de la asignatura fueran más interesantes?
- 9.¿Por qué?
- 10.Bajo su punto de vista, ¿qué contenidos podrían introducirse o suprimirse para que resultaran más interesantes?
11. ¿Qué grado de importancia cree que tiene la formación vocal, instrumental, auditiva y la expresión corporal en el aula?

INTERÉS POR LOS MEDIOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

- 12.¿Cuáles son los medios y recursos didácticos que utiliza en sus clases de Música?
- 13.¿Por qué?
- 14.¿Qué recursos cree que son los que menos interés despiertan? Justifique la respuesta.
- 15.¿Qué grado de interés despiertan los recursos TIC en sus alumnos? “ “ “

INTERÉS POR LA METODOLOGÍA

- 16.¿Qué metodologías utiliza usted en los distintos bloques de contenidos y como las lleva a la práctica?
- 17.¿De qué forma reacciona su alumnado a las diferentes metodologías seguidas en el aula?
- 18.¿Considera que podría introducir alguna modificación en su metodología de enseñanzas para maximizar el interés de los alumnos por la asignatura?
19. En caso afirmativo, ¿Cuál?
- 20.¿Qué opina acerca de la enseñanza basada en una metodología activa y participativa?

INTERÉS POR LA EVALUACIÓN

- 21.¿Qué tipo de evaluación realiza y cuáles son los instrumentos, procedimientos y criterios que emplea?
- 22.A la hora de evaluar a los alumnos, ¿de qué forma reaccionan según el tipo de evaluación que emplea?
- 23.¿Considera usted que podría introducir alguna modificación a la hora de evaluar para maximizar el interés de los alumnos por la asignatura?
- 24.En caso afirmativo, ¿Cuál?

OTRAS CUESTIONES

- 25.¿Tiene alguna otra opinión o valoración que quisiera añadir en esta entrevista?

ANEXO 3

ENTREVISTAS TRANSCRITAS

1 ENTREVISTA AL PROFESOR DEL INSTITUTO N° 1

2 ENTREVISTADOR: Bueno pues buenos días, estamos aquí
3 con el profesor del instituto n° 1 y a
4 continuación te voy a realizar la entrevista...

5 PROFESOR: Buenos días

6 E.: Vamos a hacer una introducción aludiendo a tu
7 experiencia docente...

8 P.: Si, pues comienzo en el colegio salesiano de la
9 santísima trinidad donde estuve 5 años impartiendo la
10 asignatura en 1º de BUP y durante ese tiempo hice
11 bastantes intentos de opositar y finalmente tras 5
12 años y 4 oposiciones accedí a la pública. Estuve
13 asignado 7 u 8 años en el instituto Joaquín Turina, y
14 desde el año 97 estoy aquí, o sea, que
15 no he tenido mucha movilidad.

16 E.: ¿Cuáles son las características del alumnado a
17 grandes rasgos de aquí del centro? ¿Cuál es su perfil
18 socioeconómico?

19 P.: Es variado, no muy alto, hay muchos alumnos de la
20 zona de aquí del Tardón y de más allá de Rubén Darío,
21 pero el perfil no es de familias de grandes
22 ingresos, aunque últimamente son familias que
23 demuestran un interés creciente por la educación de
24 los chavales, o sea que el perfil socioeconómico no
25 es alto, más bien medio-bajo, pero bueno, eso
26 afortunadamente supone que los chavales tiene
27 ordenador en casa, aire acondicionado, y
28 modestamente, viven bien.

29 E.: ¿Qué rendimiento presentan?

30 P.: variado, porque hay un grupo que no tienen el más
31 mínimo interés, son chavales que o no vienen a clase,
32 o vienen y no están pendiente de la clase, molestan,
33 o sea, que hay un grupo de alumnos no muy
34 conflictivos, pero si entorpecen muchísimo porque se
35 dedican a hablar unos con otros, y es una rémora muy
36 grande, y si se le pone un parte de disciplina se
37 interrumpe la clase. Después, el alumnado que medio
38 tiene interés, que tiene un interés por que lo
39 aprueben, y aparte, hay otro grupo con más interés de
40 un par de años para acá, con unos padres mucho más
41 implicados.

42 E.: ¿Cuáles son las aficiones musicales del alumnado?

43 P.: Es muy variada, la oferta musical es moderna con
44 alguna rareza que le gusta el Flamenco, pero eso no
45 significa que necesariamente lo esté siguiendo. La
46 verdad es que lo que escucha un alumno y su
47 compañero, es diferente. Mi conexión con la música
48 moderna no pasa más allá de los éxitos de los años
49 60-70 Beatles, etc... a partir de ahí la disgregación
50 es tan amplia que no la sigo, ya que siempre fui un
51 aficionado a la música clásica y ahí me quedé.

52 E.: ¿Se realizan actividades extraescolares aquí en
53 el centro?

54 P.: A veces la hemos intentado, llevar a los alumnos
55 a un concierto escolar pero no siempre es posible,
56 porque hay que estar muy al tanto, los plazos que a
57 principio de curso se estrechan. Este año solicitamos
58 asistencia a los conciertos de órgano de los
59 Venerables, pero no hubo éxito, no fue problema de
60 plazo, pero lo cierto es que no pudimos hacerlo. En
61 años anteriores, he conseguido ponerme en contacto
62 con la filarmónica y que los chavales asistan a un
63 concierto de abono de la filarmónica pagándolo de su
64 bolsillo con la bonificación correspondiente, sin
65 embargo, creo que últimamente las bonificaciones
66 están bastante restringidas y que para los chavales
67 de esta edad no tienen creo, yo lo he estado mirando
68 y creo que no, pero eso ha sido una actividad que he
69 hecho durante un tiempo en el instituto Turina cuando
70 estuve.

71 E.: ¿Qué piensas acerca del interés que tienen los
72 alumnos de la música en general?

73 P.: por la música en general es alto y a principios
74 de curso siempre les hago una reflexión a los alumnos
75 de que es muy raro que no le guste a una persona
76 ningún tipo de música, es muy raro. Pero el
77 denominador común es que donde arranca todo es una
78 música que se dio en el pasado y que le da sentido a
79 todo. El interés general por la música ... no he
80 conocido aún a ningún alumno que me diga que le da
81 igual la música, a personas mayores algunas he
82 conocido. Entonces el interés podemos decir que es
83 alto, ahora evidentemente tienen que entrar en un
84 mundo diferente, y creo que es necesario que entren.

85 E.: Eso a nivel general, ¿y en relación a la
86 asignatura?

87 P.: en clase unas de las metodologías más usuales es
88 analizar y escuchar la música, o sea, oír música
89 prestarle atención y sacarle partido a esa audición.

90 Para ello en cada nivel tengo establecido un par de
91 discos que se los doy a principios de curso, que los
92 elaboro yo fragmentadas, pero con una selección muy
93 concienzuda. Al final de cada audición hacemos un
94 análisis, donde siempre les pido una valoración del 0
95 al 10, de todas las actividades, audiciones, vídeos,
96 etc.. y esas valoraciones son bastante altas, es
97 verdad que la música está muy escogida pero no deja
98 de ser verdad que las valoraciones son muy altas. Las
99 calificaciones por encima del 8 son numerosas. A
100 pesar de que esa música les gusta, y le dan una
101 valoración muy alta, bueno..... una vez puse una
102 proyección de órgano romántico en vídeo y lo miraron
103 los chavales totalmente entusiasmados, la tocata de
104 la 5ª sinfonía de Widor. Pero esto no implica casi
105 nunca que los chavales vayan a desarrollar una
106 afición a la música clásica, o sea, les gusta, bien,
107 pero ellos quieren otra cosa, la aceptan de buen
108 grado porque es atractiva, pero crear afición a la
109 música sigue siendo desde que empecé a dar clases
110 pues...1 o 2 chavales por año, que se aficionen, por
111 eso, siempre en mis clases el éxito ha sido alto,
112 pero la afición más bien baja.

113 E.: ¿Cómo cree que ha influido la supresión de la
114 asignatura en 3º de ESO?

115 P.: ha sido mortal de necesidad, porque claro la base
116 del temario que yo me preparé para las oposiciones
117 era fundamentalmente Historia de la Música, con pocos
118 temas técnicos, pero fundamentalmente contenido
119 histórico, y eso fue lo que preparábamos, y estaba
120 pensado para chavales de 1º de BUP (3º de ESO actual)
121 y antiguo 5º de Bachillerato, y son chavales que
122 muestran una diferencia con respecto a los de 2º muy
123 grandes en cuanto a maduración intelectual. O sea,
124 los resultados en general eran mucho mejores y la
125 capacidad era mucho mayor, al relegarla a un nivel
126 inferior, ha sufrido muchísimo, yo diría que el nivel
127 de exigencia se ha tenido que bajar al 50% y claro
128 eso conlleva una rebaja notable de los contenidos,
129 muy poca profundización y bueno... hemos hecho lo que
130 hemos podido.

131 E.: ¿Y cómo crees que influye el factor sexo en el
132 interés de los alumnos?

133 P.: pues suele ser el mismo, lo que pasa es que las
134 alumnas suelen ser más ordenadas, suelen portarse
135 mejor, suelen ser más discretas, tiene los cuadernos
136 más limpios y lo tienen más fácil a la hora de

- 137 estudiar, pero últimamente llevamos dos años en el
138 que este nivel, 1º y 2º, está la cosa igualada, pero
139 de un año atrás había una superioridad manifiesta
140 entre las alumnas que sacaban nota alta y los alumnos
141 que sacaban nota alta.
- 142 E.: ¿y el nivel socioeconómico?
- 143 P.: yo no lo noto, lo que si causa estragos son las
144 separaciones y los divorcios en estos niveles, porque
145 el nivel socioeconómico va asociado a un nivel de
146 estudios y de preparación y responsabilidad, entonces
147 cuando una familia que no tiene muchos posibles
148 encima se divide... y aunque cuando tenga posibles si
149 se divide eso es un trauma. Entonces el que se rompa
150 la familia es tremendo, porque chavales que vienen al
151 instituto porque aquí son felices y cuando se van a
152 casa lo que allí tienen es un panorama feo, aunque no
153 nos fijemos en los casos más graves, con violencia o
154 temas de drogas. Esos si sufren mucho, y si las
155 posibilidades económicas son menores, sufren más.
- 156 E.: ¿y en cuanto al rendimiento? ¿alumnos que van
157 bien en otras asignaturas van bien en música?
- 158 P.: Sí, pero hay algunos casos siempre que como la
159 ven como una asignatura de menor envergadura porque
160 lo es, porque son solo dos horas a la semana...cada
161 vez más fácil por varias razones, porque soy más
162 experto y porque le saco más rendimiento, y como lo
163 que tienen por delante no es mucho de estudiar la
164 relegan y entonces bueno, si me encuentro varias
165 sorpresas en alumnos que tienen 1 ó 2 suspensos y una
166 de ellas es la música, pero por lo general no, por lo
167 general van parejo.
- 168 E.: ¿y normalmente el que suspende música si suele
169 suspender el resto, no?
- 170 P.: Normalmente sí.
- 171 E.: ¿Qué bloques de contenidos sueles abordar en 4º
172 de ESO?
- 173 P.: pues en 4º de ESO hago para los que vienen una
174 Historia de la Música parecida a la de segundo con
175 algunos contenidos ampliados y abriendo la puerta a
176 una parte específica que es la música española. Tanto
177 en segundo como en cuarto dedico el segundo
178 trimestre, porque es un poco árida la historia de la
179 música al principio con el canto gregoriano que tiene
180 su aceptación, en fin, pero entonces en el segundo
181 trimestre hago un alto, llegando al barroco o antes
182 del llegar al barroco y desarrollo temas relacionados
183 con los medios de comunicación y orientado al mundo

184 de las grabaciones, al mundo de la radio, al mundo de
185 la TV, al mundo de la informática y música de cine
186 con especial interés, de hecho tengo elaborado un
187 disco con música de cine para segundo con contenidos
188 de películas de acción, de John Williams, Batman,
189 Spiderman...etc... y en cuarto un cine más básico de los
190 años 60 a los 70, títulos inmortales. Y una vez
191 terminado el segundo trimestre, o bien retomamos el
192 barroco o seguimos con el clasicismo en el tercer
193 trimestre. Además, en el campo de la musicología los
194 comienzos de la historia musical es apasionante, pero
195 para los chavales la edad media no es tan
196 apasionante, a menos que veamos un caballero con
197 lanza en ristre en un monasterio. Entonces al
198 partirla, se refresca bastante, se mete uno ...ya digo
199 la música de cine...
200 E.: ¿y música del siglo XX, Pop, Rock?
201 P.: Si también, porque una derivación importante...
202 bueno se me ha olvidado decir también el Jazz que es
203 ir también a los comienzos medievales de la música
204 moderna, a ver de dónde sale, la habilidad que tiene
205 el músico negro de tocar, de improvisar, de
206 todo...entonces hay que meterse ahí y claro ¿Dónde
207 termina eso? Pues mucho más allá de los Beatles NO,
208 porque por una parte ser haría extensísimo, y los
209 libros de cuarto que tengo de hace 8 o 10 años pues
210 se extendían a lo mejor en movimientos de música
211 moderna que ya podrían estar caducados.
212 E.: ¿Cuál es el grado de interés que muestran los
213 chavales por los bloques que has comentado?
214 P.: Yo personalmente quizá condicionado por mi
215 metodología veo que el grado de interés del alumno
216 está primero en aprobar, entonces los alumnos
217 aplicados hacen lo que se les manda, y los menos
218 aplicados también intentan hacer lo que se les manda
219 y cumplen, cumplen dignamente, y todo lo que sea
220 proyecciones de imágenes les gusta muchísimo, casi
221 equivale a no trabajar.
222 E.: ¿Entonces no sabrías decirme que contenido agrada
223 más o menos?
224 P.: yo veo que el interés del alumno se despierta
225 bastante dependiendo mucho de la inspiración de ese
226 día del profesor. En cuarto vienen de 3 grupos
227 diferentes, tienen compañeros diferentes y son amigos
228 desde hace mucho tiempo...yo en clase mantengo un orden
229 más que razonable, se está bien, son respetuosos y
230 obligadamente también colaboran, y la verdad es que

231 no detecto que tengan un interés...incluso en la música
232 de cine los chavales de 13 años les gusta bastante,
233 pero pasan ese episodio y no sacan mejores notas en
234 un examen de audiciones de música de cine que en otro
235 de música clásica. Lo conecto con lo dicho
236 anteriormente, la valoración de las actividades es
237 alta, pero eso no implica necesariamente un enganche.
238 Mejor dicho, por lo general no lo hacen.
239 E.: ¿qué piensas que podría hacerse para que los
240 contenidos sean más interesantes?
241 P.: en la parte histórica de la asignatura, que
242 también afecta al programa de primero, porque en
243 primero necesariamente también hay que ver cosas
244 relacionadas con el comienzo, estudiamos las voces y
245 cuál es el comienzo de la música vocal, como se
246 ordena y tal, de alguna forma hay que definir que es
247 una canción, un motete...y tal, yo creo que falta
248 realmente interés y conocimiento de la historia,
249 porque yo tengo que perderme muchas veces en dar una
250 clase de historia antes de meterme...para explicar un
251 contexto, el porqué estas cosas nacen de aquí y
252 donde, qué es una catedral y bueno...en la edad media,
253 qué es la Edad Media...entonces tengo que remontarme
254 con toda la rapidez que puedo a Roma auxiliándome del
255 mapa...de modo permanente tengo un mapa y con un
256 puntero láser resuelvo muchas situaciones. Y yo echo
257 de menos esto, porque tienen una ignorancia en
258 cuestiones de historia tremenda, muy grande, o sea no
259 saben nada, salvo lo que estén estudiando en ese
260 momento. En cuarto en este aspecto pues la cosa es
261 bastante mejor, porque tienen mejor preparación, pero
262 los que llegan de primaria prácticamente nada.
263 E.: entonces bajo tu punto de vista...se podría
264 introducir un poco más de historia.
265 P.: pero previa, yo recuerdo haber estudiado los
266 visigodos con 8 años, y se tenían unos conocimientos
267 generales de historia. Yo agradecería mucho que el
268 conocimiento de la historia estuviera un poco mejor,
269 no tener que remontarme tanto a los comienzos.
270 E.: ¿y se te ocurre algún conocimiento que debería
271 suprimirse?
272 P.: De la música no, yo no suprimiría ninguno,
273 incluso las prácticas que hacemos con el teclado y
274 tal lo veo interesante. Es que yo llevo ya muchos
275 años y he destilado ya mucho, entonces bueno, si
276 estuviéramos 10 años atrás incluido el descenso de
277 nivel de 3º a 2º de ESO...he ido quitando muchas cosas

278 innecesarias.
279 E.: ¿Qué importancia tiene la formación vocal,
280 instrumental, auditiva....bueno esta me dijiste antes
281 que...?
282 P.: si bueno yo intento siempre dar un programa de
283 audiciones e intento dar una formación. Instrumental
284 en cierta medida, al principio siempre hacemos un
285 recordatorio del solfeo básico, o sea, en todos los
286 cursos a principio de curso me empeño en que
287 recordemos pentagramas, notas musicales, qué son las
288 figuras, los silencios, como se rellena un compás,
289 asociado al dibujo del teclado que es el traductor de
290 los sonidos. Y después ya incido en esos acordes de
291 tónica y dominante y ya con un poco de interés pues
292 vamos montando alguna cancioncilla, pero, normalmente
293 lo que llevo es un temario que elaboré en vista de
294 que año tras año recibimos chavales con
295 discapacidades que están en clases de apoyo y que
296 tiene un alcance intelectual muy bajo, y eso obligaba
297 a hacer adaptaciones curriculares, o sea, hay que
298 coger la temática del libro correspondiente y
299 adaptarla al chaval. Yo decidí entonces hacer un
300 temario con contenidos muy resumidos y en esos
301 contenidos muy resumidos, subrayar una serie de
302 contenidos muy mínimos, con el objeto de que las
303 ilustraciones los chavales de apoyo lo pudieran
304 seguir. El segundo objetivo, el peso, el peso que
305 llevan los chavales de 1º y 2º es canallesco, en la
306 mochila, pero sobre todo los chavales de apoyo, y
307 entonces, esto tiene una pega, y es que la calidad de
308 las ilustraciones es muy baja, pero como dispongo de
309 proyector todas estas ilustraciones las vemos
310 ampliada. Antiguamente yo repartía partituras entre
311 los chavales, ahora las partituras las pongo en el
312 proyector, y el seguimiento es mucho mayor. La vocal
313 es muy difícil y onerosa, porque la vocal es
314 necesario hacer algún ejercicio de solfeo, pero es
315 muy gravoso en tiempo, enormemente gravoso. La
316 audición sí, me empeño mucho en ello, sobre todo en
317 distinción de instrumentos.
318 E.: ¿y la expresión corporal?
319 P.: No, salvo marcar un compás con algún tipo de
320 movimiento, ya que no dispongo de más espacio que
321 éste. Hay que tener en cuenta que aquí no tenemos la
322 atención individualizada que existe en el
323 conservatorio. Mi opinión es que para hacer algo en
324 serio de este tipo, no se puede con tan pocas horas,

- 325 habría que poner más horas.
- 326 E.: ¿Cuáles son los medios y recursos didácticos que
327 utilizas en las clases de música?
- 328 P.: Audiovisuales sobre todo, cuando yo empecé a dar
329 clases no tenía aula de música pero sí tenía salón de
330 actos, y de eso me aprovechaba. Entonces en un buen
331 auditorio hay que hacer una buena escucha, a
332 desarrollar la capacidad auditiva, que están muy poco
333 desarrolladas. ¿y hasta qué punto son necesarias?
- 334 Pues no se... pero al final deriva en el tono en el que
335 te dicen las cosas, el oído lo tienen muy bruto y es
336 importante que desarrollen ese sentido. Audición,
337 análisis musical y reflexión sobre lo escuchado es
338 muy importante. La hoja de análisis que tengo, los
339 cuatro niveles, hay una serie de géneros... bueno sabrás
340 que la nomenclatura es variada según el autor, aquí
341 como la hago yo, pues esta es la mía. Género,
342 orientación de la música, tonalidad, tempo, el
343 compás, fecha de estreno, etc... esa es la primera
344 parte, en la segunda parte, le ofrezco una columna de
345 adjetivos para calificar esa música. El concepto que
346 yo tengo de la música me lleva a que la forma más
347 útil de enfocar una asignatura como ésta es que
348 profundicen en la música todo lo que puedan, entre
349 otras cosas porque la música es una compañía que
350 normalmente está de fondo. Hoy día hay un exceso de
351 música, pero la gente está acostumbrada a tener la
352 música de adorno, y no les gusta prescindir, pero oír
353 música y meterse en algo que tiene un calado
354 extraordinario, y que es algo tan inmaterial, es tal
355 vez, el mayor de mis objetivos, tengo la suerte de
356 estar viviendo de una afición, soy ante todo un
357 melómano. Estoy ahora con el ordenador haciéndome de
358 una base de audiciones y bueno estoy también algo
359 esclavizado con el ordenador.
- 360 E.: Hablando de ordenadores ¿este centro es TIC?
- 361 P.: Si, los alumnos tienen acceso, hay aulas TIC,
362 pero en cuarto no utilizo los ordenadores con ellos.
363 Informática musical no, domino algún programa de
364 música, pero usar un programa de música sin
365 conocimientos claros de solfeo resulta de dudosa
366 utilidad y bueno me quitaría una cantidad de tiempo
367 enorme. Lo que sí hago con los ordenadores es a la
368 hora de hablar de los medios de grabación, pues a
369 veces me gusta exponerles gráficamente diferentes
370 medios.
- 371 E.: ¿y la flauta?

372 P.: no, yo tengo allí un violín, los teclados. La
373 práctica fundamental es con los teclados. Lo que
374 hagan con la flauta en primaria creo que tienen poca
375 continuidad después, pero yo no se si eso realmente
376 sería la profundización en la música que yo quiero
377 hacer, el mantener un nivel muy elemental de flauta.
378 E.: ¿Qué recursos son los que más interés suscitan en
379 ellos y cuáles los que menos?
380 P.: las proyecciones para ellos supone pasar el
381 tiempo, un entretenimiento y eso les gusta mucho. El
382 libro de texto es un manual que he elaborado y a
383 ellos les gusta, y además les recuerdo que esto pesa
384 poco, y en cuánto a ilustraciones he procurado que en
385 la página izquierda haya ilustraciones que concuerden
386 con lo que está en la derecha. Suelo hacer 14 o 15
387 controles breves a lo largo del curso y entonces
388 tengo un historial a lo largo del curso aceptable.
389 E.: ¿qué es lo que menos interés despierta en cuanto
390 a recursos?
391 P.: el interés es parecido, últimamente quizá abuso
392 más de los vídeos, y debería centrarme más en el
393 audio, pero claro es que es de una potencia el hecho
394 de que salga ahí un concierto para oboe de Mozart y
395 decir ese es el Oboe, que claro si lo están viendo es
396 definitivo.
397 E.: ¿Qué metodologías utilizas en los distintos
398 bloques de contenidos y como lo llevas a cabo?
399 P.: la metodología en principio, bueno, siempre tengo
400 alguna introducción de donde nos vamos a meter, si
401 tiene algún punto de conexión con lo anterior voy a
402 donde está el punto de contacto para arrancar.
403 Después procedemos a una lectura muy interrumpida y
404 muy ilustrada, siempre suele haber voluntarios para
405 leer, este año el curso de cuarto es muy serioso y no
406 suele haber voluntarios. A mi me gusta recibir al
407 alumnado con una música, y si veo que hay mucho jaleo
408 quitarla, pero empezar con alguna audición, algún
409 comentario que tenga que ver con la música y con la
410 atención. Yo creo muchísimo en la disciplina.
411 E.: ¿De qué forma reacciona el alumnado a las
412 diferentes metodologías que impartes?
413 P.: Por ejemplo los de cuarto que captan bien el
414 ejercicio de teclado, que llegan a tocar hasta 3
415 piezas...he encontrado un sistema muy bueno para que
416 ellos aprendan los acordes básicos. Es un sistema que
417 no conlleva solfeo porque sobre un teclado sordo
418 partiendo del acorde básico le enseño los otros

419 acordes, y finalmente pasan a tocarlo. En este asunto
420 me gusta los logros que estoy consiguiendo, la
421 satisfacción es muy grande.
422 E.: ¿consideras que podrías introducir alguna
423 modificación en tu metodología?
424 P.: Pues posiblemente hacer la clase más parecidas
425 unas a otras, más sistematizadas, creo que debería
426 autodisciplinarme más en ese aspecto, y supongo que
427 le ocurrirá a otros profesores.
428 E.: ¿Qué opinas de una enseñanza basada en una
429 metodología activa y participativa?
430 P.: mis preguntas suelen incentivar al alumnado, ya
431 que les pongo positivos, y eso repercute en la nota
432 final. Por ejemplo preguntas que salen a colación de
433 algo, como audiciones, formas que presentan dichas
434 audiciones. El asunto de la motivación de los
435 chavales tiene un problema gravísimo que antiguamente
436 le echábamos la culpa a la televisión, pero ya no ven
437 tanta televisión los niños, y la que ven es
438 telebasura, pero ya no ven tanta televisión. Ahora
439 tienen la playstation, tienen un gran atractivo fuera
440 del instituto que es difícil que se motiven. A veces,
441 nos da la impresión a los profesores que demasiado
442 hacen con atender, con la cantidad de cosas que les
443 atraen que tienen fuera del instituto. Que esté yo
444 aquí hablándole de un monasterio, del canto
445 gregoriano, y están atentos y ponen de su parte...hay
446 un handicap muy grande. Ellos aprueban, se le manda
447 que miren del punto 1 al punto 5 y raramente mirarán
448 el punto 6, ni miran las lecturas que hay debajo de
449 las imágenes. De todas formas yo siempre prefiero una
450 metodología participativa pero desde el punto de
451 vista intelectual, porque los chavales que están aquí
452 son estudiantes y van a seguir estudiando, y eso no
453 se debe perder de vista. O sea la clase de música
454 concebida como una distracción donde el niño viene a
455 jugar, creo que en la mayoría de los sitios es un
456 fracaso y hay que estructurarlo de otra manera,
457 porque se lo pasan bien con los instrumentos el
458 primer y segundo día, pero al tercero, aparecen
459 instrumentos rotos, y eso no puede ser, por eso hay
460 que saber llevar a cabo esa "participación".
461 E.: ¿Qué tipo de evaluación realizas y cuáles son los
462 procedimientos, instrumentos y criterios que empleas?
463 P.: En cada tema se hace su control. Con los de
464 cuarto el contenido del control ya lo fijo en la
465 programación y establezco que no va a haber una

466 prueba escrita de dos temas, si no de uno, y
467 normalmente ese uno se parte por la mitad. Es decir
468 se lo doy muy dosificado. Entonces son frecuentes los
469 controles, en cuarto a estas alturas (mayo) debo
470 tener unos 20 controles realizados desde principios
471 de curso. Pero controles de estudio serio, como hay
472 muy poco que estudiar, el criterio que yo tengo para
473 poner un diez es la literalidad. Luego a nivel de
474 audición ellos tienen también un examen, y a nivel de
475 interpretación califico solo el interés, a los que
476 tienen interés los califico y a los que no, pues no,
477 porque claro no puedo suspender a un chaval que toque
478 mal el piano, sería muy difícil ver quien toca más
479 mal uno que otro, sería muy difícil establecer esa
480 nota, es como los positivos, los doy o no los doy,
481 pero no pongo negativo. Entre otras cosas creo que
482 está prohibido poner negativos. Yo les doy un disco
483 antes de navidad para que vayan escuchándolo (cosa
484 que no suelen hacer) y después de Navidad les
485 examino, el disco suele tener 19 piezas, y les pongo
486 5 audiciones. Yo el disco se lo grabo y se lo doy
487 uno a uno, habré hecho miles y no me importa con el
488 dinero del Departamento destinarlo a eso, porque
489 pienso, debido a mi pasión por la música, que estos
490 chavales en algún momento de su vida volverán a
491 escuchar ese CD que le entregaron una vez en el
492 instituto, y quizá podamos conseguir melómanos o
493 despertar su interés a medio/largo plazo. Es un
494 trabajo que volvería a hacer. El problema es que
495 ahora todo el material que se entrega parece que se
496 exige ser devuelto por el tema de la gratuidad, pero
497 claro esto que yo entrego no es un libro, en fin,
498 realmente ya veremos que pasa.

499 E.: A la hora de evaluar a los alumnos, ¿de qué forma
500 reaccionan?

501 P.: como son muchos controles, escritos y de
502 audiciones, normalmente no se quejan porque tienen
503 muchas opciones y además los contenidos en los
504 controles son mínimos. Normalmente no se quejan.
505 Aparte también procuro mandar de 8 a 10 trabajos, que
506 lo hacen a mano y además lo leen en clase. En
507 relación al interés el tipo de pruebas que yo pongo
508 lo reciben con interés.

509 E.: ¿Consideras que podrías introducir alguna
510 modificación a la hora de evaluar en relación al
511 interés?

512 P.: normalmente aprueban más de los que deberían

513 aprobar. La autoevaluación la empleé hace años pero
514 me aburrí pronto porque coincidía con mi nota. En mis
515 clases mis alumnos han escuchado mucha música,
516 hacemos muchas pruebas. Una modificación que he
517 realizado recientemente, es que el alumno que tiene
518 un curso pendiente y aprueba el siguiente trabajando
519 correctamente, automáticamente recupera el anterior.
520 Y además para materia pendiente también les hago
521 pruebas extraordinarias, dándole la oportunidad de
522 que se presenten cuando quieran.
523 E.: ¿algo que objetar a la entrevista?
524 P.: pues si, referente a la metodología me gustaría
525 reseñar que las recuperaciones las puede hacer el
526 alumno cuando quiera, yo no les pongo fecha. El
527 alumno viene se sienta atrás y yo le doy durante 20
528 minutos su prueba y la realiza, obviamente teoría,
529 porque las audiciones no se podría realizar con toda
530 la clase delante.
531 E.: Gracias!

1 ENTREVISTA AL PROFESOR DEL INSTITUTO N° 2
2 ENTREVISTADOR: Bueno pues buenos días estamos aquí
3 con el profesor del instituto n° 2...
4 PROFESOR: Buenos días
5 E.: Vamos a hacer una introducción aludiendo a tu
6 experiencia docente...
7 P.: Bueno pues llevo de forma oficial 13 años, saqué
8 mi oposición en el 98 y entonces desde el 99 estoy
9 dando clase. Hice mi fase de práctica en Bellavista
10 he después he estado en Dos Hermanas 10 años, he sido
11 5 años jefe de estudios y luego bueno, he concursado
12 y me ha tocado otra vez Bellavista y llevo aquí 3
13 años y ya está. Antes había estado enseñando teatro
14 básicamente que es mi especialidad, pero como nunca
15 se llegaron a convocar las oposiciones de teatro,
16 como también hice música oposité a música. Mi
17 formación musical es de grado medio de Saxo, tengo la
18 carrera de derecho y aparte soy licenciado en Arte
19 Dramático.
20 E.: ¿Cuáles son las características del alumnado a
21 grandes rasgos de aquí del centro?
22 P.: el perfil socioeconómico es medio-bajo, familias
23 de clase trabajadora. En cuanto a intereses hay un

- 24 buen porcentaje de alumnos desmotivado, pero en
25 general es un interés medio, y el rendimiento es
26 medio, ahora mismo inspección nos ha indicado que
27 estamos por debajo del 30% en alumnos de 1º y 2º que
28 tienen todas las materias aprobadas. En 3º está un
29 poco más bajo y en cuarto vuelve a subir. Según la
30 Junta ese nivel es bajo, así que el rendimiento es
31 bajo (según la junta).
- 32 E.: ¿aficiones?
- 33 P.: poquitas, algunos alumnos que tocan en bandas de
34 música, y bueno tengo un alumno que el año pasado
35 aprobó el acceso a grado medio por Chelo y también
36 una alumna que estudia por su cuenta saxofón en una
37 academia. Luego aficiones de escuchar música en el
38 mp3, si, eso mucho.
- 39 E.: ¿Actividades extraescolares?
- 40 P.: muy pocas, hace unos años empecé a plantear
41 salidas a Sevilla pero hay que poner dinero y el
42 personal pues no está muy interesado en gastarse
43 pasta en eso, y claro es complicado, siempre apetece
44 los ensayos del maestranza pero hay que coordinar la
45 fecha, con la recaudación a tiempo del dinero,
46 entonces... aquí sobre todo se realizan actividades
47 deportivas y salir al campo. Es difícil.
- 48 E.: ¿qué piensas acerca del interés que tienen tus
49 alumnos por la música en general?
- 50 P.: por la música en general yo lo que veo es que
51 está muy mediatizado, que lo que escuchan es lo que
52 está más de moda. Y por la materia yo creo que poco
53 interés, yo no sé cómo se enfoca la asignatura en
54 primaria pero lo que veo es que debe ser de mucho
55 jugueteo, entonces el interés que tienen es venir un
56 poco a jugar, entonces el profundizar en algo
57 como estudiar música es algo como que muy extraño,
58 entonces no es un interés especialmente alto, no es
59 que la consideren una maría pero no es un interés al
60 menos por conocer la materia. Por interpretar cosas,
61 quizá algo... pero hay es difícil profundizar en los
62 sonidos. La mayoría tocan la flauta de memoria,
63 poniendo los dedos, pero no han aprendido a leer la
64 partitura, entonces es complicado.
- 65 E.: ¿Cómo crees que ha influido la supresión de la
66 asignatura en 3º?
- 67 P.: ha influido de manera determinante, yo creo que
68 ha bajado el interés, porque al no tener continuidad
69 en 3º...pero aparte, nos han hecho meter lo que antes
70 había en 3º entre 1º y 2º, entonces hay que meter ahí

71 más peso y entonces ni hay madurez ni tienen
72 conocimientos de historia. Tú le planteas el
73 colocarle compositores en el tiempo y están
74 perdidísimos porque tampoco tienen un bagaje
75 histórico, entonces ha hecho que sea un poco más
76 difícil de dar y además que todo quede en el aire. En
77 tercero ya había otra madurez, ya venían con un
78 conocimiento de música que tu podías plantear otras
79 cosas que tocar, o juegos de voces, o percusiones con
80 flauta y algún teclado, ser capaz de identificar
81 elementos en audiciones. Yo creo que ha bajado en
82 cuanto a contenido y en cuanto a interés por la
83 materia.

84 E.: ¿Cómo influye el factor sexo?

85 P.: yo creo que no hay mucha diferencia, en principio
86 no, quizá a la hora de interpretar cosas, las chicas
87 son más lanzadas para hacer cosas de voz, para cantar
88 incluso algún rollo de baile, cosa que los niños no
89 están tan dispuestos. Te puedes encontrar más interés
90 en los niños en la percusión y cosas así. Pero en el
91 enfoque teórico no le veo mucha diferencia, lo veo
92 más en la práctica. Hacer algo de voz con chicos es
93 muy difícil.

94 E.: ¿Cómo crees que influye el nivel socioeconómico
95 de la familia en el interés?

96 P.: no exactamente que sea el nivel alto lo que
97 influya en un mayor interés del alumnado, si no el
98 nivel de interés de la familia, pero yo no creo que
99 sea en música si no en todas, es decir, nosotros
100 crecemos en lo que vivimos, si hay una familia que
101 está encima de lo que es el desarrollo del niño
102 estará interesado en todas las materias y música una
103 más. Yo creo que alguien que empieza a tener
104 problemas en música y estudia poco música estudia
105 poco las demás, o sea que no creo que sea por música
106 sólo. La preocupación de las familias influye
107 determinante en la preocupación del niño por el
108 estudio, pero no el nivel socioeconómico, porque a
109 veces descubres que hay familias con un nivel no muy
110 alto pero que están muy dispuestas a que el niño
111 estudie y están encima, y se nota.

112 E.: ¿Consideras que el rendimiento escolar del alumno
113 y el rendimiento están relacionados?

114 P.: generalmente alguien que va mal en música, como
115 materia de estudio y tal, suele llevar alguna otra
116 más, es muy raro que a alguien le quede nada más que
117 música, salvo que sea algo especial que tenga alguna

118 dificultad. También veo que si alguien tiene
119 preocupación por la música y tiene cierta
120 sensibilidad para eso, debe tener cierta preocupación
121 por el resto de asignaturas. No digamos si es alguien
122 que ha sido capaz de estar disciplinado para estudiar
123 un instrumento hasta el nivel superior, en ese caso
124 seguro que está disciplinado para estudiar el resto
125 de cosas. Yo veo por tanto dos cosas, el ser
126 estudiante de música en concreto te disciplina la
127 cabeza, alguien que estudia en un conservatorio
128 generalmente suele ser buen estudiante en lo demás, y
129 luego en el cole o el instituto la materia de música
130 yo encuentro muy difícil que le quede música. También
131 me ha pasado que algunos que van mal en otras
132 asignaturas, ya sea porque les apetece mucho tocar,
133 resulta que aprueban música. Yo he tenido casos, de
134 suspender todo y aprobar música con un 9 porque sabía
135 todo, participaba y además estudiaba con nota.
136 E.: ¿Cuáles son los bloques de contenidos que abor-
137 das en 4º?
138 P.: en cuanto a historia de música contextualizarla
139 con la historia que saben de historia general. Luego
140 hablar de la música y la imagen, las nuevas
141 tecnologías, el Pop-Rock, la música de cine, y con
142 eso trabajar programillas, o hacer montajes
143 audiovisuales, buscar un tema para unas imágenes en
144 concreto o al revés. En fin hacer trabajos así. El
145 quitarla en tercero, ahora hay menos gente que la
146 coge, porque pierde el sentido no habiéndola dado en
147 tercero. En cuanto a informática musical a veces he
148 visto el sibelius, ahora con los ordenadores hay más
149 medios.
150 E.: ¿Cuál es el grado de interés que manifiestan los
151 alumnos por cada uno de los bloques de contenidos?
152 P.: hombre, según que casos, pero la música Pop y el
153 Rock y el Jazz yo intentaba enfocarlo al revés, o
154 sea, yo les decía veis esto? Pues esto viene de este
155 grupo de los 70 y este grupo de los 70 hacía algo
156 parecido a esto, y eso si llamaba mucho la atención,
157 o ver versiones de muchas canciones de los 60 o del
158 Soul, eso sí les gustaba. Y luego el trabajar imagen
159 y sonido también, si además eran imágenes tuyas eso
160 si les llamaba mucho la atención. La práctica musical
161 llamaba la atención cuando hacíamos grupos y demás,
162 no hay ninguna otra materia donde trabajemos eso.
163 Cuando el grupo tenía mucha carga de diversificación
164 lo que menos interés suscitaba era la historia. La

165 organología como se repasa y se pone en relación con
166 la música de cine y demás, no había tanto problema,
167 pero la historia quizá sea lo que suscita menos
168 interés.
169 E.: ¿Qué crees que podría hacerse para que los
170 contenidos de la asignatura fueran más interesantes?
171 P.: yo no sé si se podría hacer algo, quizá el
172 temario que tenemos es el del MEC y no se ha
173 distribuido, no se ha adaptado, aparte yo veo que el
174 temario de cuarto es muy ambicioso porque tendrías
175 que dar también los instrumentos étnicos, el
176 Flamenco, es decir, tienes que ser experto en un
177 montón de cosas. Yo creo que debería recortarse un
178 poco, y buscar que se persigue, si una base sólida
179 para ir a un Bachillerato de arte o para ir a un
180 Conservatorio, o qué. Y eso no está tan claro, quizá
181 eso mejoraría el interés. Se hace mucho incapié en
182 las nuevas tecnologías, en la Ley, pero tampoco
183 tenemos muchos medios disponibles. Entonces no se,
184 pero creo que debería tenerse más claro qué es la
185 materia de música y a donde llegamos.
186 E.: ¿Qué contenidos podrían introducirse o suprimirse
187 para que fueran más interesantes?
188 P.: la idea es saber que debe saber el alumno al
189 terminar cuarto.. ¿Debe saber leer y tocar una
190 partitura? Mucha tecnología?.. porque la historia de
191 la grabación ...es muy amplia. Es evidente que por el
192 interés del alumnado es mucho más interesante lo más
193 reciente, es decir, tu le explica que el mp3 es un
194 sistema de compresión de sonido, que le quita agudos
195 y no se qué y tiene interés, pero tampoco es eso una
196 cosa que... vaya... que eso es una cosa que en una tarde
197 te lo bajas tu, te lo aprendes... yo no se...que
198 recortaría. Por otro lado, la Ley te pone que en
199 cuarto hay que contextualizar los contenidos
200 históricos, hay una materia que tiene 3 horas a la
201 semana que es historia, y nosotros tenemos que
202 estudiar toda la historia, centrarnos en el siglo XX,
203 las nuevas tecnologías, tocar un instrumento...yo veo
204 que es muy ambicioso el curso de cuarto, por tanto yo
205 creo que debería aclararse un poco, práctica musical
206 y teoría musical, imagen y sonido...yo lo veo un poco
207 inabordable. Yo creo que se nos exige en las
208 oposiciones saber de todo, y todo es imposible
209 saberlo porque no tenemos mucha preparación. En
210 general creo que la materia es muy amplia y la
211 administración debería decir que pretende conseguir

- 212 con la materia de música.
213 E.: ¿Qué grado de importancia le das a la formación
214 vocal, auditiva, instrumental y expresión corporal en
215 el aula?
216 P.: yo doy más peso a la interpretación instrumental
217 porque la vocal me cuesta mucho que la gente
218 participe. Trato de que todo el mundo se sulte pero
219 me cuesta. La auditiva también le doy mucha
220 importancia, y la expresión corporal poco. En los
221 ámbitos de teatros que tengo es donde abordo un poco
222 el teatro.
223 E.: ¿Cuáles son los medios y recursos didácticos que
224 empleas en tus clases de música?
225 P.: medios audiovisuales, cañón y proyección de cosas
226 en el ordenador, flauta y percusión. Libro de texto
227 no tengo, porque los apuntes se los doy yo, y los
228 proyectamos aquí.
229 E.: ¿Cuáles son los que menos interés despiertan?
230 P.: los más tradicionales, todo lo que le pongas
231 proyectado audiovisual consigues más atención, en
232 cambio lo tradicional genera menos interés. Lo que
233 más las nuevas tecnologías, y lo que menos lo
234 tradicional.
235 E.: ¿y los recursos TIC?
236 P.: Este es centro TIC y si que despierta atención.
237 E.: ¿Qué metodologías empleas?
238 P.: aplico diferentes cosas, en cuarto empiezo el
239 siglo XX al revés, comienzo por ejemplo por Pitingo y
240 fui hacia atrás en el tiempo. Luego le doy
241 importancia a la metodología participativa, que hagan
242 cosas aquí, que la expongan.
243 E.: ¿De qué forma reacciona el alumnado?
244 P.: volvemos al principio, el que no tiene interés
245 por la materia no tiene interés por nada que le
246 propongas. Hombre, hay cosas que entretienen más,
247 pero creo que no hay mucha diferencia, salvo que
248 bueno, suele suscitar más interés ver las cosas
249 proyectadas que coger apuntes.
250 E.: ¿Consideras que podrías introducir alguna
251 modificación en tu metodología para maximizar el
252 interés?
253 P.: supongo que sí, este año he planteado hacer un
254 musicograma, analizando partiendo de cómo se entiende
255 la música pura, descriptiva, y una vez que han
256 aprendido a hacerlo han hecho uno en powerpoint, y en
257 una clase de 26 solo 4 han presentado un powerpoint
258 evaluable. Entonces me pregunto...tanto trabajo durante

259 meses para nada. Entonces yo no se que haría más para
260 fomentar el interés, y me pregunto ahora que?? Y yo
261 no se.... Porque claro luego si tengo en cuenta eso...
262 tengo que suspender a más gente, pero claro, luego
263 llega el inspector y te pregunta qué pasa. No me da
264 tiempo a todo, muchas veces voy tan acelerado que no
265 sé que podría hacer.

266 E.: ¿Qué opinas acerca de una enseñanza basada en una
267 metodología activa y participativa?

268 P.: Si, pero me cuesta entenderlo con la Ley actual,
269 porque la Ley te exige valorarlo en número y
270 porcentaje claro. Me parece ideal, pero depende del
271 grado de interés del alumno, porque resulta
272 complicado decirle a un padre, su hijo tiene el
273 examen aprobado pero su interés en clase es nulo y
274 por tanto merece estar suspenso. Resulta complicado
275 explicar eso a un padre. Siempre me he quejado de que
276 falta información a la familia, todo esto debería
277 informarse debidamente a los padres, y se evitarían
278 muchos conflictos con los padres. La clase puede ser
279 participativa pero tienes lo que tienes.

280 E.: ¿Qué tipo de evaluación realizas y cuáles son los
281 instrumentos, procedimientos, criterios que empleas?

282 P.: hago examen escrito, hago examen de
283 interpretación con flauta y percusión, trabajo con
284 presentación audiovisual, revisión de cuadernos.
285 También valoro la participación, digamos que el 80%
286 es el examen escrito y de interpretación, y el 20%
287 restante meto la participación y el cuaderno.

288 E.: a la hora de evaluar a los alumnos, ¿de qué forma
289 reaccionan?

290 P.: el examen es el examen y lo demás es otra cosa,
291 lo que ellos aceptan mejor es el examen, porque el
292 trabajo para ello es un rollo porque lo presentan y
293 se creen que por eso ya están aprobados. Para ellos
294 el examen sigue siendo el examen, supongo que será la
295 formación de primaria.

296 E.: ¿Consideras que podrías introducir alguna
297 modificación en tu forma de evaluar?

298 P.: yo creo que es completa, aún así estoy haciendo
299 cosas, ahora estoy trabajando con fichas, reparto
300 fichas, evalúo lo que hagan aquí y lo que hagan en
301 casa. La autoevaluación alguna vez la he realizado,
302 es anónimo y la gente suele ser sincera.

303 E.: ¿tienes alguna otra valoración?

304 P.: yo lo que más veo es eso, falta un poco de
305 información a la familia sobre los cambios educativos

306 que se proponen, porque obviamente no se puede
307 enseñar música igual que hace 20 años, y yo creo que
308 seguimos explicando las mismas cosas y de la misma
309 forma que nos explicaron a nosotros. Se hace caer
310 todo el esfuerzo de modernización en el profesorado
311 pero no se informan a las familias.

1 ENTREVISTA AL PROFESOR DEL INSTITUTO N° 3
2 ENTREVISTADOR: Bueno pues buenos días estamos aquí
3 con el profesor del instituto n° 3 y a
4 continuación te voy a hacer la entrevista...
5 PROFESOR: Buenos días
6 E.: Vamos a hacer una introducción aludiendo a tu
7 experiencia docente...
8 P.: pues sí, bastante, en este centro son ya 12 años,
9 aparte no sólo experiencia en este instituto, yo
10 terminé el superior en clarinete, estuve dos años en
11 escuela de música, posteriormente vi que me llamaban
12 de interino de clarinete, y ya posteriormente hice
13 oposiciones a secundaria y desde el 1995 estoy de
14 profesor en instituto. Aquí llegué en el 98. Este
15 alumnado tiene alumnos de clase media alta, aquí no
16 tenemos ciclo formativo porque la mayoría de los
17 padres solo exigen formación universitaria para sus
18 hijos, cosa que yo creo una equivocación pero bueno.
19 Históricamente esto perteneció al ejército hasta que
20 el año pasado pasó a la Junta, y siempre ha tenido un
21 alumnado con el que se trabaja bastante bien, incluso
22 las familias son buenas.
23 E.: ¿en cuanto a las aficiones musicales, actividades
24 extraescolares?
25 P.: en función de cada nivel todos los años hacemos
26 actividades, normalmente a través de contactos que
27 tengo en el conservatorio siempre traemos algún
28 grupo, cuarteto, generalmente música de cámara, eso
29 para 1º y 2º. En cuarto de la ESO como los contenidos
30 son diferentes, generalmente hacemos una visita a la
31 radio, vemos cómo funciona la música en la radio, o a
32 un estudio de grabación. También alguna visita al
33 teatro de la maestranza, este año por ser año Machado
34 hemos hecho un recital de música y poesía.
35 E.: ¿Qué piensa acerca del interés de los alumnos?
36 P.: yo estoy contento, primero porque la música en

- 37 general es un producto que ellos consumen mucho. En
38 cuarto de ESO los contenidos que tenemos son muy
39 cercanos a ellos (Pop), por otra parte es una
40 materia agradable.
- 41 E.: ¿cómo crees que ha influido la supresión de la
42 asignatura en cuarto de ESO?
- 43 P.: la influencia ha sido negativa, primero porque
44 han cortado el paso del ciclo natural de la música,
45 ten en cuenta que tenemos música en 1º y 2º y en
46 cuarto es optativa. Ha disminuido bastante el número
47 de alumnos en cuarto como optativa. En bachillerato
48 ha pasado lo mismo, no hay en 1º y aparece en 2º como
49 optativa. Sería igual más interesante que fuera una
50 asignatura de continuación, esos dos huecos hace que
51 desconecten los chavales.
- 52 E.: ¿Cómo influye el factor sexo?
- 53 P.: en otros centros si lo he visto, pero en este no,
54 hay más chicas que chicos, pero no he notado cierta
55 diferencia.
- 56 E.: ¿Cómo influye el nivel socioeconómico?
- 57 P.: influye notablemente, no sólo en la música, a lo
58 mejor vamos a un estudio de grabación y los chavales
59 tienen un interés en eso, y ellos mismos manejan
60 aparatos y tienen acceso a una información que eso lo
61 da el nivel socioeconómico. Muchas veces los padres
62 tienen el abono para ir a la ópera o a un concierto,
63 y los hijos van con sus padres, y eso influye en su
64 cultura.
- 65 E.: ¿qué relación existe entre el rendimiento del
66 alumno y el interés por la música?
- 67 P.: yo creo que sí, los alumnos que van bien en otras
68 asignaturas van bien en música, y al revés. La música
69 la ven como algo muy cercano. Yo en la presentación
70 pregunto a principio de curso a quién le gusta la
71 música, y todos responden que sí.
- 72 E.: ¿Qué bloques de contenidos trabajas en 4º de ESO?
- 73 P.: abordo cuatro grandes bloques. Como la materia es
74 optativa, los voy adaptando un poquito, generalmente
75 vemos la música en el cine, la publicidad, en la
76 radio, la televisión, luego también la música POP
77 (Jazz, Rock y Pop) y por último la influencia de las
78 nuevas tecnologías en la música, y luego ya hacer un
79 recorrido por la historia.
- 80 E.: ¿qué grado de interés manifiestan sus alumnos por
81 la música?
- 82 P.: muchas veces va en función de cada alumno y
83 muchas veces va en función del tipo de contenido,

84 obviamente la música Rock y Pop es algo muy próximo y
85 el interés es grande. Yo también intento que el
86 alumno se enganche aun contenido porque lo vea
87 próximo.

88 E.: ¿Qué crees que podría hacerse por los contenidos
89 para que fueran más interesantes?

90 P.: yo a priori lo he pensado y creo que no son más o
91 menos interesantes, los contenidos son contenidos. Lo
92 que hace que un contenido sea más o menos interesante
93 es la forma en la que el profesor lo transmite.

94 Evidentemente los contenidos son los que marca el
95 currículum y los que hay que trabajar. Obviamente no
96 son cerrados y yo lo que veo que en determinados
97 contenidos ellos tienen un mayor interés y entonces
98 le doy una temporalización más larga. Incluso a lo
99 mejor veo que los contenidos tienen menos interés e
100 intento darles menos temporalización. También es
101 cierto que no todos los alumnos tienen el mismo
102 interés, entonces las clases a veces son un pulso
103 entre qué les interesa más y en qué momento. Suelo
104 empezar por el Rock para engancharlos, por eso creo
105 que hay que saber meter cada contenido en cada
106 momento. Yo creo que es un tema más de metodología
107 que de contenido. Yo creo que un docente no puede
108 utilizar la misma metodología a lo largo de todo el
109 curso.

110 E.: ¿Qué contenidos podrían introducirse o suprimirse
111 para que resultaran más interesantes?

112 P.: es muy importante saber elegir la editorial, como
113 los libros están sometidos al plan de gratuidad y
114 están para 3-4 años, pues yo siempre pienso en los
115 alumnos para ver que proyecto les pongo a los
116 alumnos, porque cada editorial es diferente. Hay
117 editoriales que les dedican más a la historia, otros
118 a otros temas, etc...

119 E.: ¿Qué importancia tienen en el aula la formación
120 vocal, instrumental, auditiva y la expresión corporal?

121 P.: yo como vengo de conservatorio, siempre he sido
122 más músico práctico que teórico, así que siempre he
123 intentado que las clases sean más prácticas y no sólo
124 de historia. Nosotros la práctica instrumental la
125 metemos al final de trimestre, que es cuando están
126 más cansados. Utilizamos percusión Orff e intentamos
127 trabajar de una forma un poco simple, con lo que es
128 la armonía, melodía, ritmo y se divierten bastante.
129 Ellos asocian la música a la práctica, y en los
130 colegios casi siempre es mas teórica que práctica.

131 Formación vocal no trabajo porque los cohibe mucho,
132 eso de tocar un instrumento vale, pero eso de tocar
133 les gusta más, solo un año que monté con el dpto. de
134 Francés los chicos del Coro, un grupo de niñas se
135 atrevió a cantar. La auditiva tiene el inconveniente
136 que las editoriales plantean un CD, pero hoy día
137 vivimos en un mundo de imágenes, y claro, no es lo
138 mismo escuchar a un cuarteto que verlo en un
139 escenario actuando. Ellos quieren verlo, por lo tanto
140 yo creo que los medios de comunicación tienen mucho
141 que ver. Yo me he hecho un cd con vídeos de youtube,
142 para que así vean instrumentos, como se agrupan, etc...
143 la imagen es muy importante y además es muy
144 ilustrativo. Expresión corporal no, alguna
145 coreografía hemos montado, hace dos años nos dio por
146 probar el acrosport en EF, y la música está
147 funcionando bien entre los chavales, chavales que yo
148 les doy música, pero solo eso, y a veces yo les busco
149 música acorde con lo que van a practicar en EF.
150 E.: ¿Cuáles son los medios y recursos didácticos que
151 emplea en sus clases de música?
152 P.: generalmente instrumental ORFF a nivel de
153 práctica, no obstante, en clase tenemos una pantalla
154 de proyección y generalmente también proyectamos
155 partituras, para que los alumnos la vean. También a
156 través del ordenador proyectamos vídeos de youtube,
157 yo creo que la pizarra digital va a ser un bombazo.
158 Yo le doy la razón a eso de que una imagen vale más
159 que mil palabras.
160 E.: ¿Qué recursos son los que menos interés
161 despiertan?
162 P.: el libro de texto cada vez aburre más. El libro
163 motiva poco, aburre, hay que saber alternar los
164 recursos. Yo utilizo el libro, pero creo que debe ser
165 una herramienta más, te puedes llevar la sorpresa que
166 tu has explicado un tema que viene en el libro, y en
167 determinado curso el objetivo ha sido perfecto,
168 porque los chavales son tranquilos. Pero ahora viene
169 otro curso, utilizas la misma dinámica y el resultado
170 no es el mismo, y a lo mejor el libro que antes
171 habías utilizado un 80% ahora tienes que utilizarlo
172 menos, o bien descafeinarlo o ampliarlo.
173 E.: ¿Qué grado de interés despierta en sus alumnos
174 los recursos?
175 P.: despierta mucho, sobre todo los ordenadores, los
176 recursos TIC. Hay que saber utilizarlos y combinarlos
177 adecuadamente.

- 178 E.: ¿Qué metodología utiliza?
179 P.: me gusta hacer una metodología activa,
180 participativa, yo dentro de un hora de clase intento
181 diversificar, si por ejemplo veo el barroco, empiezo
182 dando una introducción del barroco, hacemos una
183 lectura en el grupo, para practicar con ellos, y la
184 última media hora vemos y escuchamos un fragmento
185 musical. La idea es que ellos tengan diferentes tipos
186 de clase, si dedicas una clase a teoría, ellos a
187 veces se pierden, porque si han tenido ese días
188 asignaturas fuertes, no es lo más apropiado. Yo
189 intento que mis clases sean participativas, que no
190 sea yo el centro, doy la opción de que participen y
191 traigan material que ellos buscan. Si se acostumbran
192 a veces cada grupo después de explicar el tema ellos
193 salen y tienen que explicar que han entendido, es lo
194 que yo llamo profesor por un día.
- 195 E.: ¿De qué forma reacciona el alumnado a las
196 diferentes metodologías?
197 P.: la que más interés despierta es cuando tu
198 trabajas una metodología muy activa, por ejemplo el
199 que ellos tengan que hacer un grupo de trabajo y
200 tengan después que hacer una presentación en
201 powerpoint, eso despierta mucho interés, porque no
202 solamente hay trabajo en casa sino también trabajo en
203 el aula de informática. Pero al alumno hay que
204 hacerle saber que toda metodología tiene su
205 importancia, hoy trabajamos con el libro y mañana
206 trabajamos con el ordenador, y al día siguiente
207 hacemos un intercambio de preguntas para ver que se
208 sabe del tema. Muchas veces hay que ver que todas las
209 posibilidades son prácticas, no te puedes ni ceñir a
210 la metodología que tu quieres, que es la que sabes,
211 ni tampoco dejar que los alumnos dirijan la clase,
212 hay que diversificarla.
- 213 E.: ¿Consideras que podrías introducir alguna
214 modificación para maximizar el interés del alumnado?
215 P.: yo siempre aunque parezca un poco pedante, estoy
216 detrás de encontrar cosas nuevas, porque el primero
217 que se aburre es el profesor. Yo hace poco me llevé
218 una sorpresa porque fui a cambiar el libro y la
219 visitadora de la editorial me dijo...ya que te sabes el
220 libro prácticamente de memoria lo vas a cambiar?
221 Precisamente por eso quería cambiarlo, porque estoy
222 hartito ya de poner los mismos ejemplos, de poner los
223 mismos ejercicios, es que cuando estoy explicando
224 algo ya se el chiste que me van a hacer detrás. Yo

225 siempre intento buscar vías nuevas, cosas nuevas, por
226 ejemplo, para bajarnos los vídeos de youtube un
227 alumno de cuarto me dijo profe yo tengo un programita
228 para bajarnos estos vídeos, pues le dije, tráetelo, y
229 no veas ese chaval lo importante que es en la clase,
230 porque el ha participado en algo que estamos
231 haciendo, entonces, cuando tu intentas que ellos
232 participen de la enseñanza o del proceso de
233 enseñanza-aprendizaje, se motivan bastante. Chavales
234 que tu creías que no tenían mucho interés, en el
235 momento que tu le das un poquito de importancia, se
236 suben bastante y te llevas sorpresas. Los alumnos
237 muchas veces tienen muchas ideas, pero hay que saber
238 escucharlas y saber cuáles te pueden servir y cuál
239 no. Ellos tienen mucho acceso a lo que son las
240 tecnologías y te llevas sorpresas. Si tu sabes
241 integrarlas y sabes canalizarlas perfecto. Por lo
242 tanto una forma de maximizar ese interés es hacerlos
243 partícipe, que ellos tengan iniciativa, me gusta que
244 ellos muevan la clase, hay veces que tú estás
245 explicando algo y realmente no sabes el verdadero
246 interés de ellos, tu crees que es bueno, pero no
247 sabes el verdadero interés de ellos, ellos muchas
248 veces son educados, se callan, hacen lo que tu les
249 dices, pero se llevan sorpresas muy gratas, entonces
250 tu les propones cosas y tienes que saber qué ideas te
251 proponen, las que te proponen y bajo ningún concepto
252 harías, pero a veces algunas son interesantes. Hace
253 poco me decía un alumno, profe yo no entiendo porqué
254 tenemos que hacer tantos exámenes escritos, cuando
255 muchas veces lo que nos vamos a encontrar cuando
256 estemos fuera es una entrevista oral, y bueno, se me
257 ocurrió la idea, como nota de clase, hacer una
258 entrevista, una exposición oral de aquella parte del
259 tema que les haya tocado.

260 E.: ¿Qué opina de una enseñanza activa y
261 participativa?

262 P.: Pues como he dicho le doy un peso importante, no
263 obstante, no es fácil, porque no todos los temas y
264 contenidos se prestan a ello, ni todos los alumnos se
265 prestan a ello, pero bueno, tampoco podemos
266 rechazarlo por ello, supongo que también influye los
267 medios que el centro tenga. De todas formas yo he
268 tenido mas resultados positivos empleando la
269 participación.

270 E.: ¿Qué tipo de evaluación realiza y cuáles son los
271 procedimientos, instrumentos y criterios que emplea?

272 P.: Aquí en el centro tenemos unos acuerdos sobre
273 evaluación. En cuanto a los criterios previamente los
274 de música son los mismos que los del resto de
275 asignaturas. En cuarto el peso de los exámenes suelen
276 ser un 50%, la realización de actividades sean las
277 que sean también tiene un peso, también se valora la
278 participación en clase, la buena presentación, la
279 ortografía. Yo intento que los alumnos no crean que
280 el examen es lo único que vale, sino que hay muchas
281 cosas más. También hacemos trabajos de investigación
282 sobre temas que vemos en la clase, y les doy 0,5 en
283 la nota final. La actitud y la práctica instrumental
284 también valoro, y en la programación didáctica está
285 redactado.

286 E.: ¿Cómo reacciona el alumnado según el tipo de
287 evaluación que emplea?

288 P.: ellos generalmente siguen pensando que el examen
289 es lo más importante, y yo intento desmitificarlo. Yo
290 entiendo que es una manera de saber qué sabe el
291 alumno de algo, pero hay que valorar también otras
292 cosas, y la verdad, es que cuesta porque al final
293 ellos se creen que tu los estás engañando, que lo que
294 más vale es el examen. Entonces por un lado, si
295 intentas hacer una metodología participativa no
296 puedes hacer que el examen es lo que más vale,
297 entonces claro, muchas veces que con un 4 aprueban y
298 con un 6 pues no. De todas formas si trabajas en
299 clase, si diversificas, te das cuenta que el
300 resultado del examen es mejor. Eso de empollar ha
301 quedado muy antiguo, si el chaval te ha trabajado
302 prácticamente en todo, el examen es solo un trámite,
303 es un poquito el constatar que tú has trabajado
304 durante el trimestre, y además debe ser así creo yo.
305 Ellos no tienen rechazo al examen, lo aceptan como un
306 seguro. Es más ellos saben ir sin miedo, saben lo que
307 caerá porque es reflejo del trabajo de clase.

308 E.: ¿Considera que podría introducir alguna
309 modificación en la manera de evaluar para maximizar
310 el interés?

311 P.: Bueno nosotros estamos inmersos en la evaluación
312 en competencias básicas, estamos un poquito a la
313 expectativa, y por ahí nos vamos a mover. A mi a la
314 hora de evaluar me gusta emplear una horquilla muy
315 amplia, porque muchas veces los chavales tienen
316 problemas en casa, están en una edad muy complicada y
317 hay que saber calificar y evaluar. Calificar es poner
318 una nota numérica, pero evaluar es algo más complejo,

319 es saber adaptarte a los problemas o a la vida de ese
320 alumno en ese momento, o a lo mejor al trabajo. A
321 veces te llevas sorpresas, alumnos que hacen un
322 trabajo bueno en un momento determinado el
323 suspenderlo le puede ayudar, y hay veces que al
324 contrario. Ellos cuando llega diciembre se ponen muy
325 nervioso, y lo peor que a mi me ha dado miedo como
326 profesor es.... Estoy realmente reflejando en el
327 boletín de notas el trabajo que ha hecho durante el
328 trimestre? Porque lo complicado es intentar
329 homogeneizarlo todo. Yo al alumno que me puede dar 8
330 le exigiré 8, pero al que me puede dar 4, no podré
331 pretender que me de 8 y con un 4 seré feliz. Yo creo
332 que eso es lo difícil, saber cómo reacciona cada
333 alumno y tener un poco de psicología, y con algunos
334 alumnos te llevas sorpresas. La evaluación es muy
335 complicada, y ellos lo viven como algo muy
336 importante. Creo que hay que desmitificar lo que un
337 alumno pueda haber aprendido en un año, porque creo
338 que eso no se podrá reflejar jamás en 3 boletines de
339 notas, cualitativamente ni cuantitativamente, eso es
340 muy complicado. Ahora mismo el sistema que tenemos de
341 información a las familias a través de un boletín de
342 notas es un sistema muy frío, pero muchas veces no
343 refleja el trabajo que ha hecho. Yo creo que la
344 evaluación por competencias puede resultar positiva,
345 pero lo importante es que sepamos hacerlo bien,
346 explicarle bien al profesorado con cursos de
347 formación para que sepan que es evaluar en
348 competencias, y creo que puede ser un sistema que
349 aporte cosas muy interesantes. Hay que darle
350 posibilidades, llevamos toda la vida evaluando en la
351 misma forma y será cuestión de darle tiempo.
352 E.: ¿Alguna otra valoración?
353 P.: Ninguna.
354 E.: Gracias.

- 1 ENTREVISTA AL PROFESOR DEL INSTITUTO N° 4
- 2 ENTREVISTADOR: Bueno pues buenos días estamos aquí
- 3 con el profesor del instituto n° 4 y a
- 4 continuación te voy a realizar la entrevista...
- 5 PROFESOR: Buenos días
- 6 E.: Vamos a hacer una introducción aludiendo a tu

- 7 experiencia docente...
- 8 P.: Pues llevo en Secundaria 9 años, previamente
- 9 estaba dando clases de violín, y un cambio personal
- 10 hizo que acabara aquí, vivía en el norte en Asturias
- 11 y llevo ya 9 años en secundaria.
- 12 E.: ¿Cuál es el perfil socioeconómico del centro?
- 13 P.: medio bajo, bastante bajo en ocasiones, además
- 14 tenemos también alumnos del vacie, así que en ese
- 15 aspecto, aunque la zona no lo sea, el perfil si que
- 16 es un perfil bajo.
- 17 E.: ¿Cuál es el rendimiento que presentan?
- 18 P.: Por lo general bajo, lo que pasa que son
- 19 familias muy desestructuradas con unas problemáticas
- 20 tremendas y llegas a comprender que el tema de los
- 21 estudios para ellos es un problema secundario porque
- 22 antes hay que pensar que se va a comer día a día, y
- 23 eso lo vemos en este centro, y con la crisis y el
- 24 paro se nota un montón.
- 25 E.: ¿Tienen aficiones musicales estos alumnos?
- 26 P.: Sí, en ese aspecto son muy receptivos, tienen un
- 27 estilo muy determinado pero eso no quiere decir que
- 28 no se hayan abierto a otros tipos de música.
- 29 E.: ¿Realizáis actividades extraescolares en el
- 30 centro?
- 31 P.: Sí, tenemos un taller de música, dos tardes a la
- 32 semana, donde se da teclados, guitarra. Y luego
- 33 aparte hay un pequeño estudio de grabación y tenemos
- 34 un sector de alumnos que se ha aficionado a hacer
- 35 temas de Rap y tienen permiso dos tardes para
- 36 disponer del aula e ir grabando sus temas.
- 37 E.: ¿Qué piensas acerca del interés general que
- 38 tienen tus alumnos por la música?
- 39 P.: la música tiene bastante protagonismo en sus
- 40 vidas, lo que pasa que la música siempre es un telón
- 41 de fondo, es una banda sonora vital y entonces les
- 42 gusta desde ese punto de vista. Abordarla con
- 43 profundidad, de forma más analítica es donde se
- 44 produce el choque, e incluso abrir el campo estético,
- 45 porque yo creo que nuestra función es ofrecerles
- 46 cosas diferentes que normalmente no escuchan. Muchas
- 47 veces tocamos y se va un poco midiendo entre cosas
- 48 que ellos quieren tocar y les gusta y cosas que a lo
- 49 mejor desconocen y al final siempre les acaba
- 50 gustando. Por ejemplo ahora estamos tocando la
- 51 primavera de Vivaldi en segundo y está funcionando
- 52 estupendamente. En ese aspecto son abiertos pero hay
- 53 mucha resistencia por el aspecto repetitivo hasta que

54 algo sale, el aspecto de orden en un grupo musical, y
55 si ya hablamos a nivel teórico, la resistencia es
56 total para abordar el lenguaje musical. Cuesta un
57 montón y hay que combinarlo con un poco de mimesis.
58 E.: ¿Cómo crees que ha influido la supresión de la
59 asignatura en 3º de ESO?
60 P.: ha sido terrible, lo peor que podía pasar en
61 nuestra materia. Primero porque rompe la continuidad,
62 segundo porque los contenidos que se daban en tercero
63 que era la Historia de la Música, ahora queda un
64 terreno valdío que yo particularmente lo estoy dando
65 en 2º, pero que no tienen la madurez suficiente para
66 abordarlo. Yo noto una diferencia cualitativa
67 tremenda entre dar historia en 2º o en 3º. Entonces
68 tienes que dar pinceladas pero bajar bastante el
69 nivel para intentar que ellos se interesen e ir
70 combinándolos con otras actividades. Entonces esto es
71 terrible, sobre todo me resulta molesto que lo hayan
72 quitado para meter educación por la ciudadanía porque
73 realmente cuando das música y yo concibo la música
74 desde un punto de vista práctico nuclearmente,
75 entonces para mí la primera práctica para aprender a
76 trabajar en grupo y a convivir y a respetar es a base
77 de esto, de prácticas grupales, ejemplo de ello es la
78 música o el deporte, entonces bueno, es sustituir una
79 disciplina procedimental por una excesivamente
80 teórica que aborda los mismo contenidos de valores
81 pues me parece erróneo.
82 E.: ¿Cómo crees que influye el factor sexo en los
83 intereses de los alumnos?
84 P.: hay diferencia porque hay ciertos condicionantes
85 culturales por ejemplo, aquí los niños dicen que las
86 niñas no pueden tocar percusión, que está mal visto
87 que una niña toque el cajón Flamenco por ejemplo,
88 entonces las niñas son palmeras y cantan y los niños
89 son los encargados de tocar la percusión. Entonces
90 hay ciertos condicionantes culturales y sociales que
91 es difícil romper con ellos, pero al margen de eso, a
92 la hora de tocar hay otro aspecto y es que ellos son
93 menos pudorosos especialmente en 1º y 2º. En 4º se
94 invierten los términos. Pero el interés normalmente
95 suele ser similar, no suele haber diferencias, la
96 única diferencia es en cuestiones procedimentales,
97 que los niños suelen ser más abiertos, y en
98 cuestiones conceptuales las niñas suelen ser más
99 centradas, pero es una cuestión de diferencia de
100 ritmo en la madurez. Pero en general no considero que

- 101 sea algo diferenciador el sexo en el interés.
102 E.: ¿Cómo influye el nivel socioeconómico de la
103 familia en el interés?
104 P.: influye indirectamente, no porque sea en sí
105 determinante, sino porque cuando en una familia hay
106 problemas económicos las preocupaciones prioritarias
107 están por delante; sacar adelante a un hijo, tener
108 dinero para vestirle, para darles comer es primario
109 antes que educarlos. Luego también influye en que los
110 alumnos llega un momento en que dejan de estudiar
111 para ponerse a trabajar y ayudar económicamente en
112 casa.
113 E.: ¿Qué relación existe entre el rendimiento escolar
114 y su interés por la música?
115 P.: normalmente los buenos estudiantes son buenos
116 estudiantes en todas las áreas. Pero al revés, muchos
117 de los que van muy mal en todo, van bien en música. O
118 sea que sí, yo en centros de este tipo siempre he
119 defendido las artes y el deporte, creo que es la
120 forma de integrar a muchos chavales que de otra
121 manera se quedarían fuera. Por eso solemos hacer
122 muchas actividades, ensayos en los recreos, como
123 motivación para que asistan a clase.
124 E.: ¿Qué bloques de contenidos sueles abordar en
125 cuarto?
126 P.: en cuarto, tras la laguna del año valdío de
127 tercero lo que hacemos en el primer trimestre es un
128 repaso de lenguaje musical y abordamos nuevos
129 contenidos respecto a lenguaje musical, y luego a
130 partir del segundo trimestre música Pop, con una
131 parte teórica y trabajos en clase orales, y esto se
132 alterna con práctica de teclado de canciones de
133 diferentes períodos. Este año está funcionando
134 bastante bien. De youtube sacamos partituras.
135 E.: ¿Qué grado de interés manifiestan tus alumnos por
136 estos contenidos?
137 P.: en cuarto noto una diferencia cualitativa
138 tremenda. No les va a despertar el mismo interés, a
139 unos les gusta más el rock sinfónico y a otros el
140 rockandroll, pero me parece enriquecedor. Lo que si
141 noto es que hay predisposición a conocer, cosa que no
142 ocurre en 1º y 2º, y a partir de ahí el simple hecho
143 de reconocer algo nuevo me parece interesante.
144 E.: ¿Si tuvieras que cambiar algo porque los
145 contenidos fueran más interesantes qué harías?
146 P.: a mi me parece muy interesante en esa franja de
147 edad, lo que ocurre es que no se pueden abordar

148 todos. Me gustaría no tener que repasar lenguaje
149 musical en 4º de ESO, ya que tendría más tiempo para
150 ahondar en informática musical y perdemos un
151 trimestre repasando lenguaje musical. Me gustaría
152 ahondar más en programas, secuenciadores,
153 sintetizadores.
154 E.: Bajo tu punto de vista, ¿qué contenidos podrían
155 introducirse o suprimirse para que resultara más
156 interesante la asignatura?
157 P.: yo creo que tenemos cierta libertad de maniobra.
158 Yo doy POP porque Historia de la Música ya la doy en
159 2º. Me gustaría poder centrarme en lo que dije
160 anteriormente sin tener que repasar lenguaje musical.
161 Me gustaría incidir en música e imagen.
162 E.: ¿Qué grado de importancia tiene la formación
163 vocal, instrumental, auditiva y expresión corporal en
164 el aula?
165 P.: la instrumental es la nuclear, aunque le doy
166 importancia a todas, lo que pasa que no tengo tiempo
167 de montar un coro. Esporádicamente hacemos percusión
168 corporal. La expresión corporal la hacemos a través
169 de poesía. También trabajo la auditiva. La expresión
170 corporal también la trabajo con la actitud a la hora
171 de sentarse en el teclado, el uso del cuerpo a la
172 hora de comunicar.
173 E.: ¿Cuáles son los medios y recursos didácticos que
174 utilizas fundamentalmente?
175 P.: teclados, estudio de grabación para la práctica
176 musical, proyector, internet, tenemos también libro
177 de texto y a partir de ahí material accesorio para ir
178 completando temas.
179 E.: ¿Qué recursos crees que son los que menos interés
180 despiertan?
181 P.: los libros de texto como que cuesta más. Aunque
182 en cuarto tienen cierto grado de madurez. En cuarto
183 aunque les interese menos el libro comprenden que es
184 útil y que tienen que leer, aunque les gusta más el
185 estudio de grabación y los instrumentos que los
186 recursos tradicionales.
187 E.: ¿Qué grado de interés despiertan los recursos TIC?
188 P.: a mí me parece fundamental. Lo que no entiendo es
189 porque la pizarra digital no se pone en un aula de
190 música. El interés que despierta en ellos es enorme y
191 en nuestra materia sería fundamental.
192 E.: ¿Qué metodologías utilizas en los distintos
193 bloques de contenidos?
194 P.: pues ahí tenemos el problema con los teclados,

195 que tengo 7 teclados y el grupo es de 13, tenemos 3
196 días clases, tenemos un día de puesta en común donde
197 se exponen los contenidos y sus audiciones, ya que me
198 parece absurdo trabajar con conceptos sin la música
199 correspondiente. Trabajamos los comentarios los
200 debates, la lluvia de ideas previas. Me gusta
201 trabajar con sus prejuicios. El día que tocamos nos
202 dividimos debido a que no tenemos instrumentos para
203 todos, una mitad toca un día y la otra mitad hace
204 trabajos, y al día siguiente la otra mitad al revés.
205 Cuando van montando sus obras, lo grabamos en el
206 editor de Audio y el resultado se cuelga en la
207 plataforma del centro.
208 E.: ¿Cómo reacciona el alumnado a las diferentes
209 metodologías que impartes?
210 P.: ellos los miércoles lo llevan así de pasividad,
211 ellos escuchan participan pero yo les veo que
212 realmente el jueves y el viernes que es cuando tocan
213 disfrutan. Normalmente la práctica les gusta más.
214 E.: ¿Consideras que podrías introducir alguna
215 modificación en tu metodología?
216 P.: siempre considero que sí, pero claro para ello
217 necesitaría recursos, me gustaría poder montar las
218 clases teóricas de los miércoles con proyector, que
219 no lo tengo. Con más recursos podría preparar mejor
220 las clases.
221 E.: ¿Qué opinas acerca de la enseñanza basada en una
222 metodología activa y participativa?
223 P.: me parece fundamental, además tratándose de
224 música. Pero yo soy una defensora del trabajo
225 conceptual y aunque eso debe trabajarse en casa, en
226 música yo creo que es fundamental y para mí es lo que
227 más peso tiene en la evaluación.
228 E.: ¿Qué tipo de evaluación, instrumentos, criterios
229 empleas?
230 P.: para empezar los criterios están divididos en
231 actitudinal (30%), procedimental (40%) y conceptual
232 (30%). El actitudinal aquí se tiene que valorar en
233 extra, ya que dentro se encuentra el absentismo que
234 es uno de nuestros principales problemas en este
235 centro. Criterios y herramientas pues el trabajo
236 diario (todos los días pongo nota), la observación y
237 luego pruebas concretas tanto prácticas como
238 representaciones reales, revisar los cuadernos.
239 Digamos que cada aspecto tiene sus pruebas. Trabajos
240 para casa. Exposiciones orales. Me parece muy
241 importante introducir el elemento del lenguaje oral

242 en clase. Exámenes escritos también pero no
243 exclusivamente, me parece tan importante el escrito
244 como el oral en 4º de ESO.
245 E.: ¿Cómo reaccionan los alumnos a la hora de
246 evaluarlos?
247 P.: no lo aceptan todo por igual, todas las pruebas
248 que suponen una puesta en escena les cuesta. Les
249 produce pavor, pero me parece importante, porque la
250 entrevista de trabajo es así y creo que es importante
251 trabajar la puesta en escena. Sin embargo ellos les
252 dan más importancia a esto una vez que las superan y
253 hacen que se impliquen más. Respecto al examen
254 escrito tampoco lo ven como algo negativo.
255 E.: ¿Consideras que podrías introducir alguna
256 modificación para maximizar el interés del alumnado?
257 P.: yo una autocrítica que puedo hacer es el respeto
258 de los tiempos, cuando no me traen los trabajos creo
259 que les doy demasiadas oportunidades, y creo que
260 debería ser más severa. Creo que es contraproducente
261 darles tantas oportunidades porque la vida no os la
262 va a dar.
263 E.: ¿alguna otra valoración?
264 P.: bueno podría decir que una formación musical nos
265 puede aportar muchas cosas, y creo que está bastante
266 denigrada y denostada y a veces tenemos que ser
267 guardias resolviendo conflictos.
268 E.: Gracias!

1 ENTREVISTA AL PROFESOR DEL INSTITUTO Nº 5
2 ENTREVISTADOR: Bueno pues buenos días estamos aquí
3 con el profesor del instituto nº 5 y a
4 continuación te voy a realizar la entrevista...
5 PROFESOR: Buenos días
6 E.: Vamos a hacer una introducción aludiendo a tu
7 experiencia docente...
8 P.: yo entré aquí en el 87.
9 E.: ¿Cuáles son las características del alumnado a
10 grandes rasgos?
11 P.: aquí el alumnado es bastante bueno, casi todos
12 vienen del borbolla y bueno hay otros alumnos que
13 vienen de otros colegios, incluso también de la zona
14 del polígono. En general el rendimiento es bueno,
15 aquí en Selectividad los resultados son bastante

- 16 buenos. El perfil es medio, medio alto, en general,
17 hay de todo, pero ten en cuenta que aquí hay muchos
18 colegios privados y concertados, los padres más
19 religiosos los mandan allí y otros pues a éste,
20 aunque hay muchos alumnos aquí que están matriculados
21 en religión.
- 22 E.: En cuanto a aficiones musicales...
- 23 P.: pues hay muchos alumnos que están en el
24 conservatorio.
- 25 E.: en cuanto a actividades extraescolares...
- 26 P.: pues durante estos años hemos ido a audiciones
27 que ha organizado la sinfónica, también hemos ido a
28 los Venerables a escuchar las audiciones de órgano. Y
29 también un concierto que organizamos aquí todos los
30 años he interpretan los alumnos canciones, tanto de
31 música vocal como instrumental.
- 32 E.: ¿qué piensas acerca del interés general que tiene
33 los alumnos por la música?
- 34 P.: bueno pues yo creo que el nivel es medio.
- 35 E.: ¿Cómo crees que ha influido la supresión de la
36 asignatura en tercero?
- 37 P.: pues no se que decirte, pero creo que
38 negativamente, porque los alumnos de cuarto vienen
39 sin tener ni idea de lo que se ha dado ni en primero
40 ni en segundo, no se acuerdan de nada, parten de
41 cero. Aparte en tercero se podía explicar muy bien la
42 historia, porque los alumnos eran mayores cosa que en
43 segundo tu no puedes meterle tantos contenidos.
- 44 E.: ¿Cómo crees que influye el factor sexo en el
45 interés?
- 46 P.: pienso que no, en ese aspecto no. No hay
47 diferencias.
- 48 E.: ¿Cómo influye el nivel socioeconómico de las
49 familias?
- 50 P.: pienso que influye positivamente el que tengan un
51 mayor nivel, de hecho, los alumnos que están en el
52 conservatorio son los que los padres están
53 económicamente mejor, y eso influye en las clases de
54 forma mejor. Aquí suelen sacar muy buenas notas y a
55 veces esos alumnos se aburren, pero luego los
56 resultados son muy buenos.
- 57 E.: ¿Qué relación crees que existe entre el
58 rendimiento escolar y el interés?
- 59 P.: por lo general los alumnos que sacan buenas notas
60 en otras asignaturas sacan buenas notas en música,
61 aunque hay raras excepciones. Y al revés, alumnos que
62 suspenden otras por ser mas fuertes y sin embargo

- 63 aprueban música.
64 E.: ¿Qué bloques de contenidos sueles abordar en
65 cuarto?
66 P.: en cuarto intento hacer más atractiva la
67 asignatura, entonces el primer trimestre lo dedico un
68 poco a repaso general, entonces le pongo el carnaval
69 de los animales, que es una obra muy interesante como
70 repaso de instrumentos, luego vemos la forma musical
71 y analizamos obras, vemos la sonata, sinfonías,
72 también analizamos obras de música Pop, y luego
73 hacemos un examen global de toda la historia de la
74 música, pero muy resumida, y por último montamos una
75 partitura con flauta y percusión. Todo eso en el
76 primer trimestre, luego en el segundo damos la música
77 Pop y ellos hacen un trabajo de un grupo o un solista
78 y lo exponen aquí, dan ellos la clase ese día. Se
79 buscan sus audiciones, se traen sus murales, leen
80 sobre el grupo que han elegido. Y luego el último
81 trimestre damos la música de Cine, primero les doy yo
82 unos apuntes, y luego ya pues vemos algunas películas
83 y les hago cuestionarios sobre las películas, les
84 preguntó si la música es diegética, que secuencia les
85 ha parecido más interesante, para que ellos estén
86 atentos.
87 E.: ¿Cuál es el grado de interés que muestran los
88 alumnos por esos bloques?
89 P.: en general me va muy bien en los tres trimestres.
90 Porque yo ya se lo que a ellos les interesa, además
91 en el primer trimestre hacemos musicogramas que a
92 ellos les entretiene mucho, luego analizamos la obra,
93 y lo llevamos al papel con colores y formas. Aprenden
94 mucho.
95 E.: ¿Qué crees que podría hacerse para que los
96 contenidos fueran más interesantes?
97 P.: en cuarto yo creo que ya son bastante atractivos.
98 No se me ocurre.
99 E.: bajo tu punto de vista, ¿Qué contenidos podrían
100 introducirse o suprimirse?
101 P.: he suprimido un poco la historia de la ópera,
102 porque veía que no había mucho interés en ese tema, y
103 me he ido a esas cosas. Antes daba la historia de la
104 ópera y le ponía un poco, pero no da tiempo. La
105 Historia de la Música si la doy pero muy resumida.
106 E.: ¿Qué grado de importancia crees que tiene la
107 formación vocal, instrumental, auditiva y expresión
108 corporal?
109 P.: vocal en cuarto es casi imposible, porque les da

110 muchísima vergüenza. Los de primero no tanto porque
111 son pequeños y no tienen mucha vergüenza. Trabajar
112 obras instrumentales y tocar sí, eso les encanta.
113 Audiciones activas también les pongo, con sus
114 análisis. Expresión corporal nunca lo he hecho, ya
115 que tengo grupos muy numerosos, si fuera más reducido
116 sí. Hay cosas que descarto por experiencia y por eso
117 lo descarto.
118 E.: ¿Cuáles son los medios y recursos didácticos que
119 usas en las clases?
120 P.: pues utilizo el libro, utilizo mucho el teclado,
121 porque cuando montamos una partitura tengo que ir
122 montándola con ellos ya que ellos no saben bien el
123 ritmo, y también el equipo de música que tengo que es
124 muy bueno. El televisor también lo uso, para vídeo o
125 fragmentos. Instrumentos metalófonos y xilófonos y
126 también la flauta. El libro no seguimos libro, porque
127 yo los libros que he visto de cuarto no me han
128 gustado ninguno. Todo por apuntes, ya que al ser 3
129 horas a la semana da tiempo y como son mayores se
130 trabaja muy a gusto.
131 E.: ¿Qué recursos son los que menos interés
132 despiertan?
133 P.: yo creo que les gusta todos, las audiciones les
134 gusta mucho y tocar instrumentos también les atrae,
135 porque se les pasa la clase muy rápida, lo que pasa
136 es que a veces tenemos que separar, lo hago primero
137 con flauta y luego con percusión. El libro no lo
138 rechazan lo que pasa que yo no he encontrado ninguno,
139 pero no tienen problema, les da igual. Aquí en cuarto
140 lo que yo les diga lo asumen bien.
141 E.: ¿Qué grado de interés suponen los recursos TIC?
142 P.: me lo piden poco, pero si me lo pidieran los
143 llevaría al aula TIC, pero no suelen pedírmelo, será
144 que lo emplean en otras materias y además como tienen
145 ordenador en su casa, no lo echan de menos. Aunque
146 los recursos audiovisuales si que les gusta.
147 E.: ¿Qué metodología usas en los distintos bloques de
148 contenidos?
149 P.: bueno en cuarto uso apuntes, no el libro, aunque
150 en primero si uso el libro, y lo que viene mal en el
151 libro yo se lo completo por apuntes, porque los
152 libros o vienen muy densos, o traen muy poco y vienen
153 flojos. Editex trae una cantidad imposible de
154 abarcar. Luego pongo audiciones o si estoy montando
155 partituras desde el primer momento estamos con los
156 instrumentos, a veces estamos primero midiendo y

- 157 luego tocamos.
158 E.: ¿De qué forma reacciona el alumnado?
159 P.: ellos se quejan mucho de los apuntes, de copiar,
160 no les gusta copiar apuntes, me dicen que porqué no
161 se los doy en fotocopias, pero se aprende más
162 copiando, y es lo que más se quejan, y lo que más les
163 gusta es que le ponga películas, el análisis de
164 audiciones y la música Pop.
165 E.: ¿Consideras que podrías introducir alguna
166 modificación para mejorar el interés del alumnado?
167 P.: Sí, si supiera manejar mejor internet podría
168 poner cosas interesantes en la pantalla, pero pienso
169 que en sí me va bastante bien.
170 E.: ¿Qué opinas acerca de la enseñanza basada en una
171 metodología participativa?
172 P.: me parece positivo, aunque los niños no son muy
173 participativos. Lo que pasa que yo suelo preguntar
174 mucho en clase.
175 E.: ¿Qué tipo de evaluación realizas y que
176 instrumentos, criterios.. empleas?
177 P.: en cuarto tienen muchas notas, de musicogramas,
178 de trabajos... y tienen un examen por trimestre. Aparte
179 tienen nota de tocar la partitura. Y les hago media.
180 E.: a la hora de evaluarlos... ¿De qué forma reaccionan?
181 P.: a ellos les impone más el examen, pero como pongo
182 notas de otras cosas va bien, asisten a clase y
183 trabajan. En cuarto suele aprobar todo el mundo. No
184 tengo mucho problema con ellos, les parece todo bien.
185 E.: ¿consideras que podrías introducir alguna
186 modificación a la hora de evaluar?
187 P.: creo que no, porque está hecha demasiado
188 favorable para ellos. Llevan muchas notas.
189 E.: ¿Alguna otra valoración?
190 P.: pues que deberían meter música en 3º y quitarla
191 de 2º que es el peor curso.

- 1 ENTREVISTA AL PROFESOR DEL INSTITUTO N° 6
2 ENTREVISTADOR: Bueno pues buenos días estamos aquí
3 con el profesor del instituto n° 6 que junto
4 al IES La Paz integra el IES Salvador Távora y a
5 continuación vamos a realizar la entrevista...
6 PROFESOR: Buenos días
7 E.: Vamos a hacer una introducción aludiendo a tu

- 8 experiencia docente...
- 9 P.: pues llevo 25 años.
- 10 E.: ¿cuál es la característica que presentan los
- 11 alumnos a grandes rasgos rasgos?
- 12 P.: el rendimiento es cada vez peor, se ha ido
- 13 deteriorando a medida que ha ido deteriorando sus
- 14 aspiraciones. El estudio no es una cosa de dinero que
- 15 le supongan ninguna satisfacción y cada vez van a
- 16 menos, por tanto la pirámide se achata más, si antes
- 17 había una pirámide normal en la que poco a poco caían
- 18 algunos alumnos y la mayoría llegaba a la
- 19 universidad, ahora no llegan casi ninguno. Entre los
- 20 dos institutos que hacemos el Salvador Távora pueden
- 21 llegar a la selectividad mínimos.
- 22 E.: ¿Qué actividades extraescolares se hacen?
- 23 P.: antes hacía algunas actividades, asistir a los
- 24 conciertos de la sinfónica de Sevilla, pero como yo
- 25 veo que cada vez entraña más riesgo para el profesor
- 26 y más responsabilidad cuando a ellos no se les pide
- 27 ninguna responsabilidad. Ya lo que hago, porque lo
- 28 llevo haciendo desde el año 92, lo único que sigo
- 29 haciendo es con los alumnos de 2º de Bachillerato que
- 30 tengo asistir a algún ensayo general de alguna ópera
- 31 que cada año elijo la que puede resultar más
- 32 interesante para ellos.
- 33 E.: ¿Cuál es el perfil de las familias?
- 34 P.: es bajo, antes había gente que venía de Santa
- 35 Aurelia que es un barrio medio, pero ahora no, y
- 36 aunque Rochelambert no es tan bajo, pero ahora ha
- 37 bajado y el nivel en general es bajo.
- 38 E.: ¿hay aficiones musicales del alumnado?
- 39 P.: cada vez menos, antes yo tenía 2-3 alumnos que
- 40 iban al conservatorio que lo tienen cerquita en el
- 41 matadero, pero ahora casi nada. Que les guste les
- 42 gusta a todos, pero que practiquen poco. Antes
- 43 tocaban la trompeta y el clarinete en alguna banda de
- 44 música pero ahora como mucho el tambor.
- 45 E.: ¿qué piensas del interés que tienen los alumnos
- 46 aquí en el centro?
- 47 P.: ahí estamos intentando vender una cosa poco
- 48 vendible en este entorno, y siempre lo he vendido
- 49 bien y lo sigo intentando. Yo creo que el libro que
- 50 tenemos ahora hace las clases más participativas,
- 51 porque como todo sea teoría eso siempre les cansa
- 52 más. Bueno intentamos venderle esto de alguna forma
- 53 más llevadera. El interés es más bien bajo.
- 54 E.: ¿cómo cree que ha influido la supresión de la

- 55 asignatura de la música en 3º de ESO?
- 56 P.: para nosotros muy negativamente, ellos llegan
57 aquí aún con las ganas de colorear, con el síndrome
58 del colegio. Son un poquito mayores, pero por edad
59 siguen perteneciendo al colegio, y creo que los
60 maestros los controlan de una manera, y nosotros no
61 estamos preparados creo yo para controlar lo que
62 ellos siguen pidiendo. Yo no puedo hacer eso, y al
63 quitar la música en 3º y reducirla a 1º y 2º creo que
64 nos han perjudicado bastante, mucho pero mucho, y eso
65 nos aleja más de los cursos donde teníamos una
66 continuidad.
- 67 E.: ¿Cómo influye el factor sexo?
- 68 P.: hombre yo creo que sí en general, porque las
69 niñas suelen ser más trabajadoras que los niños, y
70 todos coincidimos, las niñas suelen ser más
71 trabajadoras y los niños más guays y pasan de todo.
72 Con la música siempre son más proclives con algo
73 desconocido como la música clásica las niñas,
74 mientras que los niños dicen que es un rollo como si
75 fuera una mariconada, y no hablemos de la ópera, las
76 niñas lo asimilan, pero en general, como son más
77 estudiosas el interés suele ser mayor.
- 78 E.: ¿Cómo influye el nivel socioeconómico?
- 79 P.: el nivel socioeconómico bajo influye en un
80 interés bajo. De hecho alumnos que van bien, los
81 padres suelen ir a ver al profesor. En cambio alumnos
82 que van mal, que son los que deberían con urgencia ir
83 a hablar con el profesor no van. Y casi siempre tiene
84 que ver el nivel de la familia, pero siempre en
85 general. Tenemos también la excepción de dos hermanos
86 que son delincuentes y sin embargo la familia es
87 normal.
- 88 E.: ¿qué relación existe entre el rendimiento y el
89 interés?
- 90 P.: En general quien va bien en otras asignaturas va
91 bien en música. En mis clases prohibí la flauta y los
92 otros instrumentos me lo destrozaron. Yo siempre les
93 digo que quién no va a tener oído tendrá otras
94 opciones para aprobar. También puede ocurrir que
95 gente que vaya mal en otras asignaturas vaya bien en
96 música. Hay alumnos que compensan el no tener oído
97 con el buen interés en la clase.
- 98 E.: ¿Qué bloques de contenidos se abordan en cuarto?
- 99 P.: doy un repaso de contenidos de cursos anteriores,
100 con una base de armonía y luego ya intento hacer como
101 cosas prácticas, basándome en música que a ellos les

- 102 gusta, lo que intento con eso es prepararlos para que
103 al año siguiente si tengo clases con ellos en
104 bachillerato, tengan conocimientos básicos. Así que
105 al final intento que tengan conocimientos de armonía,
106 melodía, ritmo. Con el libro de texto trabajo algo de
107 Jazz, música del siglo XX.
- 108 E.: ¿Qué grado de interés manifiestan?
109 P.: a ellos les encanta.
- 110 E.: ¿Qué crees que podría hacerse para que los
111 contenidos fueran más interesantes?
112 P.: Lo que se me ocurre voy haciéndolo.
- 113 E.: ¿Crees que se podría introducir o suprimir algún
114 contenido?
115 P.: La Historia de la Música yo la he resumido.
- 116 E.: ¿Qué grado de importancia tiene la formación
117 vocal, instrumental, auditiva y expresión corporal?
118 P.: Solo la formación auditiva y vocal, la
119 instrumental y la expresión corporal nada.
- 120 E.: ¿Cuáles son los medios y recursos didácticos que
121 utilizas?
122 P.: proyector para audio y vídeos, piano, el libro.
123 No tengo ni flauta ni percusión.
- 124 E.: ¿Qué recursos despiertan menos interés?
125 P.: los teóricos, el libro. El libro yo lo explico
126 una vez que vamos Leyendo, para que lean en clase,
127 les obligo a que estén preguntando vocabulario
128 continuamente.
- 129 E.: ¿Qué grado de interés despiertan los recursos TIC?
130 P.: este centro es TIC, y me gustaría utilizar el
131 Finale. Les gusta usar programas de música y también
132 que se emplee los audiovisuales. De todas formas a mi
133 gustan que también copien, para que aprendan a
134 escribir.
- 135 E.: ¿Cuáles son las metodologías que utilizas?
136 P.: empiezo explicando, Leyendo, y luego empiezo a
137 preguntar, apoyándome en imágenes. A mi me gusta
138 mucho la tecnología y siempre estoy bicheando
139 buscando información.
- 140 E.: ¿De qué forma reacciona el alumnado?
141 P.: lo que más le gusta son las actividades. Al
142 principio se niegan a cantar, pues luego raro es el
143 día que dicen hoy no vamos a cantar? y luego los oyes
144 cantando por el pasillo, incluso algunas canciones
145 que les gustan te piden cantarla. Todo lo que sea
146 práctico y no seguir el libro les encanta. Yo voy
147 alternando teoría y práctica.
- 148 E.: ¿Consideras que podrías introducir alguna

- 149 modificación en tu metodología para maximizar el
150 interés del alumnado?
151 P.: pues sí, cada vez que veo algo lo introduzco.
152 Ahora estoy viendo un programa para partituras. Me
153 gusta que los alumnos puedan ver las partituras y
154 puedan seguirlas, como pictogramas. Ahora he visto un
155 programa que tu puedes escribir sobre ella y la
156 música va corriendo.
157 E.: ¿Qué opinas acerca de una enseñanza participativa?
158 P.: es lo ideal, si no aburre.
159 E.: ¿Qué tipo de evaluación realizas?
160 P.: hago examen escrito del libro, con muchas
161 preguntas y luego alguna parte de canto. También hago
162 examen de instrumentos musicales.
163 E.: ¿De qué forma reaccionan los alumnos?
164 P.: el examen les gusta menos pero tienen que
165 hacerlo. La actitud en clase también la valoro.
166 También el cantar les gusta mucho más que el examen.
167 Hay gente que salen voluntarios y tienen positivos.
168 Me gusta mucho preguntar en voz alta en clase.
169 E.: ¿Consideras que podrías introducir alguna
170 modificación para maximizar el interés del alumnado?
171 P.: pues supongo que habrá un montón de cosas, pero
172 ahora no se me ocurre. Me gusta hablar con los
173 compañeros para aprender. Cuanto más práctica hagas
174 tu las clases mejor será.
175 E.: ¿Alguna otra valoración?
176 P.: no.
177 E.: Gracias.

- 1 ENTREVISTA AL PROFESOR DEL INSTITUTO
2 Nº 7
3 ENTREVISTADOR: Bueno pues buenos días...
4 PROFESOR: Buenos días
5 E.: ¿Cuál es el perfil del alumnado del centro?
6 P.: perfil medio-bajo, y además hay muchos
7 inmigrantes, tenemos un aula de compensatoria con los
8 niños del Vacie.
9 E.: ¿Actividades extraescolares?
10 P.: hemos ido al teatro Maestranza, hemos ido a ver
11 la Ópera, también lo que organiza el ayuntamiento en
12 el Alcázar. Ahora lo tienen organizado muy bien, por
13 ciclos y hacen los contenidos más adaptados, lo hacen

- 14 los lunes, que está cerrado al público y lo destinan
15 a los escolares. También hay actividades del
16 ayuntamiento aquí en la zona, en el hogar Virgen de
17 los Reyes, también algunas salidas a alguna
18 exposición.
- 19 E.: ¿tienen aficiones el alumnado?
- 20 P.: algunos sí, escuchar música escuchan casi todos
21 porque están todo el día con el Ipod y los móviles
22 escuchando música, lo que pasa que claro, tienen sus
23 gustos, hay cosas que a algunos les gusta más que
24 otros, pero en general suelen ser respetuosos con los
25 diferentes tipos de música. Si por ejemplo quieres
26 meterle la historia de la ópera a través del cine,
27 pues intento buscar paralelismos, música que salen en
28 anuncios. También cosas típicas, el aria de la reina
29 de la noche.
- 30 E.: ¿Qué piensas acerca del interés que tiene tus
31 alumnos por la música en general?
- 32 P.: en general la música les gusta, interés si que
33 tienen, que luego la consideren importante, es otra
34 cosa, pero interés si que tienen.
- 35 E.: ¿cómo crees que ha influido la supresión de la
36 asignatura de música en 3º?
- 37 P.: fatal, el año pasado tenía un taller, pero este
38 año no he tenido el taller de tercero y si que servía
39 como puente, construíamos instrumentos y al menos
40 suponía que no estuvieran parados hasta llegar a
41 cuarto. Mi opinión es negativa.
- 42 E.: ¿Cómo influye el factor sexo en el interés del
43 alumnado?
- 44 P.: No, aquí los gustos de la música depende de que
45 sean inmigrantes o no. Los inmigrantes prefieren la
46 música sudamericana, reggaetón, y a los otros les
47 gusta más el flamenquito. Pero no veo diferencias,
48 quizá las niñas prefieren cosas que sean más
49 bailables, pero en general no he notado diferencias.
- 50 E.: ¿cómo crees que influye el nivel socioeconómico
51 de la familia?
- 52 P.: la predisposición que tienen, da igual la
53 asignatura que sea. Lo que si que influye es el tipo
54 de la familia, normalmente el que tiene mas nivel
55 familiar, el abanico se amplía. Es curioso alumnos
56 que no salen de la misma canción y otros que tienen
57 un gusto más amplio.
- 58 E.: ¿Qué relación existe entre el interés y el
59 rendimiento?
- 60 P.: normalmente el que van bien en todas las

- 61 asignaturas va bien en música, y gente que vaya mal
62 en otras asignaturas pueden ir bien en música, como
63 están escuchando continuamente música pues les gusta.
64 E.: ¿Qué bloques de contenidos sueles abordar en 4º
65 de ESO?
- 66 P.: un poco de la historia, pero más que nada en el
67 siglo XX, a partir del nacimiento del Jazz y la
68 evolución que ha habido hasta que llegamos a la
69 música de ahora. Un poco también de la escuela de
70 viene, todo el siglo XX.
- 71 E.: ¿Qué grado de interés manifiestan tus alumnos por
72 estos bloques?
- 73 P.: cuando vas llegando a lo mas reciente, es lo que
74 mas le gusta, les gusta que le hables de rap de hip
75 hop de los DJ's, pero cuando tu ya le vas contando
76 como se llega, algunas cosas le interesan.
- 77 E.: ¿Qué contenidos les gustan menos?
- 78 P.: lo que menos la escuela de Viena, el
79 dodecafonismo, y cuando le hablas de cosas de Jazz
80 pues algunas le gustan mas otras le gustan menos.
- 81 E.: ¿Qué crees que podría hacerse para que los
82 contenidos fueran mas interesantes?
- 83 P.: no creo que haya que modificarlos, es la forma de
84 impartirlos. Nosotros que ya que tenemos las nuevas
85 tecnologías con las TIC's, ahora los de cuarto
86 utilizan los ordenadores y puedes mandarle cositas
87 para que busquen, y parece que toman más interés.
- 88 E.: ¿Qué contenidos crees que podría suprimirse o
89 introducirse?
- 90 P.: no es cuestión de suprimir sino de adaptar los
91 contenidos al nivel del alumnado. Es un poco de
92 intentar hacerlo atractivo, ahora con el tema de las
93 competencias y los temas transversales si lo vas
94 relacionando con otras cosas, parece que entra mejor.
95 Un ejemplo, el impresionismo musical, tu le pones los
96 cuadros de Monet y vas relacionando cosas con la
97 música y así si.
- 98 E.: ¿Qué grado de importancia tiene la formación
99 vocal, instrumental, auditiva y la expresión corporal
100 en tus clases?
- 101 P.: la formación vocal en 1º y 2º si, pero ya en
102 cuarto se ponen más tímidos y les da pavor, y no
103 quieren cantar. En cuestión de expresión corporal no
104 hay problema porque en Educación Física tienen
105 forzosamente que hacer coreografías. Y respecto a
106 instrumentos, la flauta en cuarto como que no.
107 Entonces utilizo instrumental Orff, teclado que se

- 108 puede conectar con el ordenador.
109 E.: ¿qué medios y recursos sueles utilizar en tus
110 clases de música?
111 P.: aparte de lo que he dicho antes, ordenadores en
112 el aula, así se pueden mandar actividades, tengo
113 abierta una cuenta para ellos para que me manden
114 cosas. También utilizo textos musicales para trabajar
115 la comprensión lectora, textos de filósofos, de
116 cantantes, que sepan comprender y razonar el texto.
117 E.: ¿audiovisuales?
118 P.: sí en los 1º de Eso tenemos pizarras digitales, y
119 en cuarto tengo los ordenadores donde vemos cosas.
120 E.: ¿el libro?
121 P.: el libro otros años lo he utilizado, pero lo
122 utilizo no para que ellos tengan el libro si no para
123 que consulten cosas.
124 E.: ¿Qué recursos son los que menos interés
125 despiertan?
126 P.: el libro, no les llama nada la atención, aparte
127 los libros, tu vas viendo un libro otro... y tienes que
128 adaptar el contenido, así que yo voy consultando
129 varios y saco lo que interesa para ellos.
130 E.: ¿Qué grado de interés despiertan los recursos
131 TIC's?
132 P.: eso fantástico, eso se pelean por los ordenadores.
133 E.: ¿Qué metodologías utilizas en los distintos
134 bloques que has comentado?
135 P.: yo les explico y si tengo la posibilidad de estar
136 en el aula de audiovisuales le voy poniendo las
137 cosas, si no en cada ordenador les indico la página y
138 se van metiendo y en algunos de los casos se meten en
139 un blog donde hay recursos y actividades que se
140 pueden hacer y corregir sobre la marcha.
141 E.: ¿De qué forma reacción el alumnado?
142 P.: dependiendo del tipo de audiciones algunas les
143 aburren, otras no. Les gusta mucho que tu le pongas
144 la música y luego les expliques de que va la música y
145 de qué manera lo pueden aplicar a la música que
146 ellos escuchan. Relacionar audiciones históricas con
147 música actual, así como las anécdotas relacionadas
148 con eso. Algunas audiciones les aburre.
149 E.: ¿Consideras que podrías introducir alguna
150 modificación?
151 P.: Sí, el cambiar la forma de explicar, yo antes
152 hacía una clase magistral. Ahora se lo pongo en
153 presentación powerpoint.
154 E.: ¿Qué opinas de la enseñanza participativa?

- 155 P.: genial, porque da pie a que ellos participen y
156 tengan que pensar y relacionar.
157 E.: ¿Qué tipo de evaluación realizas y cuáles son los
158 procedimientos y criterios que empleas?
159 P.: les hago una evaluación inicial para ver los
160 conocimientos que tienen sobre todo teniendo en
161 cuenta que no han dado la asignatura en tercero. Y
162 también les pido un trabajo de información sobre algo
163 relacionado con la música. Hago algunos exámenes
164 sobre contenidos, pero le doy mucho peso al trabajo y
165 a los textos.
166 E.: ¿De qué forma reacciona el alumnado según los
167 diferentes criterios que empleas?
168 P.: ellos el examen no lo rechazan pero les gusta más
169 el trabajo, porque saben que con el trabajo pueden
170 compensar bastante. Lo que menos le gusta es el texto
171 porque les obliga a razonar y expresarse
172 correctamente. Los trabajos si les gusta, también
173 alguna coreografía que se realiza en E.F.
174 E.: ¿Consideras que podrías introducir alguna
175 modificación?
176 P.: Así en principio parece que me está funcionando,
177 quizá cuando metamos actividades online con la
178 plataforma Moodle, lo mismo puede ser que también eso
179 pueda ayudar a evaluar.
180 E.: ¿Tienes alguna valoración para completar la
181 entrevista?
182 P.: está muy completa, solo diré que hacen falta
183 muchos medios.
184 E.: Gracias

- 1 ENTREVISTA AL PROFESOR DEL INSTITUTO N° 8
2 ENTREVISTADOR: Bueno pues buenos días estamos aquí
3 con el profesor del instituto n° 8 y a
4 continuación te voy a realizar la entrevista...
5 PROFESOR: Buenos días
6 E.: Vamos a hacer una introducción aludiendo a tu
7 experiencia docente...
8 P.: Yo en este centro llevo ya 9 años dando música y
9 antes he estado en algunos pueblos de la zona de
10 Sevilla. Ha habido una gran evolución de cara a la
11 enseñanza musical en lo legal y yo que empecé dando
12 clases en Bachillerato que era más enfocado a la

- 13 audición y la teoría en la Historia de la Música,
14 pues acabé haciendo con la cuestión de dividir
15 contenidos, dando mucha importancia también a la
16 interpretación de los alumnos. Este centro está en
17 una zona privilegiada de Sevilla y los alumnos han
18 ido cambiando de psicología y formación. Es centro
19 TIC, bilingüe, y no hay serios problemas de conducta.
- 20 E.: ¿Cuáles son las características del alumnado a
21 grandes rasgos?
- 22 P.: en cuanto al perfil es una clase media-alta. Es
23 una secundaria corta porque aquí no hay cursos de
24 repetidores. Hay más bachilleratos y ESA nocturno.
- 25 E.: ¿Cuáles son las aficiones musicales del alumnado?
- 26 P.: en general, a pesar de ser una clase que no es
27 mala socialmente, no abundan los alumnos que estudian
28 en el conservatorio. Alumnos que yo diga que me
29 motivan para hacer una audición no los hay. He tenido
30 alumnos salteados de conservatorio, pero ya apenas
31 quedan.
- 32 E.: ¿y actividades extraescolares?
- 33 P.: pues mira hemos tenido muchos años participación
34 en los conciertos de los venerables de órgano, hemos
35 estado en actos de la maestranza y la única actividad
36 con la que yo ahora los saco a la calle es con los
37 profesores de lengua y literatura a un montaje
38 normalmente operístico que será ahora en primavera.
39 Por lo demás ahora ya no salen conmigo a la calle,
40 alguna tarde como ensayo han salido mayores de
41 Bachillerato, pero este año tengo un Bachillerato
42 raro y es artes escénicas, pues aún no hemos ido a
43 ningún espectáculo, porque son niños algunos que
44 hacen danza o Flamenco.
- 45 E.: ¿Qué piensas acerca del interés general que tiene
46 los alumnos por la música?
- 47 P.: yo en ese sentido nunca he visto que rivalicen, o
48 se nieguen, porque normalmente la música que da un
49 docente no es la música que ellos prefieren escuchar.
50 Pero son niños abiertos, y tampoco se pide esfuerzo
51 desde casa, tan solo labores que algunos hacen
52 mejores que otros, pero en general al igual que pueda
53 pasar con cualquier otra asignatura, son niños
54 abiertos a estudiar música.
- 55 E.: ¿Cómo crees que ha influido la supresión de la
56 asignatura en tercero?
- 57 P.: bueno yo en eso, al ser una línea dos, con tan
58 pocas optativas en cuarto, en este centro siempre se
59 ha mantenido, porque aunque hayan sido pocos alumnos

60 siempre se ha mantenido, y en eso yo no tengo queja,
61 y no noto el puente de pasar de 2º a 4º porque el 3º
62 no se da, mi primera preocupación fue si se iban a
63 desvincular de la asignatura pero no sucede así, y al
64 llegar a 4º siempre tengo un grupo a pesar del bache
65 de tercero. En las edades de 1º y 2º de ESO aquí se
66 trabaja muy bien. Son niños muy buenos y muy
67 motivados. Yo en cuarto siento que rescato un pequeño
68 grupo. Aunque claro, con la política tan cambiante
69 que tenemos es difícil determinar como va a seguir
70 eso.

71 E.: ¿Cómo crees que influye el factor sexo en el
72 interés?

73 P.: porque sea música no, pero si noto que las niñas
74 con las niñas, los niños con los niños, se miran de
75 reojo, pero todavía sin confianza. Luego después
76 trabajan en equipo a veces si hay niñas en los grupos
77 de niños y niños en los grupos de niñas, pero todavía
78 se sienten extraños entre ellos, y se juntan por
79 sexo, pero en cuanto a interés, solo noto que las
80 niñas son más disciplinadas, los niños más caóticos
81 aunque también hay niños sistemáticos. No siento
82 grandes diferencias.

83 E.: ¿Cómo influye el nivel socioeconómico de las
84 familias?

85 P.: para la materia en sí, no creo, porque ellos van
86 descubriendo cosas. Lo que si influye es el ambiente
87 familiar que tengan, porque claro aquí pasan muchas
88 horas sentados y eso requiere disciplina, y si vienen
89 de casa acostumbrados a sentarse y hacer sus deberes,
90 pues naturalmente se nota que rinden más, pero en
91 cuanto al interés por la materia yo veo que están
92 dispuestos y se abren. Hay cosas que le llegan antes
93 y cosas que a lo mejor no les llega nunca para
94 conoverlos, pero no se puede pedir que todo les
95 conmueva.

96 E.: ¿Qué relación crees que existe entre el
97 rendimiento escolar y el interés?

98 P.: normalmente el niño que va bien, suele ir en
99 todo, pero a veces sucede que algún niño aprueba casi
100 todo y suspende esporádicamente música, porque es el
101 más gamberro y pasa porque se dejan ir. Pero en
102 general el niño que va bien va bien en todo.

103 E.: ¿Qué bloques de contenidos sueles abordar en
104 cuarto?

105 P.: es el curso que más se me descabala a mi en
106 cuanto a contenidos. Yo no puedo olvidar que tenemos

- 107 una misión cultural, y aquí damos lo que no se da en
108 la calle, entonces como cuarto tiene 3 horas en lugar
109 de dos, además son pocos alumnos los que tengo, y el
110 abanico de contenidos es amplio, yo normalmente
111 continúo dando lo que dimos en segundo. Una hora la
112 dedico a la flauta de pico, ya que cantar hay niños
113 que no tienen oído, sin embargo con la flauta todos
114 pueden hacerlo bien. Y las otras horas continúan con
115 la Historia de la Música, donde me derivo hacia
116 trabajos que hacen ellos relacionado con estilos de
117 música que les gustan a ellos.
- 118 E.: ¿Cuál es el grado de interés que muestran los
119 alumnos por esos bloques?
- 120 P.: los bloques de contenidos influye el entusiasmo
121 del profesor, porque si es algo muy desconocido para
122 ellos pero a mí me gusta mucho, yo noto que a ellos
123 pues a lo mejor a la fuerza yo les exijo que se
124 espabilen ahondando en el tema. No tengo libro de
125 texto en cuarto.
- 126 E.: ¿Qué crees que podría hacerse para que los
127 contenidos fueran más interesantes?
- 128 P.: lo que voy descubriendo, creo que es bueno que el
129 alumno se desborde y quiera explorar nuevas cosas.
130 Por ahora no me planteo tener mas recursos, tan solo
131 que el aula es pequeña, tampoco hay aquí alumnos que
132 toquen música en grupos.
- 133 E.: bajo tu punto de vista, ¿Qué contenidos podrían
134 introducirse o suprimirse?
- 135 P.: yo lo que quiero siempre es tener libertad para
136 seguir explorando entre intereses de alumnos e
137 intereses míos para hacer una conjugación. Siempre
138 pienso que el profesor debe salvar la historia de la
139 música, hablar del cambio que hubo en el siglo XX,
140 hablar de otras culturas. Creo que me gustaría tener
141 la apertura suficiente para abarcar las novedades que
142 pueda tener. Tan solo me gustaría quitar o suprimir
143 con libertad. Yo no quitaría en principio nada, salvo
144 el movimiento y la danza que apenas lo abordo. Lo que
145 no me gusta es escatimar.. como no les interesa, pues
146 lo quito, no, eso no, el interés hay que despertarlo.
- 147 E.: ¿Qué grado de importancia crees que tiene la
148 formación vocal, instrumental, auditiva y expresión
149 corporal?
- 150 P.: la expresión corporal no porque no tenemos el
151 aula, a no ser que haya que hacerlo de acuerdo con
152 EF. La formación instrumental les encanta y les forma
153 mucho, la formación vocal menos, aunque no del todo

- 154 suprimida, ya que el oído no es una cuestión fácil y
155 no tenemos muchas horas. Y las audiciones si son
156 importantes.
- 157 E.: ¿Cuáles son los medios y recursos didácticos que
158 usas en las clases?
- 159 P.: libro de texto, cuaderno, flauta de pico,
160 partituras que se aportan desde la clase, equipo de
161 audio, cañón y pantalla.
- 162 E.: ¿Qué recursos son los que menos interés
163 despiertan?
- 164 P.: el libro de texto y estudiar exámenes es lo que
165 menos les gusta.
- 166 E.: ¿Qué grado de interés suponen los recursos TIC?
- 167 P.: hombre a ellos les gusta, lo que pasa que mi aula
168 no es TIC porque yo no la he querido, ellos tienen su
169 aula de informática y ya está.
- 170 E.: ¿Qué metodología usas en los distintos bloques de
171 contenidos?
- 172 P.: siempre alterno, doy explicación teórica pero
173 estoy viendo que despierta más el interés de ellos el
174 hecho de trabajar en grupo, dividir la materia y
175 salir y exponer entre todos, y aunque es caótico les
176 motiva. Y cuando terminan un bloque les hago examen
177 para que no se les acumule y la afiancen. Seguimos el
178 libro y también ellos eligen materia para exponer.
- 179 E.: ¿De qué forma reacciona el alumnado?
- 180 P.: les gusta mucho así.
- 181 E.: ¿Consideras que podrías introducir alguna
182 modificación para mejorar el interés del alumnado?
- 183 P.: no se me ocurre ahora, pero siempre de cara a que
184 ellos participen más.
- 185 E.: ¿Qué opinas acerca de la enseñanza basada en una
186 metodología participativa?
- 187 P.: pues que es muy buena, a mí me cansa más, pero al
188 alumno lo motiva más y lo implica más.
- 189 E.: ¿Qué tipo de evaluación realizas y que
190 instrumentos, criterios, procedimientos empleas?
- 191 P.: los procedimientos son siempre el examen que se
192 debe aprobar, el 40% es el examen, otro 40% es por
193 tocar la flauta y un 20% es la actitud.
- 194 E.: a la hora de evaluarlos... ¿De qué forma reaccionan?
- 195 P.: ellos me dicen que soy muy dura a veces y que les
196 gustaría tener más nota. Los exámenes quisieran tener
197 más nota, no más exámenes. De todas formas yo les
198 pido que hagan autoevaluación y que se pongan nota.
199 Ellos demandan tener la nota más alta en el examen.
- 200 E.: ¿consideras que podrías introducir alguna

201 modificación a la hora de evaluar?
202 P.: estar muy atenta y empatizar con ellos lo más
203 posible, y dedicarme más tiempo para trabajar con
204 ellos partituras, crear hábitos en ellos, para poder
205 poner nota a diario. Ellos quisieran aprobar sin
206 esfuerzo, y claro eso no es posible.
207 E.: ¿Alguna otra valoración?
208 P.: yo creo que hemos hablado en general de todo, que
209 a mí lo que me gustaría es que el sistema descansaría
210 un poquito, porque las cosas si se prueban requieren
211 que se les de un tiempo para saber si valen o no
212 valen. Las editoriales están reformando como locas
213 los libros porque el sistema educativo no nos trata
214 con seriedad. Tenemos la tecnología maravillosa pero
215 es una época la nuestra muy desvirtuada en cuestión
216 humanística. El arte tiene una importancia vital y
217 las cosas no se deben desechar por innovar,
218 cambiando continuamente como si eso fuera a
219 solucionarlo todo, creo que vivimos malos tiempos
220 para la educación y entre todos tendremos que mejorar.

1 ENTREVISTA AL PROFESOR DEL INSTITUTO nº 9
2 ENTREVISTADOR: Bueno pues buenos tardes estamos aquí
3 con la profesora del nº 9, vamos a hacer una
4 pequeña introducción sobre tu trayectoria docente...
5 PROFESOR: Bueno te comento, llevo ya 12 años dando
6 clases, terminé la universidad y entré por casualidad
7 porque yo vengo de otra Licenciatura, y entré
8 directamente, y llevo 12 años trabajando en
9 diferentes zonas.
10 E.: ¿Cuáles son las características a grandes rasgos
11 del alumnado en el centro, rendimiento, actividades
12 extraescolares, perfil socioeconómico?
13 P.: en cuanto al perfil es medio-alto. Este centro
14 está en la frontera de Nervión, así que te encuentras
15 con un alumnado que casi todos aspiran a seguir
16 estudiando, cosa que no ocurre en otras zonas, bueno
17 partimos ya de una base buena, de un respaldo
18 familiar, y que tienen inquietudes y en principio la
19 predisposición del alumnado es bastante buena.
20 E.: En cuanto a actividades extraescolares...
21 P.: pues yo normalmente suelo hacer muchas
22 actividades. En este caso, este año en Sevilla con el

- 23 tema de la crisis han recortado mucho presupuesto. Yo
24 recuerdo que el año pasado el Alcázar promovía
25 actividades para llevar a los alumnos, pero este año
26 no, porque no hay dinero, también los hemos llevado
27 otros años al Maestranza, y este año tampoco.
28 Entonces en principio para este año, vamos a ir a ver
29 la representación de Hansel y Gretel y no mucho más,
30 lo que es salir fuera. Yo lo que si suelo hacer es
31 que tengo amigos que trabajan fuera en el
32 conservatorio y bueno si que me los traigo al aula,
33 hace un mes estuvo aquí un trío de cuerda haciendo
34 música de cámara, y estuvimos viendo lo que es un
35 trío-sonata y lo que es una pieza barroca.
- 36 E.: ¿qué piensas acerca del interés general que
37 tienen los alumnos por la música?
- 38 P.: pues me sorprende porque yo creo que en los 12
39 años ha habido 2 ó 3 alumnos que me dijeron que no
40 les interesaba nada la música, y son muchos años y
41 muchos alumnos que han pasado por delante de mía, o
42 sea que la predisposición es buenísima, y en
43 realidad, aunque no nos lo creamos hasta es buena
44 para la música clásica, aunque al principio no, poco
45 a poco como se van entusiasmando por este tema.
- 46 E.: ¿cómo cree que ha influido la supresión de la
47 asignatura en 3º de ESO?
- 48 P.: evidentemente ha sido uno de los grandes fallos
49 que ha tenido el sistema entre muchos de los que
50 tiene, porque primero la música no estaba nada
51 considerada en los centros de enseñanza, luego se le
52 dio mucho empuje, se le puso muchas horas lectivas
53 en los centros y el problema que tiene es que si tu
54 quieres hacer un trabajo serio tu no puedes hacer 1º
55 y 2º, entonces si cuarto es optativa y en tercero no
56 la han tenido, en cuarto la cogen los que no quieren
57 hacer nada, y es una pena, porque la programación de
58 cuarto es muy completa y se pueden hacer muchas
59 cosas. Además es muy curioso, todo el mundo que tiene
60 hijos, a nivel privado lo meten en enseñanza de
61 música, casi todo el mundo tiene interés por la
62 música, sin embargo, la enseñanza reglada formada
63 hemos considerado que no es tan importante, cuando
64 luego invertimos dinero en traer músicos de fuera, es
65 como una contradicción, porque a nivel personal nos
66 interesa la música, pero a nivel formal ha
67 desaparecido o está desapareciendo. Afecta
68 negativamente por supuesto.
- 69 E.: ¿Cómo cree que influye el factor sexo?

- 70 P.: no se si es una forma de ser por mi parte, pero
71 no me gusta hablar de hombre y mujeres, y niños y
72 niñas, no hay tanta diferencia como nos pensamos. No
73 he notado diferencias, y hago pruebas para darme
74 cuenta por mí misma hasta que punto es así y me
75 sorprende, porque niños que tu piensas que escuchan
76 un determinado tipo de música y luego está todo más
77 mezclado de lo que creemos. Para mí no hay tanta
78 diferencia.
- 79 E.: ¿Cómo cree que influye el nivel socioeconómico de
80 la familia?
- 81 P.: pues evidentemente influye muchísimo, ya vienen
82 con la actitud de ver que esto tiene una continuidad,
83 que no termina con la ESO y ya está, que sus
84 aspiraciones son seguir estudiando hasta
85 Bachillerato. Yo creo que no hace falta tener un
86 perfil alto o bajo, hay familias con perfil bajo que
87 están detrás de la educación de sus hijos, pero claro
88 que influye positivamente un perfil socioeconómico
89 alto.
- 90 E.: ¿Qué relación existe entre el rendimiento y el
91 interés?
- 92 P.: Mira tiene mucho que ver con que le guste el
93 profesor, si les gusta, se implican más y si el
94 profesor es entusiasta y tiene claro los objetivos,
95 los va a implicar. Entonces no es la materia, yo
96 podría estar dando otra asignatura y los contagias
97 igual. Tiene más que ver con la forma de enfocar las
98 cosas del profesor, más que de la materia.
- 99 E.: ¿has visto alumnos que vayan mal en música y en
100 otras asignaturas vayan bien y viceversa?
- 101 P.: Si, y al revés también, pero que depende del
102 profesorado, no es una cosa que está relacionada. Hay
103 alumnos muy buenos en otras asignaturas y no ser
104 bueno en música, y luego dentro de la música hay
105 muchos apartados. La música sigue siendo elitista y
106 yo lucho contra todo eso.
- 107 E.: ¿Qué bloques de contenidos sueles abordar en 4º
108 de ESO?
- 109 P.: Cuando doy cuarto de ESO, a diferencia de 1º y 2º
110 son bloques de contenidos divididos en temas diversos
111 e interesantes, nuevas tecnologías, medios, música
112 del mundo...etc... pero Historia de la Música yo lo
113 centraba en España porque en 2º daba historia general
114 y en cuarto pues lo centro en España.
- 115 E.: Cuando das clase en cuarto, ¿Qué interés
116 manifiestan los alumnos? ¿es el mismo según los

- 117 bloques que des?
- 118 P.: No se si es que soy muy entusiasta pero... aver... a
- 119 ellos les gusta mucho las nuevas tecnologías y
- 120 cuando hablamos de la música electrónica ellos lo ven
- 121 más cercano, pero cuando he dado la música en el cine
- 122 también estaban muy entusiasmados. Lo que menos les
- 123 gusta es la Historia de la Música y cuando les hablo
- 124 del folclore también les aburre.
- 125 E.: ¿y si tuvieras que destacar lo que más les
- 126 apasiona?
- 127 P.: yo es que hago composiciones de vídeoclip, a
- 128 ellos lo que más les gusta es cuando yo me salgo de
- 129 la asignatura y le pongo creatividad, lo hago como un
- 130 proyecto, y entonces por ahí es por donde los
- 131 engancho más y ahí es donde te encuentras un montón
- 132 de gente, hay gente que le gusta mucho la música de
- 133 cine, y otros que les encanta la música africana. Ahí
- 134 ya si que veo diferencia entre alumnos.
- 135 E.: ¿qué podría hacerse para que los contenidos
- 136 fueran más interesantes?
- 137 P.: yo he trabajado muy bien con mi pizarra pautada,
- 138 me da igual tener o no pantalla digital, pero al
- 139 menos siempre he necesitado cañón de proyección para
- 140 no tener que copiar algo en la pizarra, de forma
- 141 visual entra todo mejor.
- 142 E.: ¿Qué contenidos podrían suprimirse o introducirse?
- 143 P.: A mí en cuarto me gusta todo y está muy completo,
- 144 aunque al haber quitado música en 3º tienen mucho
- 145 desconocimiento, porque vienen sin tener ni idea de
- 146 nada. Encima como en 1º y 2º es más un acercamiento
- 147 al lenguaje musical, pues en 4º no tienen ni idea de
- 148 nada, ni saben escuchar y conocen lo más básico, unas
- 149 carencias tremendas, no tienen conciencia de cómo
- 150 cambia la música, lo primero sería meter música en 3º.
- 151 E.: ¿se te ocurre algún contenido que no hayas dado
- 152 que deberías dar?
- 153 P.: depende del libro te puedes encontrar
- 154 diferencias, dependiendo del centro o de la zona tiro
- 155 para un lado o para otro. En este centro lo he
- 156 planteado como un proyecto, entonces no tanto de
- 157 contenidos, si no de metodología es lo que me
- 158 importa. Ellos se llevan el resultado a casa en un CD
- 159 y lo editan. Yo creo que innovo más en metodología
- 160 que en contenidos.
- 161 E.: ¿te ha pasado alguna vez que algún contenido te
- 162 haya dado poco resultado?
- 163 P.: pero depende también del libro, como enfoquen

- 164 ellos.
- 165 E.: ¿echas de menos algunas cosas?
- 166 P.: echo de menos muchas cosas, el sistema está
- 167 fatal, lo que pasa que intento abrirles el oído.
- 168 E.: ¿Qué importancia le das a la formación vocal,
- 169 instrumental, auditiva y corporal en el aula?
- 170 P.: yo le doy mucho peso, aquí la vocal ... en general
- 171 le da corte, sobre todo en cuarto, pero yo les hago
- 172 incapié, todo lo que tocamos lo cantamos antes. Yo
- 173 si hago muchas actividades prácticas, tiene mucha
- 174 importancia, las empleo todas, en otros centros puede
- 175 costar más trabajo, pero aquí las hago todas. De
- 176 hecho, aquí hacemos una pequeña orquestita, yo doy
- 177 libertad para que todos toquen lo que quieran, pero
- 178 tienen que tocar, hay flauta, teclado, metalófonos,
- 179 carillones.
- 180 E.: ¿cuáles son los recursos que utilizas en las
- 181 clases de música?
- 182 P.: varía de un centro a otro, también depende de lo
- 183 que tengas, aquí tenemos un aula insonorizada con un
- 184 equipo de altavoces, instrumentos que te acabo de
- 185 comentar, guitarra, viento, salterios, cuerda
- 186 pulsada, y también material que yo pueda traerme, les
- 187 traigo musicogramas para que practiquen.
- 188 E.: ¿Qué recursos crees que menos interés despiertan?
- 189 P.: Todo depende del entusiasmo, al alumno en
- 190 principio lo que menos le gusta es la parte teórica,
- 191 cuando ellos hablan de Historia de la Música parece
- 192 que le entra sueño, pero lo que más les gusta es
- 193 hacer actividades prácticas.
- 194 E.: ¿empleas recursos TIC en el aula?
- 195 P.: es que este centro no lo permite, pero a mi me
- 196 encantan las nuevas tecnologías, pero en este centro
- 197 la conexión no llega y no hay ordenador dentro. En
- 198 este centro se trabaja muy bien pero las
- 199 instalaciones son antiguas.
- 200 E.: ¿Qué metodología utilizas en los distintos
- 201 bloques de contenidos?
- 202 P.: lo primero que yo les digo a los alumnos es que
- 203 esto es un proyecto, que se van a ver distintos
- 204 contenidos pero que la idea que tienen que tener es
- 205 que es un trabajo unitario y que al final de curso se
- 206 lo van a llevar en un soporte físico, un DVDs. Ellos
- 207 cogen los contenidos más importantes que estemos
- 208 dando, y lo llevan a la práctica, si damos el cine,
- 209 le enseño pequeñas sonorizaciones de imágenes. Luego
- 210 les pido que cuenten una historia, con lo cual

211 implico al de plástica, al de lengua. Yo doy teoría
212 pero siempre lo llevamos a la práctica y lo se llevan
213 en soporte físico para que lo vayan viendo, yo grabo
214 todo lo que ocurre en el aula, pidiendo permiso
215 previamente a la familia.
216 E.: ¿De qué forma reacciona el alumnado a las
217 diferentes metodologías que imparte? ¿O a esta en
218 concreto?
219 P.: yo llevo una serie de años dándome cuenta que
220 esto es lo que más les gusta, me he encontrado a los
221 alumnos después del tiempo y están entusiasmados
222 porque además les hace gracia, el proyecto es su
223 proyecto, aunque yo soy quien dirige, pero al final
224 se han llevado todos los trabajos que hemos hecho en
225 clase, están las letras dentro, las audiciones, y han
226 aportado mucha creatividad, además yo les explico
227 todo, desde lo que es un ingeniero de sonido hasta el
228 código de barras o el sello discográfico. Siempre
229 intento fomentar la creatividad, por ejemplo cuando
230 les explico el código de barras les pido que lo
231 relacionen con la música, entonces en vez de líneas
232 les pido que pongan teclas de un piano, un alumno que
233 era conflictivo le pregunté que sensación le causaba
234 el centro, y me dijo que angustia, entonces le dije
235 que imaginara barrotes de una cárcel, y se puso el
236 detrás como si estuviera en una cárcel, en fin, que
237 intento darle mucha imaginación a todo. Primero les
238 explico lo que es y luego les pido que vayan poniendo
239 creatividad. Les enseñé muchos sellos discográficos,
240 y según la zona ellos lo crean, por ejemplo cuando
241 estuve en Jabugo el sello fue la nariz de un cochino.
242 Intento explicar lo que es pero dándole un punto de
243 imaginación.
244 E.: ¿Consideras que podrías introducir alguna
245 modificación en tu metodología?
246 P.: Yo siempre estoy intentando... además... una cosa que
247 me gusta es aprender, y siempre estoy pensando,
248 incluso cosas que te funcionan muy bien en una clase
249 en otra no te funcionan. Yo miro para atrás y en 12
250 años he cambiado muchas cosas, siempre intentando
251 primero por mi por no aburrirme, y luego por ellos,
252 cada año voy inventándome cosas nuevas, y
253 perfeccionando.
254 E.: ¿y hay algo que no hayas hecho y tengas en mente?
255 P.: millones, hay muchas cosas pero nosotros tenemos
256 la contradicción de que la ESO es complicado porque
257 te encuentras clases con alumnado muy diferente y

258 encima el tema de la música ya sabemos que las clases
259 requieren dedicarle mucho tiempo si quieres hacer un
260 proyecto serio. Entonces cuando yo he montado algo ha
261 sido porque he venido por las tardes, entonces lo
262 primero es que necesitamos mas tiempo para montar
263 cosas, y bueno, llevo 2 años haciendo el tema del
264 videoclip, pero se que hay muchas cosas que me faltan
265 por hacer.

266 E.: ¿Qué opinas de una enseñanza basada en una
267 metodología activa y participativa?

268 P.: yo es que no lo entiendo de otra manera, creo que
269 es la mejor manera de aprender, no solo en mi
270 asignatura, sino en general, además yo sigo
271 estudiando y me doy cuenta que yo aprendo con la
272 práctica.

273 E.: ¿Qué tipo de evaluación realizas y que
274 instrumentos y procedimientos empleas?

275 P.: yo lo divido en distintos apartados y si hay
276 exámenes teóricos porque para mí es muy importante.
277 Creo que nos hemos ido de un extremo a otro, de estar
278 memorizando mucho a centrarnos solo en
279 procedimientos. Tu tienes que saber enfrentarte a un
280 folio en blanco, tienes que entender la teoría de la
281 música, es decir, que yo si que trabajo la parte
282 teórica. Lo que pasa que los exámenes teóricos tienen
283 como dos partes, una que tienen que estudiar y otra
284 que le pongo preguntas que no hemos dado en clase
285 sino que es como para saber si están razonando o si
286 están entendiendo bien los conceptos, una de opinión
287 personal y también una cita de un filósofo de lo que
288 hemos dado para que razonen y dar me cuenta si lo han
289 entendido y si están madurando los conceptos. Eso en
290 la parte teórica, y luego hay una parte de ritmo,
291 otra de melodía (dentro de estas dos hay una subparte
292 dedicada a la composición), otra parte es el hábito,
293 si hacen los deberes. Son cuatro partes. Yo le doy
294 mucha importancia a la creatividad sobre todo en el
295 tercer trimestre, y en ese trimestre no hago examen
296 teórico, se trabaja la teoría pero mucho más la
297 creatividad, como a lo largo del curso estamos
298 recopilando un cancionero, tienen que terminar el
299 cancionero, darle una forma al cancionero con las
300 grabaciones que estamos haciendo, tienen que darle
301 forma, hacen el diseño de la carátula del videoclip,
302 el diseño interior, portada y contraportada con las
303 partituras por dentro, igual que un grupo de música,
304 los intérpretes, los agradecimientos, como si fuera

305 un grupo. Las grabaciones van desde el epitafio de
306 seikilos hasta nuestros días. El solfeo lo trabajo a
307 principio de curso con unas fichas que les doy. La
308 música está muy mitificada y hay que trabajarla.
309 E.: ¿De qué forma reacciona el alumno según la
310 evaluación que empleas?
311 P.: lo que menos les gusta es estudiar para un
312 examen, lo que pasa que cuando ven el tipo de examen
313 parece que les gusta más, a ellos les gusta mucho
314 que se le pregunte su opinión, aunque luego claro,
315 luego son las preguntas que están peor puntuadas
316 porque tienen que ir adquiriendo vocabulario, saber
317 expresarse, pero quizá lo que menos les gusta es
318 tener que estudiar, la parte teórica. Luego te
319 encuentras alumnos que son vergonzosos entonces yo
320 nunca quiero que lo pasen mal, no quiero que
321 relacionen la música con pasarlo mal, entonces nunca
322 les obligo a tocar individualmente, entonces les hago
323 tocar en grupos reducidos o toda la clase a la vez,
324 pero intento que no lo pasen mal porque si no les da
325 mucha vergüenza, sobre todo en cuarto.
326 E.: ¿Empleas la autoevaluación?
327 P.: si, siempre les pregunto su opinión personal en
328 el examen, a veces escrita y a veces hablando. Un
329 profesor siempre conoce a sus alumnos, yo suelo
330 corregir los exámenes sin mirar los nombres, y luego
331 coinciden. Hablando en clase y siendo observador te
332 das cuenta de que lo haría uno u otro.
333 E.: ¿Consideras que podrías introducir alguna
334 modificación a la hora de evaluar para maximizar el
335 interés por la música?
336 P.: yo me lo planteo todos los años, y siempre digo
337 esto lo tengo que cambiar, hay cursos que los notas
338 menos motivados. En realidad, lo primero que me
339 planteo es que en nuestra especialidad todos venimos
340 de otras carreras y tenemos poca comunicación entre
341 los profesores de música, y a mi eso me da pena,
342 porque yo soy bastante inquieta, y aunque trabajo a
343 nivel individual aquí que somos dos trabajamos a
344 nivel individual, y no me gusta, porque a mi me gusta
345 ver como lo hacemos para ver como podemos hacerlo, y
346 yo no tengo referencias, creo que falta esa unión en
347 música, para poder evaluarnos y hacer cosas, y ver
348 como lo hacen los demás compañeros.
349 E.: Hemos terminado, ¿tienes otra valoración que
350 quisieras argumentar?
351 P.: en realidad me da pena que en España todavía la

352 enseñanza musical esté abandonada completamente y es
353 una contradicción porque todo el que tiene hijos lo
354 primero que hace es meterlo en el tema de la música
355 porque lo consideran importante y aquí estamos
356 todavía y creo que tenemos una mentalidad...para mi lo
357 más claro es abrirle el oído, para mi lo primero es
358 ser perceptivo, aprender a ver con el oído. Yo me doy
359 cuenta que los estímulos luego lo llevan a otras
360 asignaturas. Creo que debería reivindicarse que el
361 problema no son los alumnos si no el sistema, yo creo
362 que los alumnos están motivados, pero el sistema nos
363 proporciona pocos materiales para hacer un trabajo
364 serio.
365 E.: Gracias.

1 ENTREVISTA AL PROFESOR DEL INSTITUTO Nº 10
2 ENTREVISTADOR: Bueno pues buenos días estamos aquí
3 con el profesor del instituto nº 10 y a
4 continuación te voy a realizar la entrevista...
5 PROFESOR: Buenos días
6 E.: Vamos a hacer una introducción aludiendo a tu
7 experiencia docente...
8 P.: yo comencé de interina y llevo 11 años en la
9 enseñanza como profesora de música siempre, estuve
10 6-7 años como interina en distintos institutos con
11 vacantes y después pedí excedencia por maternidad y
12 no trabajé y me preparé las oposiciones. Aprobé y he
13 estado en comisión de servicios desde entonces. Aquí
14 llevo 4 años.
15 E.: ¿Cuáles son las características y el rendimiento
16 del alumnado?
17 P.: en general en el primer ciclo de la ESO en todas
18 las materias es bastante bajo. Y en segundo ciclo el
19 rendimiento mejora, porque los que acaban con el
20 título es un porcentaje altito. En cuarto el
21 rendimiento es alto.
22 E.: ¿Cuál es el perfil socioeconómico del alumnado a
23 grandes rasgos?
24 P.: es medio, y en algunos casos bajo. Hay una zona
25 aquí que tiene un nivel bajo y lo demás pues medio,
26 una clase trabajadora. Los padres de los chiquillos
27 son camareros, limpiadoras, ese es el perfil.
28 E.: ¿Cuáles son las aficiones musicales del alumnado?

- 29 P.: hay niños, sobre todo varones, que están en
30 bandas de música y hombre como preferencias musicales
31 les gusta la música actual, la música de hoy en día,
32 si nos vamos a estilos, reggaetón, hiphop.
33 E.: ¿y actividades extraescolares?
34 P.: no se realizan. Me da reparo salir con los
35 alumnos, en cuarto reconozco que si podría salir con
36 ellos pero no me motiva.
37 E.: ¿Qué piensas acerca del interés general que tiene
38 los alumnos por la música?
39 P.: el interés musical, lo que es la música ellos
40 tienen mucho interés por la audición porque están
41 casi todo el día con los auriculares escuchando
42 música. A mí a veces me han dicho, nos gusta la
43 música pero no nos gusta estudiarla!. Es decir, que
44 cuando tu le estás exigiendo una serie de actividades
45 de profundizar pues ya las rechazan, pero yo te estoy
46 hablando en general. Y por la asignatura no suelen
47 estar muy interesados.
48 E.: ¿Cómo crees que ha influido la supresión de la
49 asignatura en tercero?
50 P.: pues muy negativamente, en muchos factores,
51 porque se los contenidos los han bajado a segundo y
52 creo que los alumnos están menos preparados para
53 asumir los contenidos de historia, porque además no
54 van paralelos a los contenidos que ya dan de historia
55 general.
56 E.: ¿Cómo crees que influye el factor sexo en el
57 interés?
58 P.: lo noto por los gustos o preferencias de los
59 gustos que tienen, a las niñas les gusta las
60 canciones más melosas y a los niños las canciones más
61 duras, pero en general no veo diferencias.
62 E.: ¿Cómo influye el nivel socioeconómico de las
63 familias?
64 P.: yo pienso que sí tiene que ver, los niños que
65 tienen un nivel socioeconómico superior están
66 interesados en general con todas las asignaturas y
67 también por música, y los que tienen un nivel
68 inferior suelen tener menos interés por todo.
69 E.: ¿Qué relación crees que existe entre el
70 rendimiento escolar y el interés?
71 P.: suele ir paralelo, los alumnos que suelen ir bien
72 en otras asignaturas suelen ir bien en música, y a
73 veces incluso alumnos que van mal en otras, se les da
74 bien música.
75 E.: ¿Qué bloques de contenidos sueles abordar en

- 76 cuarto?
- 77 P.: yo tengo el libro de texto de casal, y sigo un
78 poco esa línea, doy Historia de la Música que es lo
79 que trabajo primero, luego trabajo la música en los
80 medios, la música en otras culturas y la música en la
81 sociedad actual y los diversos géneros Populares. Yo
82 soy partidaria tanto de contenidos teóricos como
83 contenidos prácticos, pero yo le daría mas peso a la
84 práctica, pero sin que faltara la teoría, por medio
85 de una partitura se pueden aprender muchas cosas. Mi
86 modelo ideal sería ese, combinar teoría y práctica.
87 Claro, inconveniente, yo aquí me he encuentro alumnos
88 disruptivos, aunque solo en el primer ciclo de la
89 ESO, en cuarto no tanto, en cuarto me encuentro con
90 alumnos mejores.
- 91 E.: ¿Cuál es el grado de interés que muestran los
92 alumnos por esos bloques?
- 93 P.: los que menos les atrae es la historia de la
94 música, y lo que más la música en los medios de
95 comunicación y la música actual.
- 96 E.: ¿Qué crees que podría hacerse para que los
97 contenidos fueran más interesantes?
- 98 P.: a día de hoy he probado muchas cosas y según mi
99 manera de ser y mi formación, yo ahora no sé que
100 hacer para que se motivaran más con los medios
101 disponibles. Este centro no es TIC, el aula de música
102 no tiene pizarra interactiva y no disponen de
103 ordenador, después los instrumentos musicales están
104 bastante deteriorados. Luego ellos se implican porque
105 se traen la flauta y les gusta trabajar partituras.
106 También les gusta cuando puedo disponer de un aula
107 con pizarra digital, tocar una partitura con una
108 música de fondo MIDI o acompañamiento instrumental.
- 109 E.: bajo tu punto de vista, ¿Qué contenidos podrían
110 introducirse o suprimirse?
- 111 P.: a mí no se me ocurre, bueno yo no doy la música
112 en otras culturas, pero sobre todo porque no me da
113 tiempo. Introducir no introduciría porque el que doy
114 es amplio.
- 115 E.: ¿Qué grado de importancia crees que tiene la
116 formación vocal, instrumental, auditiva y expresión
117 corporal?
- 118 P.: yo le doy más importancia a la instrumental. La
119 vocal no, la auditiva si le doy importancia, y la
120 expresión corporal no la trabajo.
- 121 E.: ¿Cuáles son los medios y recursos didácticos que
122 usas en las clases?

- 123 P.: pizarra digital cuando puedo, cañón no tengo,
124 instrumentos los tengo deteriorados así que se traen
125 la flauta, libro, apuntes cuando yo puedo
126 ofrecérselo. Ordenadores no porque hay una sala de
127 informática y solo la usa el prof. de informática.
- 128 E.: ¿Qué recursos son los que menos interés
129 despiertan?
- 130 P.: los informáticos, a pesar de que no puedo
131 utilizarlos, tan sólo utilizo la pizarra digital y
132 eso les motiva mucho. En primero y en segundo si
133 utilizo los portátiles que ellos tienen y también les
134 motiva mucho los instrumentales. Lo que menos les
135 motiva son los apuntes, el libro, las cosas teóricas.
- 136 E.: ¿Qué grado de interés suponen los recursos TIC?
- 137 P.: bastante alto.
- 138 E.: ¿Qué metodología usas en los distintos bloques de
139 contenidos?
- 140 P.: yo procuro hacerle preguntas para ver que saben
141 ellos del tema, y a partir de ahí extraigo lo más
142 importante de cada tema, procurando hacerle preguntas
143 para ver a qué conclusión llegan. Explicaciones y
144 ejemplos musicales, tanto de audio como de
145 partituras.
- 146 E.: ¿De qué forma reacciona el alumnado?
- 147 P.: a ellos siempre le atrae mucho más la práctica,
148 flauta o algún otro que puedan tocar. Lo que menos le
149 atrae es la parte previa, la teórica, por eso yo
150 intento no enrollarme mucho, me gusta que ellos
151 también busquen la información a veces en el libro o
152 en su casa en internet.
- 153 E.: ¿Consideras que podrías introducir alguna
154 modificación para mejorar el interés del alumnado?
- 155 P.: yo tenían un hándicap, que era la utilización de
156 medios informáticos, entonces no me gustaba y no lo
157 utilizaba, entonces como veo que los motiva bastante,
158 he hecho por aprender, he aprendido bastante este año
159 y lo he puesto en práctica. Hago clases interactivas,
160 pongo vídeos musicales a través de youtube, en
161 primero y segundo hago que usen el ordenador. Me
162 faltaría aprender a manejar programas como Audacity,
163 programas de edición de partituras, quizá por ahí va
164 la cosa.
- 165 E.: ¿Qué opinas acerca de la enseñanza basada en una
166 metodología participativa?
- 167 P.: pues que es lo suyo, yo pienso que el alumno no
168 debe estar todo el tiempo participando en la clase,
169 pero sí que un mayor peso pues debe ser las

170 actividades que realice el alumno.
171 E.: ¿Qué tipo de evaluación realizas y que
172 instrumentos, criterios.. empleas?
173 P.: así en general una evaluación continua, y como
174 procedimientos yo evaluó a través de exámenes, que
175 hago 2 o 3 al trimestre, cuya valoración es del 50%,
176 a la práctica instrumental el 15%, a las actividades
177 escritas y orales le doy el 20% y las actitudes 5% y
178 el cuaderno el 10%.
179 E.: a la hora de evaluarlos... ¿De qué forma reaccionan?
180 P.: por ellos no se haría examen, supongo que por
181 ellos solo se haría actividades del día a día, pero
182 claro yo necesito tener un documento escrito. El
183 examen escrito es importante. El cuaderno en cuarto
184 se esfuerzan por tenerlo bien y limpio, lo que fallan
185 más son las actividades de casa, porque en clase
186 participan pero cuando las mando, algunos alumnos no
187 están acostumbrados y se les olvida.
188 E.: ¿consideras que podrías introducir alguna
189 modificación a la hora de evaluar?
190 P.: yo intento sacar en cuarto de ESO a la mayoría de
191 los alumnos para adelante, y en cuarto responden.
192 Pero a día de hoy yo no cambiaría nada, curiosamente
193 este año les he preguntado que qué le parecían mi
194 evaluación y me han dicho que bien, que les parece
195 bien.
196 E.: ¿Alguna otra valoración?
197 P.: pues que también hay que tener en cuenta que en
198 esta asignatura están los alumnos de diversificación,
199 también están los alumnos de discapacidad y después
200 suele haber también 3 o 4 alumnos que la eligen para
201 huir de otras asignaturas, y claro es una diversidad
202 tan grande que se hace muy difícil dar clases.

1 ENTREVISTA AL PROFESOR DEL INSTITUTO N° 11
2 ENTREVISTADOR: Bueno pues buenos días estamos aquí
3 con el profesor del instituto nº11 y a
4 continuación te voy a realizar la entrevista...
5 PROFESOR: Buenos días
6 E.: Vamos a hacer una introducción aludiendo a tu
7 experiencia docente...
8 P.: pues en mi caso me presenté a las oposiciones en
9 el año 98, previamente he sido músico no clásico, de

- 10 música moderna. Saqué la plaza en el 98.
- 11 E.: ¿Cuál es el perfil socioeconómico del alumnado a
- 12 grandes rasgos?
- 13 P.: no es un perfil bajo, son gente trabajadora, hay
- 14 alumnos que tienen algunas carencias pero no es lo
- 15 normal. Son gente trabajadora, también recepcionamos
- 16 alumnos de etnias gitanas. Trabajar con estos niños
- 17 es complicado pero hay apoyo y en mi clase de música
- 18 entran todos. En cuanto a nivel académico no es bajo
- 19 el nivel, salvo excepciones, pero a nivel
- 20 socioeconómico son gente clase trabajadora. Aunque hay
- 21 que tener en cuenta que en la ESO el 50% de los niños
- 22 tienen problemas o bien por problemas de aprendizaje
- 23 o porque no quieren estudiar. Por eso creo que hay
- 24 algo que no funciona en la educación, algo que va más
- 25 allá de nuestra propia responsabilidad.
- 26 E.: ¿Cuáles son las aficiones musicales del alumnado?
- 27 P.:
- 28 E.: ¿y actividades extraescolares?
- 29 P.: bueno hay un grupo de teatro que ensaya todas las
- 30 semanas, un grupo que funciona desde hace 25 años.
- 31 Relacionado con la música no tenemos nada por la
- 32 tarde, pero yo cada vez que puedo y con ocasión
- 33 especial hay un grupo de música que ensayan por su
- 34 cuenta y aparte con esos mismos alumnos y otros que
- 35 hay hemos comprado una batería y otros instrumentos y
- 36 vengo con ellos y ensayo algo pero siempre con
- 37 ocasiones especiales, navidad, semana santa, no es
- 38 algo programado. Por otra parte recientemente hemos
- 39 estado escuchando a la sinfónica tocando al 5º de
- 40 Beethoven.
- 41 E.: ¿Qué piensas acerca del interés general que tiene
- 42 los alumnos por la música?
- 43 P.: bueno en general es bueno. Me va bien con ellos
- 44 en general, incluso con los mejores hacemos cosas muy
- 45 interesantes. Tenemos hasta un grupo de música
- 46 antigua, cantando y tocando entre todos. Incluso los
- 47 peores grupos no me van con ellos, excepto este año
- 48 en cuarto de ESO, a pesar de que es un curso que no
- 49 tiene porqué ir mal, pero se han juntado varios
- 50 repetidores que no tienen ilusión por nada.
- 51 E.: ¿Cómo crees que ha influido la supresión de la
- 52 asignatura en tercero?
- 53 P.: bueno aver, yo he escuchado muchas opiniones,
- 54 casi todo el mundo está descontento, porque se para
- 55 el aprendizaje, es algo sorpresa, de repente se para.
- 56 El problema es que hay que empezar desde cero porque

57 los alumnos se les ha olvidado, y además, los chicos
58 que la cogen son chicos que quieren titular, entonces
59 generalmente los buenos alumnos cogen otras opciones,
60 y la música es como algo residual, algo que cogen
61 para promocionar. No se es incierto, si tienes suerte
62 de tener un grupo dinámico se pueden hacer muchas
63 cosas pero va a depender del tipo de alumnado.
64 E.: ¿Cómo crees que influye el factor sexo en el
65 interés?
66 P.: bueno una mujer por ser hembra tienden a tener
67 más sensibilidad, y la mujer ya viene de serie con un
68 plus de sensibilidad que a los hombres tardamos años
69 en tenerla. Pero a grandes rasgos no veo diferencias.
70 E.: ¿Cómo influye el nivel socioeconómico de las
71 familias?
72 P.: en general, si en casa hay buen ambiente y un
73 trabajo estable, se nota en el alumnado con
74 independencia de que haya más dinero o no. Si en su
75 casa hay problemas, rápidamente el profesor lo nota y
76 eso influye. Pero generalmente si tienen un trato
77 bueno y feliz con sus padres, seguro que responden
78 bien. Yo he tenido alumnos de padres gitanos y era un
79 crack tocando pero en su casa a pesar de ser humilde,
80 tenía en su casa cariño y amor, y el chico ha salido.
81 E.: ¿Qué relación crees que existe entre el
82 rendimiento escolar y el interés?
83 P.: generalmente el que va bien, va bien en todo. No
84 hay una regla, hay alumnos que van mal en casi todo y
85 van bien en música y alumnos que van mal en todo.
86 Dependerá de que el profesor desde un punto de vista
87 humanista capte a los alumnos. Si el punto humanista
88 lo descartamos del profesor, los alumnos buenos
89 seguirán siendo buenos, pero los malos no te los vas
90 a ganar. Considero que si el profesor cultiva su
91 punto humanista siempre será mejor para los alumnos
92 con problemas.
93 E.: ¿Qué bloques de contenidos sueles abordar en
94 cuarto?
95 P.: aunque haya unos bloques básicos, dando la música
96 desde el siglo XIX al XX, depende del tipo de
97 alumnado que tengas. Yo he hecho muchas cosas con los
98 alumnos, teatro, performance, historia. Este año
99 tengo un grupo no muy numeroso y estoy dando lenguaje
100 musical, con un cuadernillo que le he dado y
101 paralelamente me gustaría abordar la música de cine.
102 También me gustaría abordar el Jazz, y llegar a
103 cantarlo o tocarlo. Yo creo que lo más bonito es

104 llevar a la práctica lo poquito que sea con
105 independencia del temario. Otra cosa que creo que se
106 nos avecina es que dentro de cuarto de ESO haya un
107 espacio para el tema de informática musical, desde
108 ver un editor de partituras, o secuenciadores de
109 audio, en fin, todo lo que es el proceso audio,
110 grabar discos, tocar encima de él. Lo que pasa es que
111 no hay cursos, y no hay apenas preparación y creo
112 que (crítica) hay muchos profesores interesados en
113 aprender esto. Sería bueno que los ordenadores
114 pudieran tener un teclado MIDI para que los alumnos
115 pudieran expandir sus conocimientos.

116 E.: ¿Cuál es el grado de interés que muestran los
117 alumnos por esos bloques?

118 P.: el alumno que tiene interés general tiene interés
119 en todo. Yo creo que se aburren más en la parte
120 teórica, en la parte práctica se motivan más. Aunque
121 creo que el alumno que está desmotivado se desmotiva
122 en todo. Yo creo que cantar siempre les encanta, ver
123 cualquier tema de Pop que conozcan o estudiar
124 cualquier tema de repertorio que conozcan. Les gusta
125 más la parte práctica.

126 E.: ¿Qué crees que podría hacerse para que los
127 contenidos fueran más interesantes?

128 P.: volcarnos para hacer un trimestre entero en
129 informática musical y para eso los profesores tenemos
130 que ponernos las pilas, pero sé que no es fácil, pero
131 claro no todos los profesores tienen tiempo de hacer
132 cursos, habría que hacer un esfuerzo, pero creo que
133 la informática nos abrirá las puertas para que el
134 alumnado se interese más por la asignatura.

135 E.: bajo tu punto de vista, ¿Qué contenidos podrían
136 introducirse o suprimirse?

137 P.: introducirse más informática musical, y
138 suprimirse quizá la historia musical.

139 E.: ¿Qué grado de importancia crees que tiene la
140 formación vocal, instrumental, auditiva y expresión
141 corporal?

142 P.: tienen muchísima importancia, todas por igual. No
143 quiero ser sexista, pero una chica en cuanto a la
144 expresión corporal tendrá más opciones para darla que
145 un profesor. Yo lo único que incluyo es la parte de
146 relajación con música, pero creo que no tampoco se
147 deba obligar a todo el profesorado a hacer expresión
148 corporal. Vocal si la practicamos, además me gusta ir
149 explicando los contenidos conforme vamos cantando la
150 partitura, por ejemplo matices, compases, aprendizaje

- 151 por inmersión.
152 E.: ¿Cuáles son los medios y recursos didácticos que
153 usas en las clases?
154 P.: tal y como está la secundaria ahora, lo ideal
155 sería tener un piano con contrapeso, un equipo de
156 música y un ordenador con proyector conectado al
157 equipo de música. La flauta si la empleo, pero los
158 carrillones no.
159 E.: ¿Qué recursos son los que menos interés
160 despiertan?
161 P.: el libro no lo utilizo mucho, quizá ahora lo
162 utilice más, yo creo que los de cuarto no vienen con
163 mucho interés por eso intento explicar con imágenes
164 en el proyector, esos recursos son los que les
165 gustan, pero el libro no les motiva especialmente.
166 E.: ¿Qué grado de interés suponen los recursos TIC?
167 P.: este centro no es TIC, pero creo que es
168 interesante, nosotros podemos hacer muchas cosas con
169 los TIC, pero el problema en música que le veo es que
170 el sistema no es Windows, es guadalinux, y los
171 programas que hay en guadalinux no son tan buenos,
172 entonces creo que debería poderse usar programas de
173 Windows en las clases.
174 E.: ¿Qué metodología usas en los distintos bloques de
175 contenidos?
176 P.: todas las cuestiones musicales las voy
177 escribiendo en la pizarra, y siempre voy alternando
178 audiovisual y libro. Ahora que vamos a ver contenidos
179 más del siglo XX pues principalmente alterno
180 audiovisual y libro.
181 E.: ¿De qué forma reacciona el alumnado?
182 P.: ellos prefieren lo visual, y los trabajos que yo
183 mande a su casa de forma visual les encanta. El año
184 pasado les mandé trabajos para que hicieran con
185 Windows moviemaker trabajos sobre música y
186 electrónica o música y cine. Esos trabajos les motiva
187 mucho.
188 E.: ¿Consideras que podrías introducir alguna
189 modificación para mejorar el interés del alumnado?
190 P.: siempre, pero creo que eso podría ser si nosotros
191 a nivel personal pudiéramos formarnos mejor, yo no
192 toco que tengo carencias formativas a nivel de
193 ciertos recursos. Yo creo que en cuanto los
194 profesores nos formemos mejor eso va a redundar en
195 los alumnos, ellos no se percatan de eso, pero yo sí
196 que en cuanto me forme mejor eso va a repercutir en
197 ellos.

- 198 E.: ¿Qué opinas acerca de la enseñanza basada en una
199 metodología participativa?
200 P.: yo creo que eso es el futuro, lo que pasa que
201 para ello nos hacen falta medios.
202 E.: ¿Qué tipo de evaluación realizas y que
203 instrumentos, criterios.. empleas?
204 P.: pues suelo hacer algo proporcional; interés un
205 porcentaje, trabajo en clase otro porcentaje y
206 trabajo que me entregan otro porcentaje. Luego lo
207 meto en el Excel y me hace la suma. Hago exámenes
208 escritos y es uno de los bloques de la nota.
209 E.: a la hora de evaluarlos... ¿De qué forma reaccionan?
210 P.: a ellos no les gusta el examen escrito, prefieren
211 actitud en clase y mínimo esfuerzo, pero como no
212 hagas nada, aunque sea preguntar oralmente, es
213 imposible saber que ese niño trabaja.
214 E.: ¿consideras que podrías introducir alguna
215 modificación a la hora de evaluar?
216 P.: no quizá tendría que exigirle más tareas para
217 casa de forma diaria, y eso creo que sería más
218 positivo, porque entrarían con otra dinámica. Pero
219 repito, el niño que está por estar y no se trae
220 material, seguirá no trayendo el material.
221 E.: ¿Alguna otra valoración?
222 P.: está todo perfecto, nada que objetar. Gracias.

- 1 ENTREVISTA AL PROFESOR DEL INSTITUTO N° 12
2 ENTREVISTADOR: Bueno pues buenos días estamos aquí
3 con el profesor del instituto n° 12 y a
4 continuación te voy a realizar la entrevista...
5 PROFESOR: Buenos días.
6 E.: Vamos a hacer una introducción aludiendo a tu
7 experiencia docente...
8 P.: pues soy profesora de música de secundaria,
9 también soy profesora de Ballet clásico, y también
10 estudié derecho. Por una serie de circunstancias
11 oposité a secundaria de música, aunque a veces echo
12 de menos incidir en la expresión corporal.
13 E.: ¿Cuál es el perfil socioeconómico del alumnado a
14 grandes rasgos?
15 P.: el rendimiento del centro es intermedio, y
16 tenemos dos niveles, el A que son los alumnos buenos
17 y el B que es el nivel desfavorecido. En función del

- 18 grupo en el que esté me voy adaptando. El perfil
19 socioeconómico es medio, y medio-bajo, depende de la
20 zona de donde vengan. Este centro está rodeado de
21 centros muy buenos y por eso la zona hace su propia
22 clasificación, entonces aún estando en una zona buena
23 no recibimos lo mejor de la zona.
- 24 E.: ¿Cuáles son las aficiones musicales del alumnado?
- 25 P.: sí, les gusta mucho el Rap y el hiphop y la
26 música del momento, la música de los 40.
- 27 E.: ¿y actividades extraescolares?
- 28 P.: en el centro no se hace nada extraescolar,
29 únicamente hay algunos alumnos que están en el
30 conservatorio.
- 31 E.: ¿Qué piensas acerca del interés general que tiene
32 los alumnos por la música?
- 33 P.: yo creo que la música como producto musical les
34 interesa bastante, como asignatura no está mal, yo
35 creo que hay alumnos que no van bien académicamente y
36 sin embargo la música les atrae. Yo creo que les
37 interesa, lo que pasa que la administración nos ha
38 recortado.
- 39 E.: ¿Cómo crees que ha influido la supresión de la
40 asignatura en tercero?
- 41 P.: mal, fatal. Yo creo que ahí nos han dado un
42 hachazo, de hecho yo creo que en algunos centros
43 hasta se acaba la enseñanza de la música en 2º de ESO
44 y los que la cogen en 4º llegan con la asignatura muy
45 olvidada. Lo veo muy mal.
- 46 E.: ¿Cómo crees que influye el factor sexo en el
47 interés?
- 48 P.: en el interés no, solo veo que las niñas son
49 bastante más maduras que los niños para todo. En el
50 tema de la música el interés es el mismo, lo único
51 que las niñas tienen una actitud más sosegada, más
52 predispuesta.
- 53 E.: ¿Cómo influye el nivel socioeconómico de las
54 familias?
- 55 P.: el nivel socioeconómico influye en la cultura del
56 niño, sobre todo en su aspecto sociocultural.
57 Respecto a la asignatura puede influir en que los
58 padres tengan un mayor control y seguimiento de las
59 notas y ello puede incidir en la asignatura. En
60 algunos casos hasta nos desfavorece, porque los
61 padres a veces pueden incitar a que sus hijos cojan a
62 la hora de elegir música en lugar de otras,
63 asignaturas de ciencias. A mí me gustaría que no
64 tuviera que elegirse entre música, si no que

- 65 estuviera al lado de las otras. La música no tiene
66 mucha proyección profesional, y me gustaría que
67 música tuviera el mismo valor que biología.
- 68 E.: ¿Qué relación crees que existe entre el
69 rendimiento escolar y el interés?
- 70 P.: yo veo que en general que el alumno que vaya bien
71 en todo, va bien en música. Hay alumnos que no tienen
72 muchas aptitudes pero tienen el hábito y consiguen
73 aprobar. También hay niños que son repetidores y
74 tienen aptitudes musicales.
- 75 E.: ¿Qué bloques de contenidos sueles abordar en
76 cuarto?
- 77 P.: empiezo con la música en el cine, después
78 continúo con la música en los medios de comunicación,
79 la música en las teleseries, después empiezo con el
80 Jazz, después el Pop y el Rock, sistemas de grabación
81 y edición de partituras. Y al final doy el Flamenco,
82 Historia de la Música no la doy en cuarto. Tengo que
83 decir que dentro de la música de cine me gusta mucho
84 abordar el musical.
- 85 E.: ¿Cuál es el grado de interés que muestran los
86 alumnos por esos bloques?
- 87 P.: lo que más les gusta es la práctica instrumental,
88 sobre todo con los carrillones. Les encanta
89 participar cuando hacemos práctica instrumental,
90 tienen mucho interés en hacer música más que en
91 estudiar. Los contenidos en general no genera mucho
92 interés en ellos.
- 93 E.: ¿Qué crees que podría hacerse para que los
94 contenidos fueran más interesantes?
- 95 P.: que los grupos fueran más reducidos, y además
96 muchos alumnos vienen huyendo del dibujo o la
97 biología y entonces vienen con pocas ganas. Creo que
98 sería interesante hacer un taller de guitarra y
99 enseñarles a tocar música Pop o de otras culturas,
100 creo que eso atraería a los alumnos. También es
101 cierto que llevarlo a la práctica con muchos alumnos
102 no es factible.
- 103 E.: bajo tu punto de vista, ¿Qué contenidos podrían
104 introducirse o suprimirse?
- 105 P.: introduciría más práctica musical y en caso de
106 suprimir suprimiría la Historia de la Música, de
107 hecho no la doy, porque tengo que vender la
108 asignatura, y la historia ante el tipo de alumnado
109 que tengo no vende.
- 110 E.: ¿Qué grado de importancia crees que tiene la
111 formación vocal, instrumental, auditiva y expresión

- 112 corporal?
- 113 P.: a la instrumental bastante, a la vocal en cuarto
- 114 poca porque al final quien canta soy yo sola. La
- 115 auditiva también, les pongo audiciones. Y a la
- 116 expresión corporal también le doy importancia pero
- 117 hasta ahora apenas he podido hacer mucho, porque
- 118 tengo un aula chica. Lo que sí que hago es percusión
- 119 corporal, pero también es un problema, porque genera
- 120 ruido para las otras clases. Y cuando he querido
- 121 hacer algo de musical lo he hecho en el
- 122 E.: ¿Cuáles son los medios y recursos didácticos que
- 123 usas en las clases?
- 124 P.: tengo un ordenador para el Departamento, tengo un
- 125 cañón, tengo los carillones, tengo una guitarra.
- 126 Tengo libro de texto, equipo de música, tengo
- 127 percusión no determinada.
- 128 E.: ¿Qué recursos son los que menos interés
- 129 despiertan?
- 130 P.: creo que todos interesan. Pero creo que debería
- 131 comprar más guitarras y enseñarles con más
- 132 detenimiento el lenguaje musical a través de la
- 133 guitarra, creo que eso suscitaría mayor interés. El
- 134 recurso que menos uso es el libro.
- 135 E.: ¿Qué grado de interés suponen los recursos TIC?
- 136 P.: yo creo que bastante.
- 137 E.: ¿Qué metodología usas en los distintos bloques de
- 138 contenidos?
- 139 P.: a veces le pregunto que saben del tema que
- 140 estamos viendo y a partir de ahí empiezo a darle el
- 141 material y lo trabajamos poco a poco, les pongo un
- 142 vídeo sugerente y vamos poco a poco.
- 143 E.: ¿De qué forma reacciona el alumnado?
- 144 P.: yo creo que a veces se aburren, sobre todo cuando
- 145 ven la clase magistral, yo creo que les aburre. El
- 146 perfil de alumnado que tengo en algunos casos es un
- 147 alumnado que para ellos la ESO es terminal. Yo les
- 148 elaboro el tema, se lo doy todo muy preparado, con
- 149 audiciones y vídeos pero aun así se aburren a veces.
- 150 E.: ¿Consideras que podrías introducir alguna
- 151 modificación para mejorar el interés del alumnado?
- 152 P.: para mí yo creo que mi objetivo es el taller de
- 153 música y guitarra.
- 154 E.: ¿Qué opinas acerca de la enseñanza basada en una
- 155 metodología participativa?
- 156 P.: yo soy conductista, pero en cuarto de la ESO creo
- 157 que tenemos que darle más importancia al
- 158 constructivismo. Considero que debe ser

159 participativa, pero también te digo que el
160 constructivismo con 25 personas es inviable, se va al
161 garete. Todo depende del alumnado que tengas.
162 E.: ¿Qué tipo de evaluación realizas y que
163 instrumentos, criterios, empleas?
164 P.: pongo muchas notas en el aula, de la práctica
165 instrumental anoto quién trabaja y quién no. Luego si
166 hacemos comentarios de los vídeos también lo anoto,
167 en general anoto todo en cuanto a la actitud del día
168 a día. Hago también trabajos, y también hago
169 exámenes. Desde luego el examen es importante pero no
170 es lo único que tengo en cuenta, aunque me da una
171 opinión bastante general del rendimiento del alumno.
172 E.: a la hora de evaluarlos... ¿De qué forma reaccionan?
173 P.: algunos se mosquean. Los mejores alumnos
174 prefieren un examen teórico. Los trabajos
175 sinceramente no me funcionan mucho porque muchos
176 recortan y pegan. Pero aun así yo necesito tener
177 mínimo un examen al trimestre.
178 E.: ¿consideras que podrías introducir alguna
179 modificación a la hora de evaluar?
180 P.: yo evalúo por bloques de contenidos y trabajos y
181 creo que la evaluación que hago es justa.
182 E.: ¿Alguna otra valoración?
183 P.: estamos muy mal tratados por la administración,
184 incluso tengo compañeros que han opinado que debería
185 suprimirse el Departamento de música. Creo que no
186 estamos valorados lo suficiente.

1 ENTREVISTA AL PROFESOR DEL INSTITUTO N° 13
2 ENTREVISTADOR: Bueno pues buenas tardes...
3 PROFESOR: Buenas tardes
4 E.: estamos aquí con el profesor de música del
5 instituto n° 13 de Sevilla y a continuación
6 pues voy a realizarte una serie de preguntas
7 relacionadas con este trabajo de investigación para
8 la tesis doctoral. Bueno, ya como hemos comentado
9 anteriormente... profesor del instituto Ramón Carande
10 con larga experiencia docente...
11 P.: 24 años jeje...
12 E.: ...y en un contexto donde se encuentra el instituto
13 con un perfil socioeconómico medio, medio-bajo...
14 P.: ...ehm si, medio-bajo...

- 15 E.:...medio bajo...
- 16 P.:...hace un tiempo era un barrio obrero y ahora es un
- 17 barrio de parados...
- 18 E.:...de parados...
- 19 P.:...fundamentalmente con problemas de exclusión, con
- 20 problemas de todo tipo, lo que es un barrio marginal,
- 21 además el alumnado ha cambiado, porque hace unos años
- 22 teníamos alumnado del tiro de línea y el alumnado va
- 23 como presionando hacia el centro, entonces ese
- 24 alumnado ha ido fundamentalmente o al Martínez
- 25 Montañés o al Nervión y a nosotros nos han llegado
- 26 cada vez más, no de la Oliva, que los teníamos ya,
- 27 pero sí de las 3000, con lo cual tenemos ya un 48% de
- 28 alumnado de las 3000...
- 29 E.:...de alumnado marginal, por llamarlo de alguna
- 30 manera...
- 31 P.:...si si...
- 32 E.:...o sea, que podemos encuadrarlo en un perfil
- 33 socioeconómico más bien bajo, no?
- 34 P.:...más bien bajo, si, desfavorecido.
- 35 E.: bueno pues vamos a centrarnos ya en las
- 36 preguntas, el primer bloque es el interés general por
- 37 la música de los alumnos de este centro. ¿qué piensa
- 38 usted acerca del interés que tienen sus alumnos por
- 39 la música en general?
- 40 P.: pues en general no es una materia valorada, ellos
- 41 en ese sentido tienen unos criterios muy
- 42 conservadores. Las materias tradicionales;
- 43 matemáticas, lengua, son las materias más valoradas,
- 44 y la música como que siempre te estás cuestionando
- 45 para qué sirve y porqué tenemos que estudiar música
- 46 sino vamos a ser músicos...ese tipo de cosas...entonces
- 47 como que las materias artísticas, no porque sean
- 48 ellos especialmente ignorantes, sino porque bueno, la
- 49 sociedad misma impone un modelo, y en ese modelo las
- 50 materias artísticas y especialmente la música pues no
- 51 tienen un sitio privilegiado en nuestra educación, a
- 52 pesar de que ha ido subiendo y de no haber nada a
- 53 tener algo, pues mira, pues si... pero no es
- 54 especialmente valorada, se lo cuestionan
- 55 continuamente...
- 56 E.: ¿cómo cree que ha influido la supresión de la
- 57 asignatura en 3º de ESO en los intereses del alumnado?
- 58 P.: pues el impacto ha sido brutal porque es que se
- 59 produce una laguna entre el primer ciclo, entre
- 60 primero y segundo, una laguna que cuando llega a
- 61 cuarto ya no se acuerdan bien de lo que estuvieron

- 62 haciendo en primero y segundo, ahora resulta que es
63 una materia optativa que teóricamente se supone que
64 eligen porque les gusta pero también hay parte del
65 alumnado que la elige por exclusión y otros por
66 obligación, cuando el instituto hace una programación
67 y une asignaturas de manera que un grupo va a
68 plástica, otro a tecnología en realidad tampoco está
69 eligiendo, pero si fuera una elección libre,
70 supondría seguramente un incremento de profesorado
71 que la administración no está dispuesta a sufragar, y
72 ese es el problema, o sea, que no todos la eligen
73 como vocación porque les guste, sino que hay un poco
74 de todo, y la eligen muchos por exclusión, por no
75 hacer otra que les guste menos.
- 76 E.: ¿Cómo cree que influye el factor sexo en los
77 intereses del alumnado por la asignatura de música,
78 qué diferencia hay entre chicos y chicas?
- 79 P.: En ese sentido no creo yo que haya mucha
80 diferencia. Yo creo que las chicas en general están
81 más interesadas pero no sólo en la música sino un
82 poco en todo y los chicos como que....
- 83 E.: ¿más pasotas?...
- 84 P.:...no especialmente, porque luego cuando se
85 organizan algunas actividades hay más chicos que
86 chicas, pero no creo yo que haya una diferencia
87 significativa por sexos, no he notado nada de eso.
- 88 E.: ¿Cómo cree que influye el nivel socioeconómico de
89 las familias?
- 90 P.: Pues eso muchísimo, y cada vez más...
- 91 E.: ...es decir, niños que apenas tengan recursos en su
92 familia se les ve a la hora de hablar que tienen
93 menos interés o destreza...
- 94 P.:...por la forma de comunicarse en la clase, tu sabes
95 si son aficionados, si sus padres tienen discos, si
96 en su casa se oye música, si están especialmente
97 interesados en algún estilo, si la practican, eso es
98 inmediato...
- 99 E.:...o sea que eso influye mucho, no?
- 100 P.:...sí, mucho, y en general en todo, la familia es
101 fundamental en todo, como dice José Antonio Marina la
102 educación es una tarea de toda la tribu, en este
103 caso, la familia es fundamental.
- 104 E.: y normalmente, entiendo, que en el caso de un
105 alumno con un perfil socioeconómico bajo el interés
106 es bajo, y en el de un alumno con el perfil
107 socioeconómico alto el interés es alto, ¿no?
- 108 P.: pues habría que matizar un poco, porque como

109 estoy diciendo en este barrio precisamente la música
110 es un valor en alza, el Flamenco está muy presente,
111 el Flamenco y el flamenquito, entonces la música no
112 es una actividad ajena a ellos por ser un barrio
113 deprimido, y muchas veces es todo lo contrario, es
114 una afición que se desarrolla precisamente como una
115 lucha de supervivencia o una continuación de una
116 tradición, y eso se nota. Hay muchos chavales que
117 bailan bien, que tocan bien, que tocan la guitarra o
118 el cajón, eso se nota que hay una afición pero por
119 ese tipo de música. Hay otros a los que eso les ayuda
120 a interesarse por otros estilos y por otras músicas
121 desconocidas, pero, el perfil socioeconómico influye
122 muchísimo, porque niños que no tienen esa vivencia
123 desde pequeño pues están como ajenos a lo que sucede
124 en una clase de música, y cuando eso se ha mamao y
125 está como una actividad diaria en la casa, eso se
126 nota muchísimo, escuchan con interés como cualquier
127 otra materia.

128 E.: ¿Qué relación considera que existe entre el
129 rendimiento escolar del alumno y su interés por la
130 música? Es decir, alumnos con un rendimiento bueno
131 aceptable forzosamente tienen un buen rendimiento en
132 música y viceversa?

133 P.: pues normalmente los alumnos buenos en música
134 suelen ser bueno en otras materias, pero no sé si la
135 causa es que se han aficionado a la música o bien que
136 como son buenos en general pues también lo son en
137 música, pero de lo que si estoy seguro es que la
138 música ayuda a mucho en otras materias, es un
139 lenguaje que ayuda después en las matemáticas, en los
140 idiomas porque se trata de pensar con un pensamiento
141 matemática, se trata de escuchar como se aprenden los
142 idiomas, escuchando y reproduciendo y ayuda mucho, de
143 manera que sí, que se nota que los niños que son
144 buenos en música también triunfan en otras materias.

145 E.: pues bien, vamos a continuar con el siguiente
146 bloque, interés por los contenidos, la primera
147 pregunta es qué bloques de contenidos suele usted
148 abordar en 4º de ESO.

149 P.: pues mira en 4º de la ESO como es un curso un
150 poco especial siempre ha sido un curso en el que yo
151 he dejado el típico libro de texto, entonces hemos
152 hecho en muchas ocasiones temas monográficos,
153 entonces, ha habido cursos donde yo les he preguntado
154 cuáles eran sus demandas, otras veces les he
155 propuesto yo los temas, y ha habido cursos donde

156 hemos tratado 3-4 temas así de una manera exhaustiva.
157 Por ejemplo, en las músicas Populares urbanas, el
158 Pop, el rock, el jazz, la música contemporánea,
159 música de otras culturas, ese tipo de temas que no se
160 suelen dar en profundidad, que a veces no se tocan, o
161 simplemente centrarnos más en el conocimiento más
162 profundo de la música, el análisis, la escucha atenta
163 que no siempre se hace...
164 E.:...si pero ¿no sigues un orden estricto de
165 contenidos?
166 P.:...no pero son contenidos que no son los habituales
167 E.: ¿Cuál es el grado de interés que manifiestan
168 estos alumnos por los bloques de contenidos? ¿es el
169 mismo?
170 P.: no, no, curiosamente uno espera que a lo mejor el
171 Rock y el Pop les interese más que el Jazz y uno
172 descubre que tan lejano les resulta el Jazz como el
173 Pop de los 60. Si le hablas de los Beatles es como si
174 les estuvieras hablando de Mozart, está tan lejano
175 para ellos una cosa como la otra, o sea, que no
176 necesariamente se muestran más interesados en la
177 música aparentemente más cercana a ellos.
178 E.: ¿Qué cree que podría hacerse por tanto para que
179 los contenidos de la asignatura fueran más
180 interesantes?
181 P.: los contenidos son los que son, quizá la
182 metodología debe intentar acercar al alumno a esos
183 contenidos. No son desfasados, son los que considero
184 necesarios para que tengan una cierta cultura
185 musical. Se supone que van a salir de la ESO con una
186 cultura musical, y puede haber contenidos como por
187 ejemplo la geografía africana, que resulte menos
188 interesante, pero no por eso vas a dejar de darlo,
189 pues igual con la música. Por tanto estos contenidos
190 son los que son y no necesariamente tienen que
191 gustarle, son los que hay que conocer y hay que
192 apreciar.
193 E.: entonces bajo su punto de vista, ¿considera que
194 hay algún contenido que podría introducirse o
195 suprimirse para que resultara más interesante en
196 general la asignatura?
197 P.: pues a lo mejor podría introducirse alguno...
198 E.:...¿y suprimirse?...
199 P.:...no necesariamente suprimirse, pero si se podría
200 intentar cambiar el modelo también, sustituir por
201 ejemplo el Jazz por otro, lo que pasa que no sería
202 bueno tampoco dejar esa laguna, ni el Pop ni el Rock,

203 a lo mejor ampliarlo, pero nunca suprimirlo. Por
204 ejemplo, la música en los medios, se puede incidir
205 más en la televisión, ¿pero vas a olvidar el cine? Es
206 que eso no puede ser, a lo mejor puedes incidir más
207 en el musical, pero tampoco es conveniente dejar la
208 función de la música en una banda sonora.
209 E.:...y ya por último dentro de este bloque ¿qué grado
210 de importancia cree que tiene la formación vocal,
211 instrumental, auditiva y la expresión corporal en el
212 aula?
213 P.: pues yo creo que son los cuatro bloques
214 fundamentales, a medida que se van haciendo mayores
215 pues se va incidiendo en alguno en especial...
216 E.:...por ejemplo ¿la expresión corporal?
217 P.: la expresión corporal creo yo que habría que
218 emplearla en los primeros años, cuando es más pequeño
219 el alumno, porque a medida que en la adolescencia el
220 alumno va progresando sienten más inhibición a los
221 temas de movimientos si no se han hecho antes sobre
222 todo y yo creo que habría que centrarse más en la
223 audición. Me interesa más que sean buenos oyentes,
224 audición activa claro.
225 E.:...bien pues pasamos al siguiente bloque, interés
226 por los medios y recursos didácticos. ¿Cuáles son los
227 medios y recursos didácticos que utiliza en sus
228 clases de música?
229 P.: pues todo tipo de soporte audiovisual, pizarra
230 pautada, equipo de sonido, vídeo, DVDs, ordenador,
231 usamos las aulas TIC's para buscar información, el
232 cañón para ver vídeos, o proyectar musicogramas. En
233 ese sentido no echo en falta mucho material de
234 tecnología.
235 E.: ¿considera interesante por tanto el empleo de las
236 TIC's o que mientras más recursos se emplee mucho
237 mejor?
238 P.: hombre estaría bien que tuviéramos una línea
239 fuerte y tuviéramos los contenidos y no hubiera que
240 esperar 10 minutos a bajar un vídeo de youtube,
241 porque ese es el problema de las TIC's, que el ancho
242 de banda es insuficiente. Muchas veces no da tiempo a
243 ver nada por culpa de eso.
244 E.: de todos esos recursos, ¿cuáles cree que menos
245 interés despiertan?
246 P.: los que menos... hombre, el ordenador les llama la
247 atención, pero no precisamente para trabajar en la
248 clase, además es una herramienta con la que están
249 todo el día, y lo que quieren es jugar, y claro se

250 dan cuenta de que allí no se va a jugar, y hay que
251 estar muy encima para que lo utilicen de una manera
252 correcta. Y los que menos interés despiertan, pues no
253 lo sé, porque yo creo que todos los medios siempre
254 que se utilicen de una manera razonable...lo que no
255 puede ser es largarle un vídeo de una hora sin decir
256 ni pio, el vídeo es un recurso que se puede utilizar,
257 pero se puede utilizar debatiendo, interrumpiendo,
258 comentando...

259 E.: ¿y en cuánto a los instrumentos musicales, qué
260 prefiere la flauta el carrillón?

261 P.: no, yo la flauta no la utilizo, y soy flautista,
262 pero no la utilizo, prefiero instrumentos de
263 percusión, de láminas o cantar, pero la flauta no.

264 E.: percusión entiendo carrillones, que habrá una
265 dotación de carrillones.

266 P.: exacto, metalófonos, xilófonos y percusión de
267 parches y demás.

268 E.: Bien, pasamos al bloque interés por las
269 metodologías. ¿Qué metodología utiliza usted en los
270 distintos bloques de contenidos? ¿Cómo los lleva a la
271 práctica? Es decir, según los bloques de contenidos
272 que ha comentado anteriormente...

273 P.:...la metodología es ir construyendo el propio
274 aprendizaje, entonces, muchas veces son los propios
275 alumnos los encargados de elaborar los propios temas
276 y exponerlos, en el Jazz se busca información, en el
277 Pop se busca información, se busca información
278 adicional de otras artes, por ejemplo, algunos trozos
279 de una película que vengan bien en algún momento, y
280 fundamentalmente así, no utilizo el libro de texto y
281 vamos construyendo el contenido.

282 E.: Entonces los alumnos participan, ¿no?

283 P.: totalmente, es un trabajo en grupo, cada uno
284 elige sus propios temas, por ejemplo en el Jazz uno
285 se dedica al Bebop, otro al Dixieland, otro al
286 Freejazz

287 E.: ¿y todo eso lo buscan en el ordenador?

288 P.: sí, sí, lo buscan en el ordenador.

289 E.: ¿De qué forma reacciona su alumnado a las
290 diferentes metodologías que imparte? Por ejemplo, en
291 este caso concreto buscando la información.

292 P.: pues suelen aceptarlo bien, porque como son temas
293 en los que ellos pueden profundizar más o menos y
294 según el interés que despierta el tema pueden
295 hacerlo...y como hay una cierta competencia entre los
296 grupos, pues suele ser esa competencia una

297 competencia sana.
298 E.: En relación a otro tipo de metodología que se
299 pueda impartir en otro grupo, no se si es su caso,
300 por ejemplo la típica clase magistral, ¿ la respuesta
301 del alumnado es similar? ¿El alumnado se conforma con
302 lo que el docente le expone? O en este caso que
303 estamos hablando es una cosa que el alumnado opina
304 que...
305 P.: ...yo en algunos casos la clase magistral la uso,
306 si veo que es el mejor recurso, tampoco hay que
307 renunciar a esa metodología, hay veces que es la
308 mejor, porque son temas complejos, y no es fácil
309 elaborarlo ni buscar la información, y así la
310 entienden, y es mejor así.
311 E.: y de estos dos tipos de metodologías, por dejar
312 zanjado el tema, la clase magistral frente a la otra
313 en la que el alumno busca la información, ¿Cuál es la
314 que más interés suscita?
315 P.: la que más interés es buscar la información y
316 elaborar los contenidos.
317 E.: ¿considera que podría introducir alguna
318 modificación para maximizar el interés del alumnado
319 por la asignatura?
320 P.: pues seguramente, alguna cosa se podría hacer, ya
321 te digo, por ejemplo si tuviéramos ordenadores más
322 potentes, pues seguramente se podría hacer algunos
323 temas de composición por ejemplo, de utilizar
324 metodologías para hacer música con esas herramientas,
325 programas de edición de partituras, sería muy
326 interesante, pero si tuviéramos más medios, y una
327 banda ancha potente.
328 E.: ¿Qué opina acerca de una enseñanza activa y
329 participativa?
330 P.: pues si, es fundamental, el alumno tiene que ser
331 siempre el centro del aprendizaje.
332 E.: Pasamos al último bloque, ¿qué tipo de evaluación
333 realiza y cuáles son los criterios, procedimientos e
334 instrumentos que emplea?
335 P.: pues mira, los instrumentos son exámenes, hay
336 exámenes orales, hay exposiciones, hay trabajos,
337 siempre que se hace una audición se hace un trabajo
338 posterior con musicograma que hay que entregar, que
339 hay que realizar en cartulina, y la participación en
340 clase es fundamental, todo eso.
341 E.: a la hora de evaluar a los alumnos, ¿de qué forma
342 reaccionan según el tipo de evaluación que emplea?
343 P.: pues....

- 344 E.: ¿en algún momento ha empleado la autoevaluación?
345 P.: Sí, en algún momento, lo que pasa que ellos ya
346 son un poquito mayores y se puede hacer sin
347 problemas, pero yo prefiero hacer yo la evaluación de
348 los trabajos, aun así no tengo inconveniente en hacer
349 la autoevaluación, y muchas veces son ellos mismos
350 los que aplauden los trabajos de los compañeros.
351 E.: y ellos por ejemplo no ven mal que se les haga
352 exámenes escritos, ¿en ese aspecto no muestran un
353 interés negativo o un cierto rechazo?
354 P.: no, no, incluso lo piden, que sean regulares cada
355 cierto tiempo, para que no se les acumule materia
356 cada cierto tiempo.
357 E.: ¿Considera usted que podría introducir alguna
358 modificación a la hora de evaluar para maximizar el
359 interés del alumno por la asignatura? Relacionado con
360 los exámenes, con la dureza del profesor.
361 P.: A mí la evaluación es la parte menos atractiva
362 del trabajo porque siempre es algo injusto, el alumno
363 parece que conoce mejor lo que ha hecho que tu mismo,
364 pero, seguramente se podría intentar hacer una
365 evaluación con ellos, pero, no suele haber
366 reclamaciones.
367 E.: ¿y ellos se conforman con la nota del examen
368 escrito?
369 P.: Bueno los exámenes escritos se entregan y ellos
370 pueden pedir reclamaciones.
371 E.: y aparte de esas notas supongo que habrá también
372 la actitud, los trabajos...
373 P.: claro de hecho los exámenes escritos no es la
374 parte de más peso en la evaluación, están haciendo
375 continuamente trabajos y musicogramas y exposiciones
376 y debates, y para mí el día a día es más importante
377 que un atracón de estudio de un día para otro.
378 E.: yeso ellos lo ven con agrado.
379 P.: lo ven, pero algunos creen que un buen examen
380 todavía se puede ir tirando, aunque la actitud sea
381 súper disruptiva.
382 E.: Bueno pues, ya con esto hemos terminado, aquí la
383 última pregunta que tengo es si hay alguna otra
384 opinión o valoración que quisiera añadir a la
385 entrevista...
386 P.: Me ha parecido bien la entrevista, yo creo que
387 está bien, sí.
388 E.: pues la damos por concluida, muchas gracias.

- 1 ENTREVISTA AL PROFESOR DEL INSTITUTO N° 14
2 ENTREVISTADOR: Bueno pues buenos días estamos aquí
3 con el profesor del instituto n° 14 y a
4 continuación te voy a realizar la entrevista...
- 5 PROFESOR: Buenos días
6 E.: Vamos a hacer una introducción aludiendo a tu
7 experiencia docente...
- 8 P.: Yo soy licenciada en la especialidad de Historia
9 del Arte pero por hobby y por pasión a la música
10 desde pequeña me apunté al conservatorio, entonces
11 bueno, mi estudio iban paralelos unos con otros y una
12 vez terminada la carrera empecé a hacer el doctorado
13 y una vez una compañera me preguntó ¿nos presentamos
14 a las oposiciones de música? Vi el temario, me
15 encantó y las aprobé. Hice los 5 años de solfeo, toco
16 el violín, y soy licenciada en historia del Arte.
17 Llevo aquí desde el curso 2002-03, aunque como
18 interina empecé en el 2001.
- 19 E.: ¿Cuál es el perfil socioeconómico de este centro?
20 P.: el perfil es bajo-muy bajo, estamos en el
21 polígono sur, una de las zonas más deprimidas de la
22 capital. Tenemos un 60% de población de etnia gitana,
23 con un problema en el barrio como es la droga, con
24 violencia y economía sumergida, paro. Hay alumnos que
25 no vienen a clase porque en sus casas entra mucho
26 dinero con el tema de la droga. Tenemos muchos padres
27 analfabetos que firman con la x, hay padres que ven
28 esto como una guardería. El interés de las familias
29 por la formación académica brilla por su ausencia.
- 30 E.: ¿Qué rendimiento presentan?
31 P.: es bajo, aunque por fortuna tenemos excepciones
32 de alumnos muy buenos. Un alumno bueno tiene que
33 mantenerse firme para no dejarse llevar por la masa.
34 Aquí simplemente conseguir que los alumnos traigan el
35 material y se mantengan formales, ya es un logro
36 importante. Desde que yo llegué hasta ahora el centro
37 ha cambiado, ahora parece un centro normal, pero hace
38 10 años se notaba la tensión. Estamos normalizando
39 muchas cosas, lo que pasa que el barrio es lo que es,
40 las familias son las que son y luchar contra eso es
41 complicado.
- 42 E.: ¿Cuáles son las aficiones del alumnado?
43 P.: eso me llama mucho la atención, porque al tener
44 tanta población gitana se supone que el Flamenco es
45 lo que mas les gusta, pues sorprendentemente en
46 algunos casos si, pero el tipo de música que más les
47 gusta es el Reggaeton, y de flamenkito siguen al

- 48 Canelita. Flamenco puro no saben, no saben de palos.
49 E.: Actividades extraescolares.
50 P.: solemos ir a los conciertos didácticos que
51 organiza la sinfónica y luego tenemos actuaciones en
52 varios momentos del año. Este año tuvimos una a
53 principios de curso, tocamos el himno de la alegría.
54 En navidad y semana santa también actuamos y en fin
55 de curso hacemos una fiesta en el patio.
56 E.: ¿Qué piensas acerca del interés general que
57 tienen tus alumnos?
58 P.: yo creo que les gusta la materia, lo que pasa que
59 en algunos casos venían del colegio muy viciados,
60 tocaban pero tocaban sin ningún orden ni concierto.
61 Por lo que oigo por lo que escucho, hay una clase
62 llena de instrumentos, pero allí cada uno toca pero
63 sin rigor, y eso no es música, no saben interpretar.
64 Entonces yo siempre tocamos la flauta todos juntos.
65 También es cierto que el cambio de primaria a
66 secundaria les hace tener vergüenza, pero en general
67 les gusta.
68 E.: ¿Cómo cree que ha influido la supresión de la
69 asignatura de música en 3º?
70 P.: eso fatal. Eso es horrible porque aparte es que
71 no entiendo eso, porque si la suprimen en tercero y
72 no la pones en cuarto, pero es que resulta que cuarto
73 está ahí, entonces tercero se queda como una laguna
74 de conocimiento en la que la práctica instrumental se
75 pierde, los conocimientos en muchos casos también se
76 olvidan y ahora la vuelven a retomar en cuarto y
77 cuando empiezas otra vez con otras cosas, el año de
78 tercero ha pasado ahí como una apisonadora, yo no lo
79 entiendo y aparte claro lógicamente como profesora de
80 música me da mucha pena que desaparezca una
81 asignatura tan bonita y tan preciosa.
82 E.: ¿Cómo crees que influye el factor sexo en los
83 intereses de los alumnos?
84 P.: para nada, no noto diferencias, no creo que sea
85 algo que defina... aparte coordino el proyecto de
86 coeducación y en ese sentido estoy muy pendiente,
87 pero que sean niños o niñas no influye para nada en
88 las clases de música. Participan los dos sexos por
89 igual, no hay ninguna diferencia, no me la había
90 planteado nunca.
91 E.: ¿Cómo crees que influye el factor socioeconómico
92 de la familia?
93 P.: Sí, porque el tema de los materiales sí que
94 influye, cuanto menos dinero tiene la familia más

95 tarda en tenerlos. Yo he optado por repartir flautas
96 entre los alumnos con el dinero del Departamento,
97 pero si que influye, porque cuando en casa no están
98 cubiertas las necesidades básicas los problemas son
99 los que son. Entonces es mucho más importante pensar
100 cómo vamos a comer, cómo vamos a pagar....aparte se
101 nota en el alumnado, y este año se nota muchísimo,
102 sobre todo la tensión que están viviendo nuestro
103 alumnado en sus casas, porque a veces ves que cuando
104 los alumnos van mal, detrás hay un problema grave en
105 sus casas. Aquí en el barrio hay familias que no
106 tienen ya nada, que no entra en casa ya ningún
107 sueldo. Y eso se nota en las aulas, y se nota mucho
108 en todos los niveles y áreas.

109 E.: ¿Qué rendimiento existe entre el rendimiento
110 escolar del alumno y el interés por la asignatura?

111 P.: pues vamos a ver, el alumno que suele ir bien en
112 las demás suele ir también bien en música, lo que
113 pasa que es verdad, que como música por desgracia ha
114 sido la maría yo empiezo a detectar muchísimo antes
115 el alumno que se porta mal, en música los alumnos
116 empiezan a portarse mal antes que en otras materias,
117 porque no tiene para ellos la importancia que tiene
118 lengua o matemáticas, y eso lo sufrimos todo el
119 profesorado de música, y creo que nuestra materia en
120 ese aspecto nunca estará a la altura de las demás.

121 También me ha pasado que alumnos aprueben música y
122 suspendan las demás. Lo que está claro es que el
123 alumno que suspende música es porque pasa de todo.

124 E.: ¿Qué bloques de contenidos aboradas en 4º de ESO?

125 P.: empiezo con la historia, porque así repaso los
126 contenidos de sociales y de 2º y apoyo la materia de
127 sociales porque nuestro alumnado el nivel no es el
128 mismo que en otro instituto, entonces empezamos por
129 Historia de la Música y luego pasamos a las nuevas
130 tecnologías. Luego también le doy importancia tanto a
131 la práctica instrumental como a los bloques de
132 audición. La audición la trabajamos muchísimo.

133 E.: ¿Qué grado de interés manifiestan los alumnos?

134 P.: la práctica instrumental perfecta, tocan súper
135 bien la flauta, aparte meten canciones a varias voces
136 y la dificultad con notas alteradas de todo tipo,
137 figuración de todo tipo, muy bien. La audición muy
138 bien también y la parte teórica falla. No asocian que
139 música pueda tener una parte histórica, pero claro
140 aquellos que van al Bachillerato de letras necesitan
141 saber que es un músico barroco, y eso les cuesta más.

- 142 Respecto a la música Popular a veces no solemos
143 llegar a tiempo, entonces suelo meter pinceladas.
- 144 E.: ¿Bajo tu punto de vista que podría hacerse para
145 que los contenidos fueran más interesantes?
- 146 P.: más práctica instrumental, el problema es la
147 disciplina, ya que aquí con 20 alumnos, algunos con
148 adaptaciones y otros con varios problemas. Nosotros
149 encontramos muchos niveles diferentes, y tenerlos a
150 todos haciendo algo es complicado. Yo creo que con
151 más práctica instrumental, y con más dotación de
152 instrumentos podríamos mejorar.
- 153 E.: ¿Suprimirías o introducirías algún contenido?
- 154 P.: hombre claro, pero yo es que creo que es todo
155 importante, y además muchos de ellos será la última
156 vez que vean la materia de música. Deberán de ver una
157 abanico variado. La música hay que practicarla y
158 vivirla, más práctica.
- 159 E.: ¿Qué peso tiene en el aula la formación vocal,
160 auditiva, instrumental y la expresión corporal?
- 161 P.: yo creo que fundamental la instrumental. La vocal
162 en la medida que se pueda hacer, ya que la vergüenza
163 hay que superarla. La expresión corporal yo no la
164 trabajo y la auditiva claro.
- 165 E.: ¿Cuáles son los medios y recursos didácticos que
166 empleas en tus clases de música?
- 167 P.: por supuesto libro de texto, cuaderno y flauta
168 dulce a diario. El cuaderno no siempre lo utilizamos
169 pero la flauta sí. Esas 3 cosas siempre, equipo de
170 música y audiciones casi a diario. Instrumentos
171 depende, pequeña percusión por ejemplo en Navidad
172 que organizamos nuestro coro de campanilleros. El año
173 pasado en la fiesta de fin de curso cantamos color
174 esperanza y lo acompañamos con material que hicimos
175 reciclable. Estamos empezando a utilizar las pizarras
176 digitales, muy bien, y luego ordenadores pues de vez
177 en cuando también, ya que tenemos en el aula
178 ordenadores, lo que pasa es que tu tienes que tener
179 mucho control porque tu a lo mejor dices vamos a ver
180 en youtube, y cuando te das cuenta están metidos en
181 páginas que no deben. En fin, es que hay que tener
182 tanto cuidado de tanto y de todo. También tengo un
183 cañón arriba en la pared, lo que pasa que no tiene
184 altavoces.
- 185 E.: ¿Qué recursos crees que más interés despiertan?
- 186 P.: los instrumentos, por supuesto, y luego lo de las
187 audiciones yo creo que también les gusta, porque
188 además yo les escenifico cuando suenan los violines

- 189 hago como quién los toca.
190 E.: ¿Qué recursos despiertan menos interés?
191 P.: el libro siempre.
192 E.: ¿Qué grado de interés despiertan los recursos TIC?
193 P.: les gusta mucho, pero hay que controlarlos porque
194 a veces les gusta porque pueden meterse en páginas de
195 juegos que es lo que les suele gustar, entonces hay
196 que meterse con mucho cuidado. En youtube hay de
197 todo, hemos visto vídeos de fabricación de
198 instrumentos, vídeos musicales, es que hay tantas
199 cosas... y ahora lo de las pizarras digitales,
200 increíble.
201 E.: ¿Qué metodologías utilizas en los distintos
202 bloques de contenidos y como los llevas a la práctica?
203 P.: cuando es algo teórico suelo enlazarlo con algo
204 anterior, lo nuevo que doy viene enlazado con algo
205 anterior. Una clase empieza con lo que hemos dado
206 anteriormente y lo vamos repasando. Luego intento
207 unirlo a cosas que ellos conozcan, por ejemplo, ahora
208 estamos con el tema de las duraciones, pues hablo con
209 ellos de kilos para explicarlo. Lo de rellenar
210 compases les encanta, el metrónomo les chifla.
211 Intento unírsele a cosas que se que les resulta
212 agradable. Y luego la práctica musical, tocamos en 1º
213 y 2º imitándome a mi y ya en cuarto con la partitura
214 por delante. Poco a poco voy metiéndole cosas, van
215 viendo las diferentes partes de la partitura y en 4º
216 leen la partitura, y con respecto a la audición voy
217 haciendo preguntas, voy parando, pidiéndole que
218 reconozcan distintas cosas.
219 E.: ¿De qué forma reacciona el alumnado a las
220 diferentes metodologías que empleas?
221 P.: cuando dejas de poner ejemplos y empiezas a
222 abordar temas nuevos que a lo mejor no les resultan
223 al principio muy conocidos se desaniman, hasta que
224 consigues poco a poco que se enganchen. La parte de
225 abordar contenidos nuevos es quizá la parte en la que
226 hay que estar más pendiente.
227 E.: ¿Consideras que podrías introducir alguna
228 modificación a la hora de enseñar para maximizar el
229 interés de tu alumnado?
230 P.: por supuesto, podría meter más instrumentos
231 musicales, pero tengo el problema de la disciplina.
232 Este es un centro CAE y yo estoy sola con los grupos,
233 entonces simplemente mantener en silencio para la
234 práctica instrumental es fundamental, no podemos
235 estar chillando por encima de ellos, si el alumnado

- 236 se comportara mejor podría hacer algo más, sobre todo
237 con más práctica instrumental.
- 238 E.: ¿Qué opinas de una enseñanza activa y
239 participativa?
- 240 P.: es fundamental.
- 241 E.: ¿Qué tipo de evaluación realizas, y cuáles son
242 los procedimientos, criterios?
- 243 P.: aquí la asistencia es fundamental, el tema del
244 absentismo lo llevamos muy a raja tabla. Tenemos un
245 protocolo de absentismo que se lleva de forma
246 exhaustiva con la colaboración de servicios sociales,
247 por eso el tema de la asistencia es fundamental, para
248 aprobar hay que venir a clase. Otro tema importante
249 es el material, en otros centros no se valora, pero
250 aquí que te vengan un alumno o alumna con las manos
251 en los bolsillos es normal, entonces eso está
252 totalmente prohibido, a clase venimos a estudiar,
253 somos estudiantes. Venimos con el material que un
254 alumno necesita. El instrumental fundamental, quien
255 no traiga la flauta no aprueba. Simplemente valoro
256 que se intente. De vez en cuando hago hacemos
257 exámenes, en cuarto sí, pero en 1º y 2º no siempre y
258 también hacemos pruebas prácticas. Valoro mucho el
259 tocar y el vivir la música, lo considero mucho más
260 importante.
- 261 E.: A la hora de evaluarlos, ¿De qué forma reaccionan
262 según el tipo de evaluación que empleas?
- 263 P.: hombre claro, cuando decido por los contenidos
264 que se han visto....ellos ante el examen deciden que no
265 quieren pero claro, yo les exijo que sepan los
266 contenidos y hay que valorarlos, y se valoran con
267 pruebas escritas. Lo que más les gusta es la
268 valoración del trabajo y de la práctica instrumental.
269 Eso les motiva mucho.
- 270 E.: ¿Consideras que podrías introducir alguna
271 modificación a la hora de enseñar?
- 272 P.: yo creo que lo evalúo todo, asistencia,
273 participación, material... yo creo que lo valoro todo,
274 que está muy completo. Asistencia, participación y
275 material lo valoro a diario.
- 276 E.: ¿Alguna otra opinión?
- 277 P.: Reivindico más horas de música en primero y en
278 segundo y las horas de tercero, ya que es una materia
279 preciosa, es fundamental trabajar las emociones y los
280 sentimientos y nuestra materia lo trabaja de forma
281 fundamental. Y bueno más apoyo de la administración,
282 que dignifiquen nuestra materia que se lo merece.

- 1 ENTREVISTA AL PROFESOR DEL INSTITUTO N° 15
2 ENTREVISTADOR: Bueno pues buenos días estamos aquí
3 con el profesor del instituto n° 15 y a
4 continuación te voy a realizar la entrevista...
- 5 PROFESOR: Buenos días.
6 E.: Vamos a hacer una introducción aludiendo a tu
7 experiencia docente...
- 8 P.: pues yo estoy dando esta materia desde el año 86,
9 empecé de interina pero mi movilidad fue mínima.
10 Llevo aquí desde el año 90-91.
- 11 E.: ¿Cuál es el perfil socioeconómico del alumnado a
12 grandes rasgos?
13 P.: es bajo-medio, tirando a bajo. Son familias a
14 nivel económico bastante bajo, aunque hay
15 excepciones. No se te decir, pero el alumno que ha
16 pasado por mis manos ha cambiado mucho, yo empecé
17 dando BUP y ahora bueno, estamos con la ESO. El
18 cambio ha sido grande y en líneas generales creo que
19 este centro no es tan problemático como otros
20 centros, salvo casos puntuales de familias
21 desestructuradas. El rendimiento del alumnado es
22 medio-bajo, excepcionalmente hay alumnos brillantes,
23 pero el rendimiento es medio-bajo.
- 24 E.: ¿Cuáles son las aficiones musicales del alumnado?
25 P.: flamenquito, y lo que es la música culta algunos
26 alumnos puntualmente pero no es la generalidad, eso
27 es algo que lo descubren en el aula pero no es algo
28 que cultiven en sus familias debido al perfil de las
29 familias. Me gusta ponerle música que ellos no
30 conocen.
- 31 E.: ¿y actividades extraescolares?
32 P.: pues sí, hace poco hemos estado en el maestranza,
33 los de 2º y 4º, pero los de 1º como aún no tienen
34 mucha formación prefiero esperar. Otras veces he ido
35 a los conciertos de la ROSS, pero creo que no están
36 pedagógicamente muy dirigidos a los alumnos, ya que a
37 veces son ensayos pregenerales y los niños no lo
38 entienden muy bien. Lo bueno de los conciertos es que
39 los alumnos entran en un estado de silencio, escuchar
40 es para ellos un mundo muy diferente, y es
41 interesante.
- 42 E.: ¿Qué piensas acerca del interés general que tiene
43 los alumnos por la música?
44 P.: no es por la música en general, hay casos
45 diferentes, pero en líneas generales, mi sensación es
46 que no tiene interés. Esa curiosidad y ese afán de
47 ver cosas nuevas es algo que yo echo en falta, esa es

- 48 la realidad, no hay afán de aprender, no tienen una
49 curiosidad.
- 50 E.: ¿Cómo crees que ha influido la supresión de la
51 asignatura en tercero?
- 52 P.: fatal, ese vacío que hay y luego optativa en
53 cuarto, hunde la asignatura. No hay continuidad y el
54 alumno la toma como maría de turno, no se continúa el
55 trabajo anterior.
- 56 E.: ¿Cómo crees que influye el factor sexo en el
57 interés?
- 58 P.: el niño suele ser más apasionado por la música,
59 pero la niña es más metódica, es más madura antes y
60 entonces a lo mejor la expresión, cuando interesa
61 realmente la asignatura, el niño es más expresivo,
62 pero a nivel de números es más frecuente la buena
63 alumna que el buen alumno. Pero creo que es general,
64 no solo en música. No creo que sea por la asignatura,
65 el niño a esas edades está más disperso, está
66 pendiente de otras cosas, la niña madura antes. Aun
67 así, a la hora de tocar, la niña es más pausada y el
68 niño está más dispuesto a tocar.
- 69 E.: ¿Cómo influye el nivel socioeconómico de las
70 familias?
- 71 P.: eso es una cosa problemática, porque hay casos y
72 casos, entonces generalizar ahí es difícil. No lo sé,
73 en su familia puede estar bien encaminado pero no
74 tiene porqué incidir en la respuesta del alumno. Lo
75 que sí ocurre es que cuando se acerca algo cercano al
76 pueblo y a ellos, lo viven de forma muy intensa, como
77 la música de semana santa. A otros niveles, puede que
78 sí influya la familia.
- 79 E.: ¿Qué relación crees que existe entre el
80 rendimiento escolar y el interés?
- 81 P.: alumnos muy buenos en música, son muy buenos en
82 otras asignaturas. También hay alumnos con mucha
83 capacidad pero que luego no hacen nada, les falta el
84 trabajo y la disciplina, que es algo que cuesta mucho
85 inculcárselo y es algo que también procede de las
86 familias.
- 87 E.: ¿Qué bloques de contenidos sueles abordar en
88 cuarto?
- 89 P.: en cuarto de la ESO como hay ese lapsus de
90 tercero, normalmente nos dedicamos a repasar todo lo
91 que se ha dado durante el primer trimestre, y ya en
92 el segundo y tercer trimestre vemos análisis e
93 interpretación. A veces hacemos algo de música POP,
94 pero generalmente abordo música clásica.

- 95 E.: ¿Cuál es el grado de interés que muestran los
96 alumnos por esos bloques?
- 97 P.: la interpretación es lo que más les gusta a
98 ellos, la audición al principio les cuesta, pero
99 luego les gusta también.
- 100 E.: ¿Qué crees que podría hacerse para que los
101 contenidos fueran más interesantes?
- 102 P.: hombre yo pecho de que lo baso en general mucho en
103 la música culta, entonces a lo mejor tendría un poco
104 que aflojar y dar un poco música en general.
- 105 E.: bajo tu punto de vista, ¿Qué contenidos podrían
106 introducirse o suprimirse?
- 107 P.: creo que el enfoque puede ser muy variado,
108 entonces tendría que hacer un enfoque diferente a
109 cómo venía haciéndolo. El problema es que uno tiene
110 una serie de contenidos que es imposible abordar en
111 el tiempo que tienes, pero bueno, podría abrir las
112 puertas para dar estilos que no suelo dar en clase, a
113 sabiendas de que tendría que dejar de dar cosas que
114 me gustaría dar. Introduciría cosas más cercanas a
115 ellos como flamenkito, pero me costaría porque mi
116 conocimiento en cuanto a grupos y tendencias no es
117 muy extensa, y quizá eso les atraería más, lo que
118 ocurre es que tendría que suprimir algo de lo que
119 estoy dando ahora, parte de música culta.
- 120 E.: ¿Qué grado de importancia crees que tiene la
121 formación vocal, instrumental, auditiva y expresión
122 corporal?
- 123 P.: la vocal e instrumental mucho, lo que pasa que el
124 alumnado en general tiende más a los instrumentos,
125 les da resquemor de cantar en grupo porque temen que
126 el compañero se ría y les cuesta abrirse. A la
127 auditiva es la que más importancia le doy, y la
128 expresión corporal no la trato, ya que no veo la
129 forma.
- 130 E.: ¿Cuáles son los medios y recursos didácticos que
131 usas en las clases?
- 132 P.: pues mira, en cuanto a las nuevas tecnologías TIC
133 nos estamos iniciando en eso pero aún no estoy muy
134 puesta. Luego tenemos audiovisuales, libro de texto
135 no tenemos porque les doy el material. El lenguaje
136 musical lo cuido mucho porque creo que les falta
137 mucho vocabulario técnico y a eso si le pongo mucho
138 incapié.
- 139 E.: ¿Qué recursos son los que menos interés
140 despiertan?
- 141 P.: a ellos ahora mismo todo lo que es trabajar con

142 ordenador les llama muchísimo la atención, pero lo
143 que es coger un libro les cuesta mucho trabajo, pero
144 así en líneas generales la audición cuando tienen que
145 trabajar sobre ella les cuesta, pero una vez que han
146 captado la atención se enganchan.
147 E.: ¿Qué grado de interés suponen los recursos TIC?
148 P.: eso mucho, pero aún estamos iniciándonos en eso,
149 es muy atractivo para ellos. Lo que tengo es un
150 proyector, un DVDs y un televisor.
151 E.: ¿Qué metodología usas en los distintos bloques de
152 contenidos?
153 P.: siempre empiezo con los conceptos teóricos,
154 también hago análisis de audiciones continuamente
155 siempre sobre esos contenidos. Les cuesta trabajo
156 diferenciar un pianísimo en cuanto a volumen, también
157 el número de solistas en las audiciones, y eso es
158 cuestión de escuchar mucho.
159 E.: ¿De qué forma reacciona el alumnado?
160 P.: hay alumnos que por ejemplo cuando empezamos algo
161 nuevo les resulta difícil los conceptos pero luego la
162 parte de audiciones ven que es más fácil, porque lo
163 ven aplicado a la práctica y ocurre que les gusta más
164 que la teoría. Hay alumnos que se sienten incapaces a
165 priori y sin embargo cuando ven otro enfoque de lo
166 mismo en la práctica pues les gusta más, y sin
167 embargo es lo mismo pero visto de otro enfoque.
168 También depende de la personalidad de cada alumno,
169 más inquieta, creo que es importante enseñar al
170 alumno a enfrentarse a esto de forma relajada.
171 E.: ¿Consideras que podrías introducir alguna
172 modificación para mejorar el interés del alumnado?
173 P.: sí, claro que sí, pues cambiando los contenidos
174 hacia otros derroteros, y eso implicaría adaptar la
175 metodología a esos contenidos. Para ello sería mucho
176 más fácil escuchar una música cercana.
177 E.: ¿Qué opinas acerca de la enseñanza basada en una
178 metodología participativa?
179 P.: fundamental.
180 E.: ¿Qué tipo de evaluación realizas y que
181 instrumentos, criterios.. empleas?
182 P.: pues fundamentalmente divido los criterios de
183 evaluación en conceptos, y también en el trabajo que
184 hacen en clase. Yo mando poco trabajo para casa,
185 salvo excepciones de trabajos de investigación, todo
186 se hace en clase. Y también valoro la actitud en la
187 clase, el interés, el respeto con los compañeros creo
188 que esto es fundamental. Hago exámenes escritos, uno

- 189 por trimestre, para que el alumno recopile todo lo
190 que hemos dado y también hago recuperaciones.
191 E.: a la hora de evaluarlos... ¿De qué forma reaccionan?
192 P.: el examen ellos saben que tiene que existir, pero
193 depende, el alumno que está siempre implicado va
194 siempre con algo de nerviosismo, pero el que pasa, le
195 da exactamente igual. Al examen le doy un 50%, pero
196 ellos saben que tienen que hacer más cosas, trabajos,
197 actitud, etc... hay alumnos que he aprobado sin aprobar
198 el examen pero veo que se esfuerzan y tienen mejor
199 actitud. Es una evaluación continua y el examen es
200 importante, pero no lo único. Ellos por ejemplo dicen
201 que el examen no debe ser tan importante. Por otra
202 parte, también intento que ellos participen en la
203 valoración de lo que hacen los compañeros, y para eso
204 hace falta silencio y atenta escucha, que es algo que
205 cuesta mucho trabajo con ellos. Siempre que se habla
206 de la palabra examen no les gusta, piensan que es un
207 rollo, y sin embargo valoran mucho que se les evalúe
208 por interés y actitud en clase.
209 E.: ¿consideras que podrías introducir alguna
210 modificación a la hora de evaluar?
211 P.: me gustaría introducir la autoevaluación, pero
212 creo que el examen no debo quitarlo, porque en tan
213 poco tiempo con tantísimos alumnos yo necesito tener
214 información de ellos.
215 E.: ¿Alguna otra valoración?
216 P.: no, me parece muy completa.

- 1 ENTREVISTA AL PROFESOR DEL INSTITUTO N° 16
2 ENTREVISTADOR: Bueno pues buenos días estamos aquí
3 con el profesor del instituto n° 16 y a
4 continuación te voy a realizar la entrevista...
5 PROFESOR: Buenos días.
6 E.: Vamos a hacer una introducción aludiendo a tu
7 experiencia docente...
8 P.: Yo llevo aquí como profesor de música 11 años y
9 vine rebotado porque yo soy licenciado en clásicas y
10 primero fui profesor de latín.
11 E.: ¿Cuál es el perfil socioeconómico del alumnado a
12 grandes rasgos?
13 P.: el perfil socioeconómico, a pesar de que es un
14 centro que está en el centro de Sevilla, y el perfil

- 15 es de clase media, he de reconocer que también hay
16 alumnos que vienen de pueblos y de la periferia y
17 tienen un perfil bajo, incluso aquí en el centro
18 también hay familias de perfil bajo. Pero en general
19 ganaría el término medio.
- 20 E.: ¿Cuáles son las aficiones musicales del alumnado?
- 21 P.: pues tenemos la suerte, de que por un lado
22 tenemos el conservatorio cerca y por otro lado existe
23 un bachillerato musical en el centro, que además
24 permite que aquellos alumnos que cursan el
25 conservatorio solo tengan que hacer del bachillerato
26 las asignaturas comunes. Esto permite que los alumnos
27 de este centro en Bachillerato tengan un nivel
28 musical muy alto. Luego en la secundaria hay alumnos
29 de conservatorio pero ya no son tantos, quizá tenga
30 por curso 2-3 alumnos pero no son tantos. Entonces
31 hay una culturilla musical muy interesante.
- 32 E.: ¿y actividades extraescolares?
- 33 P.: de lo que son actividades que están dentro de la
34 programación hacemos varias, vamos a la iglesia de
35 San Lorenzo a escuchar el órgano, vamos a los ensayos
36 de la sinfónica siempre que nos lo permiten (este año
37 hemos ido un par de veces) y después organizamos
38 dentro de lo posible cada trimestre un concierto
39 final de trimestre, intentando formar una pequeña
40 orquestita, de 15 chavales con un pequeño coro
41 voluntario, y bueno 2-3 días antes de las notas
42 estamos preparándolo todo y damos al final un
43 concierto para el centro.
- 44 E.: ¿Qué piensas acerca del interés general que tiene
45 los alumnos por la música?
- 46 P.: el interés, sin generalizar, ya que hay alumnos
47 que tienen más interés porque están en el
48 conservatorio, o por tema de padres tienen una
49 afición musical. Hay alumnos que su única afición es
50 escuchar la música que les gusta. Hay otros alumnos
51 que sin tener esa afición musical están un poco más
52 abiertos a escuchar todo tipo de música. No se puede
53 generalizar pero intento despertar un interés que más
54 o menos haga que todos participen. Yo creo que el
55 interés es normal tirando a alto, y casos muy
56 puntuales son alumnos que no tienen interés a nada en
57 la vida.
- 58 E.: ¿Cómo crees que ha influido la supresión de la
59 asignatura en tercero?
- 60 P.: yo creo que ha influido negativamente porque el
61 salto que se produce de segundo a cuarto es grande,

62 aparte puede ocurrir que esos alumnos ya no vuelvan a
63 ver más la música en su vida, porque no la cogen en
64 cuarto. Esto lo considero un error porque la música
65 es un conocimiento importante para el desarrollo del
66 alumno, creo que la asignatura debería estar más
67 presente.

68 E.: ¿Cómo crees que influye el factor sexo en el
69 interés?

70 P.: no creo que sea una cuestión de sexo, me
71 encuentro chavales que están muy interesados y otros
72 que no tanto, y también chavalas que están
73 interesadas y otras no tanto. Lo que sí es cierto es
74 que para según qué cosas hay diferencias, por ejemplo
75 para el tema de cantar las chicas siempre están más
76 motivadas, pero para el resto de actividades yo no
77 aprecio ninguna diferencia significativa.

78 E.: ¿Cómo influye el nivel socioeconómico de las
79 familias?

80 P.: pues influye muchísimo, porque un nivel bajo
81 implica que ese alumno va a tener muy poco acceso a
82 determinadas cosas, o determinadas músicas,
83 normalmente son familias donde la música no se
84 escucha o no se aprecia. Aparte, la atención que una
85 familia con un nivel bajo tiene hacia su hijo, en la
86 mayoría de los casos es mucho menor, con lo cual
87 están mucho más descuidados en ese sentido. Es decir,
88 por problemas socioeconómicos, una de sus prioridades
89 no va a ser que su hijo vaya bien en música, habrá
90 otras prioridades antes, entonces es complicado la
91 conexión alumno-familia para que vaya mejor, salvo
92 excepciones claro, porque hay familias de niveles muy
93 altos y no muestran interés ninguno.

94 E.: ¿Qué relación crees que existe entre el
95 rendimiento escolar y el interés?

96 P.: mi experiencia me dice que el alumno que funciona
97 bien en las demás, también funciona bien en música,
98 pero no al contrario, hay alumnos que van mal en
99 todas las asignaturas y funcionan bien en música.

100 Pero el caso de un alumno que vaya bien en las demás
101 y vaya mal en música, es raro, tiene que ser alguien
102 que no tenga oído, pero normalmente la parte activa
103 de actividades las hace, y si suele ir bien en las
104 demás lo normal es que también vaya bien en música.

105 E.: ¿Qué bloques de contenidos sueles abordar en
106 cuarto?

107 P.: abordamos la música en el siglo XX, Jazz, géneros
108 musicales. También abordo otros contenidos pero

- 109 fundamentalmente la música del siglo XX.
110 E.: ¿Cuál es el grado de interés que muestran los
111 alumnos por esos bloques?
112 P.: ellos suelen desconectar cuando algo no les
113 interesa, y se dispersan. Los contenidos musicales
114 que a ellos no les suenan, por el que no tienen
115 interés ellos desconectan, lo que más fácil resulta
116 es trabajar la música que a ellos les resulte cercana.
117 E.: ¿Qué crees que podría hacerse para que los
118 contenidos fueran más interesantes?
119 P.: para que fueran más interesantes lo que se me
120 ocurre es que la metodología, la manera de
121 transmitirle los conocimientos sea lo más atractiva
122 para ellos. Yo con ellos intento trabajar mucho con
123 internet, con la pizarra digital. Yo la pizarra con
124 la tiza no la uso, a ellos las cuestiones de
125 informática les atrae mucho. Aunque claro, esto es
126 peligroso también, porque ellos a veces entienden lo
127 atractivo como un juego, algo en lo que no hay que
128 trabajar. Entonces el cómo darle algo atractivo
129 haciéndole ver que no es un juego y que hay que
130 trabajar e implicarse, eso es lo complicado, ahí está
131 la clave.
132 E.: bajo tu punto de vista, ¿Qué contenidos podrían
133 introducirse o suprimirse?
134 P.: si tenemos en cuenta la variable de lo que a
135 ellos les atrae más y le atrae menos, habría que
136 quitar muchas cosas, sobre todo la parte más teórica
137 de la Historia de la Música y el lenguaje musical.
138 Esa parte a ellos les gusta menos pero claro no se
139 trata de eliminar lo que a ellos les guste, yo creo
140 que no debería quitarse nada, que todo es interesante
141 y debería enseñarse. Tampoco creo que hubiera que
142 introducirse nada, lo veo todo muy completo.
143 E.: ¿Qué grado de importancia crees que tiene la
144 formación vocal, instrumental, auditiva y expresión
145 corporal?
146 P.: intento trabajarlas todas, pero no puedo darle la
147 misma importancia, ya que no todos los alumnos tienen
148 la misma capacidad instrumental, vocal. Yo valoro
149 sobre todo el trabajo, no el resultado. Yo entiendo
150 que si un chaval tiene dificultades para entonar
151 porque no tiene oído, no puedo valorarlo igual que un
152 alumno que tiene oído y no hace nada. Me interesa más
153 el trabajo que el resultado. Lo que más detesto son
154 los alumnos que van de sobra porque se creen que
155 saben mucho y luego no hacen nada. Trabajo la flauta,

156 también otros instrumentos, ya que algunos alumnos
157 están en el conservatorio. Por problemas de espacio
158 la expresión corporal no la puedo llevar a cabo. No
159 tengo mucho espacio, incluso para tocar muchos
160 instrumentos a la vez es difícil. Hay veces que uno
161 quiere trabajar pero no tiene las condiciones óptimas.
162 E.: ¿Cuáles son los medios y recursos didácticos que
163 usas en las clases?
164 P.: aquí fundamentalmente, aparte del instrumental,
165 flauta, percusión ORFF, teclado, radiocasete, pero
166 sobre todo el tema audiovisual es lo que más trabajo.
167 Exijo que se traigan portátiles en 1º de ESO. Me
168 parece muy importante que busquen en youtube vídeos
169 de canciones, me parece muy atractivo el tema
170 audiovisual. Para mí el cañón es vital, y temo que si
171 algún día se me rompe, no puedan restituirlo, porque
172 medios tenemos pocos. El libro lo utilizamos.
173 E.: ¿Qué recursos son los que menos interés
174 despiertan?
175 P.: el libro de texto es algo que no es atractivo
176 para ellos. Dentro de las editoriales que he
177 trabajado es el que más me gusta, pero estoy un poco
178 crítico sobre cómo se trabajan ciertos contenidos en
179 los libros, pero el que tengo es el que más me gusta,
180 y en algunos casos, los contenidos los trabajo por mi
181 cuenta. El libro de texto es algo que a ellos les
182 cuesta más.
183 E.: ¿Qué grado de interés suponen los recursos TIC?
184 P.: este centro no es TIC, está empezando a serlo
185 ahora, pero todo lo que sea utilizar audiovisuales
186 les encanta. Yo ahora les obligo a que trabajen en
187 casa por internet, y me mandan por correo los
188 trabajos que les voy pidiendo. Si les mandas algo
189 para casa y que lo hagan en el cuaderno no lo hacen,
190 pasan, pero si les pides que te lo manden por
191 internet al instante lo hacen, entonces ese recurso
192 es un recursos muy importante.
193 E.: ¿Qué metodología usas en los distintos bloques de
194 contenidos?
195 P.: yo intento que se una metodología muy activa y
196 muy participativa, yo todo lo que es teoría, ya que
197 lo rechazan bastante, intento huir bastante. Intento
198 que para alcanzar un contenido no sea porque hoy se
199 los he explicado, sino porque lo hemos trabajado. Si
200 yo por ejemplo tengo que explicarle los tipos de Jazz
201 que existen yo no voy a empezar hablando ... los tipos
202 de Jazz son...NO, yo empezaré a trabajar con ellos los

203 tipos de Jazz a través e Internet, que hay muchas
204 páginas para trabajar el Jazz sin saberlo
205 previamente, para que al final yo le pregunte que es
206 el Free Jazz y ellos tienen que saber responderlo. Es
207 decir que sea una metodología donde ellos lleguen al
208 contenido porque lo han trabajado de x manera y
209 siempre intento que en todas las clases la dinámica
210 sea muy participativa. Yo con ellos trabajo mucho en
211 grupo, me gusta mucho trabajar la competitividad,
212 ellos son enormemente competitivos, tu le dices hazme
213 esto y no te lo hacen, en cambio tu le dices tienes
214 ahora mismo un 10 y si mañana no me traes hecho esto
215 te lo quito, y el alumno al día siguiente lo trae
216 hecho porque se cree que lo tiene. Por ejemplo,
217 también les digo, si tu compañero me hace esto yo le
218 pongo un 10, ¿tú me lo harías? Y te dicen que sí.
219 Intento trabajar la competencia por grupos. A la hora
220 de trabajar con preguntas, si me las aciertan les
221 pongo un punto, y si no, no les pongo nada, pero la
222 tienen que acertar el grupo siguiente. Es una
223 dinámica de juego, pero que consigo que todos los
224 alumnos estén participando porque en cualquier
225 momento pueden ganar un punto o perderlo. Intento que
226 las clases sea todo muy participativo y muy rápido.
227 En secundaria no debes ir despacio porque los alumnos
228 se duermen y se aburren, debes ser rápido.
229 E.: ¿De qué forma reacciona el alumnado?
230 P.: reaccionan muy bien, aunque vivimos en una
231 sociedad del consumo y en el aprendizaje es así, tu
232 le das algo muy atractivo que les engancha durante 10
233 minutos, pero al minuto 11 ya están aburridos y
234 quieren otra cosa, porque están acostumbrados al usar
235 y tirar. Hay veces que cosas que funciona con un
236 grupo no funciona en otro, o algo que funciona en un
237 grupo hay 3 alumnos de ese grupo que no funciona y
238 tienes que ver porqué no funciona. La clase
239 magistral, no estoy en contra de ella, pero
240 desgraciadamente no sirve ahora en secundaria para
241 nada, creo que supone un desgaste enorme, y no merece
242 la pena. Creo que se puede hacer de otra manera, a
243 veces lo consigues y otras veces no, porque el alumno
244 de secundaria es muy complicado, pero no es que esté
245 en contra, es que creo que es difícil llevarlo a la
246 práctica.
247 E.: ¿Consideras que podrías introducir alguna
248 modificación para mejorar el interés del alumnado?
249 P.: creo que podría hacer cosas si tuviera un factor

- 250 que no tengo y que es malo no tenerlo y es que para
251 ciertas cosas tengo muy poca paciencia. Y en la
252 música en determinadas cosas hace falta hace falta
253 mucha paciencia para conseguir un objetivo. Yo tengo
254 esa paciencia cuando entiendo que el sufrimiento para
255 conseguir un objetivo merece la pena, hay otras
256 cosas que si tuviera más paciencia conseguiría mas
257 cosas, a veces los chavales me dicen ¿porqué no
258 cantamos esta canción? Y yo les digo vale, pero lo
259 que no quiero es que esto se convierta en un
260 cachondeo. Y me doy cuenta de que solo quieren cantar
261 por cantar, y yo les pido que aprovechen para cantar
262 bien y aprender algo. Entonces cuando veo que solo
263 quieren cachondeo digo, no, hay una línea que es el
264 cachondeo-pasárselo bien que ellos la cruzan a
265 diario, y yo no tengo paciencia para eso, para seguir
266 aguantando. Luego en frío me doy cuenta que debería
267 haber aguantado para conseguir el objetivo, pero no
268 tengo esa cualidad por ahora.
- 269 E.: ¿Qué opinas acerca de la enseñanza basada en una
270 metodología participativa?
- 271 P.: creo que es prioritario porque la asignatura lo
272 permite y además es mucho más práctico tal y como
273 está la secundaria ahora. Lo participativo y lo
274 dinámico es fundamental.
- 275 E.: ¿Qué tipo de evaluación realizas y que
276 instrumentos, criterios.. empleas?
- 277 P.: pues mira, yo fundamentalmente, y se lo dejo muy
278 claro a principio de curso, la nota que les pongo es
279 por varias cosas; una nota fundamental es el
280 comportamiento. Les intento engañar haciéndole ver
281 que hay que comportarse, porque si tengo un alumno
282 muy bueno pero luego me da continuamente la lata lo
283 suspendo. Si yo hago una pregunta oral y no la sabe
284 paso al siguiente pero si la sabe le pongo un punto,
285 y lo asumen como premio. Es decir yo hago
286 puntuaciones diarias de tal forma que al final de la
287 clase los alumnos saben que puntos han conseguido.
288 También otra nota muy importante son los trabajos
289 musicales que quieran hacer. Les doy la oportunidad
290 de que elijan grupo de música que les guste o
291 cantantes, para atraparlos por ahí y captar su
292 interés, y por ahí intentar pedirle trabajos e
293 información. Al final suelo tener mucha información
294 de cada alumno.
- 295 E.: a la hora de evaluarlos... ¿De qué forma reaccionan?
- 296 P.: la que más interés suscita es la evaluación

297 diaria, ahora si les digo que la nota va a ser un
298 examen que voy a hacer una vez al mes, directamente
299 pasan, ni vienen la examen. Ellos no quieren exámenes
300 escritos, ellos quieren que diariamente les pregunte.
301 Su alumno del trabajo de clase veo que ha estado
302 trabajando a veces les evito hacer el examen. En ese
303 trabajo diario puede estar el salvarse a ese examen.
304 E.: ¿consideras que podrías introducir alguna
305 modificación a la hora de evaluar?
306 P.: en principio creo que no, la forma que tengo de
307 evaluar es bastante objetiva, es raro que un alumno
308 no tenga al final una nota que no se merezca. En ese
309 sentido estoy satisfecho.
310 E.: ¿Alguna otra valoración?
311 P.: me gustaría ser crítico con el sistema, creo que
312 es enormemente mejorable y muchas veces funciona por
313 lo políticamente correcto. Creo que los resultados
314 podrían ser mejores, por ejemplo, creo que la
315 administración trata mal a la asignatura, teniendo
316 muy poca presencia, y también la dotación
317 presupuestaria es escasa, si falta un profesor, el
318 alumno se lleva un mes sin profesor, es decir, el
319 abandono económico es enorme. Creo que le damos muy
320 poca importancia a la música, y sin embargo le damos
321 mucha importancia al fútbol, y eso hace que los
322 alumnos no tengan interés. Mi pregunta es que porqué
323 para escuchar un concierto de música clásica te
324 tienes que quedar a veces hasta las 3 de la mañana y
325 sin embargo porqué a todas horas hay fútbol en la
326 tele. Creo que detrás hay un montaje para que la
327 gente sepa de fútbol y no sepan quién era Mozart.
328 Creo que las cosas podrían funcionar de otra manera.
329 Me parece muy mal también que si yo falto, la
330 asignatura la tenga que dar cualquiera, cualquiera
331 que no sabe ni lo que es un violín (me ha pasado).
332 ¿Realmente se está potenciando la música? No creo,
333 soy crítico y creo que podrían hacerse de otra manera
334 las cosas.

- 1 ENTREVISTA AL PROFESOR DEL INSTITUTO N° 17
- 2 ENTREVISTADOR: Bueno pues buenos días estamos aquí
- 3 con el profesor del instituto n° 17 y a
- 4 continuación te voy a realizar la entrevista...

- 5 PROFESOR: Buenos días.
6 E.: Vamos a hacer una introducción aludiendo a tu
7 experiencia docente...
8 P.: pues digamos que llegué de casualidad a la
9 secundaria porque tenía título superior y una
10 carambola de la vida me hizo acabar en esto. Entré en
11 la secundaria y me gustó, me gustó bastante la
12 diversidad y variedad. Después de años estudiando en
13 el conservatorio de forma seria y homogénea, pues
14 entrar en la secundaria me parecía una gozada, un
15 ambiente muy rico y variado. Conforme han ido
16 pasando los años conozco mejor la profesión y trabajo
17 más, me doy cuenta de que son muchas las cosas que
18 puedo hacer en este trabajo.
19 E.: ¿Cuál es el perfil socioeconómico del alumnado a
20 grandes rasgos?
21 P.: no demasiado alto, medio-bajo. Y el rendimiento
22 académico es bajo, y tampoco parece que tengan
23 demasiado interés en sus familias. No tienen unas
24 metas o unos objetivos muy claros.
25 E.: ¿Cuáles son las aficiones musicales del alumnado?
26 P.: Tienen aficiones musicales por el HipHop, pero no
27 son muchos alumnos. Otros tocan en bandas de
28 cornetas, pero ya está. El resto tienen afición por
29 la música Popular.
30 E.: ¿y actividades extraescolares?
31 P.: sí, en cada curso hay sobre todo salidas para
32 prepararles a ver lo que les espera fuera, asistir a
33 ensayos de la maestranza, de la orquesta. Ir a una
34 visita al teatro, con escenografía de ópera. Ver el
35 teatro por dentro. Este año tengo preparado para
36 primero algo dentro de la ciudad, que implique un
37 paseo. Para segundo y cuarto tengo previsto una
38 visita al maestranza, y una parte de ellos también
39 irán al centro andaluz de Flamenco.
40 E.: ¿Qué piensas acerca del interés general que tiene
41 los alumnos por la música?
42 P.: Bueno pues que no es por la música en general, es
43 por la música comercial que les ha tocado. No se les
44 ve motivados, no hay esa tradición de picarse porque
45 hay un grupo de gente que escucha no se qué pues voy
46 a escucharlo yo también. Echo en falta más variedad,
47 casi exclusivamente es monotema, hiphop, reggaetón,
48 música Pop. Hay una vinculación con el Flamenco pero
49 comercial, más bien, flamenkito.
50 E.: ¿Cómo crees que ha influido la supresión de la
51 asignatura en tercero?

52 P.: pues no te puedo decir que ha sido especialmente
53 negativo en este centro, me parece interesante que
54 haya sido a cambio de más horas en 1º de ESO, son más
55 receptivos y disfrutaban mucho. En este centro no
56 afecta demasiado porque ya existe un itinerario de
57 letras que incluye música en 4º como optativa.

58 E.: ¿Cómo crees que influye el factor sexo en el
59 interés?

60 P.: pues ahora mismo en el primer ciclo no,
61 seguramente en el segundo ciclo se nota más.
62 Centrándonos en cuarto el interés es mayor en chicas,
63 pero porque también tengo más chicas que chicos en la
64 clase.

65 E.: ¿Cómo influye el nivel socioeconómico de las
66 familias?

67 P.: pues sí, claro, los chavales que tienen nivel más
68 alto porque sus padres tienen más formación, pues sí
69 que tienen otras experiencias musicales, porque sí
70 que les han llevado a conciertos, suelen empezar en
71 un conservatorio y tienen un contacto diferente.

72 También hay casos de niños de niveles bajos que sus
73 padres lo tienen incorporado en su cultura, pero en
74 general, creo que influye.

75 E.: ¿Qué relación crees que existe entre el
76 rendimiento escolar y el interés?

77 P.: supongo que depende de como plantees la
78 asignatura, pero en mi caso, sorprende que alumnos
79 que suspenden otras asignaturas luego aprueban música
80 y tienen una actitud muy participativa. En el primer
81 ciclo es así, pero en cuarto de ESO se equilibra más,
82 normalmente alumnos que van bien en otras van bien en
83 música, hay unos objetivos mínimos que cumplir, y es
84 raro el alumno que le va bien en música y no le va
85 bien en lo demás, y el alumno que yéndole bien en lo
86 demás le va mal en música.

87 E.: ¿Qué bloques de contenidos sueles abordar en
88 cuarto?

89 P.: no uso libro de texto, es un planteamiento muy
90 abierto, intento que tengan una base básica de
91 cultura general sobre la Historia de la Música,
92 compaginada con la salida a algún concierto. Por otro
93 lado el tema del Flamenco, también lo trabajamos.
94 Intento trabajar todo a través de las TIC's. Hay
95 actividades que he ido trabajando con vídeos, con
96 audios. El tercer bloque es un cajón de sastre para
97 llegar a otras músicas, como el Jazz. Mi
98 planteamiento es que puedan escuchar y ver diferentes

- 99 músicas, por lo que me llevo mucho tiempo practicando
100 con las TIC's. Muchas veces tienen que usar el editor
101 de sonidos, Audacity, o tienen que crear un trabajo
102 pero no en documento de texto, si no en un glogster.
- 103 E.: ¿Cuál es el grado de interés que muestran los
104 alumnos por esos bloques?
- 105 P.: a los chicos les encanta más la parte de usar los
106 ordenadores, les interesa más la parte tecnológica
107 que los contenidos. A veces me gustaría que mostraran
108 más interés, pero dan el mínimo. Tengo un problema, y
109 es que me cuesta mucho sacarlos de la rutina. Yo creo
110 que no tienen un especial interés por ninguna música
111 en concreto. Les da igual todo, les interesa más el
112 producto, usar las tecnologías, grabar pero con
113 independencia de la música. Es decir, no cambia su
114 actitud por el cambio de música. A ellos les preocupa
115 que el planteamiento sea demasiado abierto, que
116 tengan que pensar. No les preocupa el contenido, si
117 no la forma, que yo les de un material y ellos tengan
118 que hacerlo, ese vacío les atterra, pero no les
119 molesta que la música sea de un tipo o de otra, lo
120 que les preocupa es que no estén dirigidos, y eso es
121 lo que pretendo en cuarto, que creen materiales
122 artísticos.
- 123 E.: ¿Qué crees que podría hacerse para que los
124 contenidos fueran más interesantes?
- 125 P.: yo he variado en la forma de abordarlos, que
126 ellos noten que aprenden sin darse cuenta, por
127 ejemplo que estén haciendo un podcast y jugando
128 aprendan.
- 129 E.: bajo tu punto de vista, ¿Qué contenidos podrían
130 introducirse o suprimirse?
- 131 P.: no abordo mucho la práctica instrumental, porque
132 necesitaría más tiempo, o tener un taller en tercero
133 que sería una posibilidad. Me gustaría tener un
134 alumnado vinculado a la práctica musical, eso es algo
135 que echo de menos. Me gustaría introducir eso. Y
136 sería muy buena imagen para el centro, pero
137 necesitaría más tiempo. Mi evolución ha llevado a que
138 las TIC's sean muy importantes para ellos.
- 139 E.: ¿Qué grado de importancia crees que tiene la
140 formación vocal, instrumental, auditiva y expresión
141 corporal?
- 142 P.: en primero de la ESO es perfecto hacer cualquier
143 cosa, pero en cuarto de la ESO lo abordo menos,
144 debido a la ruptura que se produce en tercero. En
145 este aspecto los alumnos no quieren volver atrás, no

- 146 quieren volver a hacer las prácticas que habían hecho
147 en segundo.
- 148 E.: ¿Cuáles son los medios y recursos didácticos que
149 usas en las clases?
- 150 P.: sobre todo las TIC's, tengo un aula con un
151 ordenador para cada alumno. Tengo el aula reservada
152 para mis horas de cuarto. Tengo 6 guitarras y 6
153 órganos, y empleo 6 sesiones en cada trimestre para
154 montar algo, y no uso instrumental Orff. Lo que
155 montamos es algo sencillo, ya que como dije antes no
156 tengo más tiempo para ello. Por tanto la flauta no la
157 uso, en cierta manera la rechazan en cuarto. En el
158 último trimestre usamos la voz y cantamos. Pero
159 fundamentalmente todo es digital, y obviamente no uso
160 libro de texto.
- 161 E.: ¿Qué recursos son los que menos interés
162 despiertan?
- 163 P.: he ido rechazando todo lo que no les causaba
164 interés. Por ejemplo el instrumental que usaba en el
165 primer ciclo, el tema del libro de texto, prefieren
166 trabajar con archivos de sonido. Me he quitado del
167 medio el instrumental Orff, el libro, la pizarra con
168 notitas, en fin lo que yo veía que no tenía interés.
- 169 Mis alumnos tienen un día Tic y un día con partitura.
170 Cada día hay una partitura de 8 compases muy sencilla
171 que hay que tocarla, bailarla, etc. Luego se graba
172 como archivo de sonido y se crean glogsters.
- 173 E.: ¿Qué grado de interés suponen los recursos TIC?
- 174 P.: en general mucho.
- 175 E.: ¿Qué metodología usas en los distintos bloques de
176 contenidos?
- 177 P.: una parte de la metodología intento que sea
178 trabajo en grupo, y que sean proyectos abiertos.
179 Pretendo que el planteamiento sea abierto, les
180 ofrezco el material y el planteamiento es abierto.
181 Siempre hay una wiki y luego tienen que dividirse el
182 trabajo en el grupo, que es lo que más les cuesta.
183 Intento fomentar el trabajo en grupo.
- 184 E.: ¿De qué forma reacciona el alumnado?
- 185 P.: la metodología más abierta y con menos
186 supervisión es la que más les cuesta. Conmigo que se
187 quejan porque sea muy abierto mi planteamiento.
- 188 E.: ¿Consideras que podrías introducir alguna
189 modificación para mejorar el interés del alumnado?
- 190 P.: claro, por ejemplo acercarme a su manera de
191 controlar el tema. Ser más cercana por mi parte, con
192 bloques de contenidos más directos, porque se pierden

193 en el planteamiento abierto. Con respecto a los
194 contenidos, depende del grupo que sea, pero cada año,
195 según el personal, organizo el peso que tengo que
196 darle a cada uno.
197 E.: ¿Qué opinas acerca de la enseñanza basada en una
198 metodología participativa?
199 P.: me parece imprescindible.
200 E.: ¿Qué tipo de evaluación realizas y que
201 instrumentos, criterios que empleas?
202 P.: es un trabajo por proyectos, yo les planteo
203 cuáles son los proyectos que tienen que finalizar en
204 cada evaluación. Cada bloque tiene un proyecto
205 diferente.
206 E.: a la hora de evaluarlos... ¿De qué forma reaccionan?
207 P.: no hago exámenes escritos, solo comentarios de
208 audiciones. Hay un examen de un comentario, pero para
209 ello tienen que trabajar una serie de conceptos,
210 luego esos conceptos los han trabajado previamente.
211 Ellos saben perfectamente si han aprobado o no, y
212 suelen demandar que les haga un examen tradicional,
213 con los contenidos por delante, pero yo me empeño en
214 que no. En esta evaluación han suspendido muchos
215 porque no me han entregado el proyecto, el proyecto
216 era sobre un concierto, y tenían que usar un podcast.
217 Ahora para la recuperación pues me veo obligada a
218 hacerles un examen tradicional.
219 E.: ¿consideras que podrías introducir alguna
220 modificación a la hora de evaluar?
221 P.: pues por ejemplo introducir de forma permanente
222 el examen escrito. Ellos necesitan asegurarse la
223 evaluación.
224 E.: ¿Alguna otra valoración?
225 P.: me parece muy interesante las TIC porque te
226 permite hacer muchas prácticas aun sin saber tocar
227 ningún instrumento.

1 ENTREVISTA AL PROFESOR DEL INSTITUTO N°18
2 ENTREVISTADOR: Bueno pues buenos días estamos aquí
3 con la profesora del IES n° 18 y te voy a
4 realizar la entrevista, y vamos a empezar comentando
5 tu trayectoria...
6 PROFESOR: Buenos días, bueno pues yo empecé en un
7 conservatorio de música después estuve cubriendo

- 8 bajas en un conservatorio hasta que me dieron
9 vacantes y estuve cubriendo como interina durante 3
10 cursos. Ya después saqué la plaza de Secundaria,
11 estuve el primer año en Arahal y el segundo el
12 Vicente Alexandre y ya me dieron la plaza definitiva
13 aquí en Torreblanca.
- 14 E.: ¿Cuáles son las características a grandes rasgos
15 del alumnado del centro?
- 16 P.: El perfil social hay dos niveles, porque la misma
17 zona del barrio está delimitada geográficamente, está
18 la zona de las casitas y la zona vieja de Torreblanca,
19 que es donde está el famoso Mercadona de Torreblanca,
20 más parecido a Sevilla Este. Te encuentras alumnos
21 que hay padre muy preocupados por ellos para que
22 salgan del barrio y que tengan una carrera, que son
23 buenísimos, de hecho el año pasado tuvimos la cuarta
24 mejor nota de la selectividad de un alumno de aquí
25 que está haciendo medicina, y luego tenemos padres
26 que pasan de todo lo que hacen sus hijos, y esos son
27 los dos niveles que hay. No hay término medio, no te
28 sueles encontrar, sería un nivel medio-bajo, y luego
29 la parte obrera que aunque el poder adquisitivo no
30 sea muy elevado si que se preocupan porque sus hijos
31 reciban una educación y que estudien.
- 32 E.: ¿Cuál es el rendimiento que presentan los alumnos?
- 33 P.: Pues este año estamos viendo que los primeros de
34 la ESO son de los niveles mas bajos con diferencia,
35 y estamos viendo un deterioro paulatino progresivo,
36 dicen que el año próximo pueden ser peores. Tenemos
37 ámbitos y bueno el nivel de suspensos en muchos
38 cursos supera el 50% y donde ya va mermando es en
39 cuarto y en Bachillerato donde el alumno está porque
40 quiere estudiar, como pasa también en los ciclos. En
41 general, los resultados están siendo muy malos.
- 42 E.: ¿Cuáles son las aficiones musicales de los
43 alumnos aquí?
- 44 P.: bueno hay muchos que están en bandas, hubo por
45 lo visto una banda en el barrio pero se disolvió,
46 entonces pertenecen a distintas bandas de aquí de
47 fuera del barrio. Algunos han estado en el
48 conservatorio de Alcalá, algún alumno que estudia
49 danza, pero en general respecto a música no hay
50 tradición, no hay nada, no hay escuela de música.
51 Ahora en el centro cívico están haciendo un taller de
52 guitarra, eso es como todo, si la oferta de tu barrio
53 oferta mucha actividad extraescolar relacionada con
54 la música pues va a haber mucha más afición por la

- 55 música.
- 56 E.: ¿y actividades extraescolares?
- 57 P.: este año no estamos haciendo nada, pero el año
58 pasado montamos musicales, hicimos fragmentos y por
59 las tardes se hacían ensayos. Antiguamente se hizo un
60 coro, pero claro requiere mucho trabajo, porque para
61 el musical aunque estén cantando en playback
62 necesitas ensayos, involucrar a otros Departamentos.
63 Con dos personas es más fácil, pero este año mi
64 compañero no quería, así que yo sola no podía, y lo
65 que hemos hecho es plantear llevarlos a ver un
66 musical en Madrid y hacer una visita cultural.
67 También si hay algún concierto en el centro cívico se
68 les lleva, aunque este año fue un desastre porque
69 faltó la cantaora.
- 70 E.: ¿y al maestranza?
- 71 P.: al maestranza los llevamos hace unos años, pero
72 como cuesta 5 eur más el autobús por estar fuera de
73 Sevilla se le puede incrementar a 8 eur la excursión.
74 Al Alcázar también los hemos llevado, al museo
75 interactivo de la música de Málaga.
- 76 E.: ¿Qué piensas acerca del interés general que
77 tienen tus alumnos por la música?
- 78 P.: pues poco, o nulo. Este año tengo dos grupos que
79 si tienen mucho interés, pero el resto están en plan
80 pasota.
- 81 E.: ¿Cómo crees que ha influido la supresión de la
82 asignatura de música en 3º?
- 83 P.: pues muy mal, porque en 1º y 2º dar la historia
84 de 3º ya de por sí cuesta, por lo menos por el nivel
85 que traen de primaria, si encima le metemos historia
86 imagínate. Yo necesitaría como antiguamente, lenguaje
87 musical en 1º y 2º y ya en 3º historia, porque
88 después el alumno que vaya a hacer humanidades o
89 bachillerato, se encuentra que desde 2º de la ESO no
90 ha dado música y cuando la coge de optativa en
91 cuarto la música que da es la música en los medios de
92 comunicación, la música en los videojuegos, entonces
93 se encuentra como que no tienen ningún conocimiento
94 de la materia. Este año presentamos un proyecto
95 integrado para Bachillerato y me lo han dado para
96 tercero, entonces estoy dando lenguaje musical en el
97 proyecto integrado de tercero pero claro te mandan
98 también los alumnos de diversificación, por tanto,
99 tampoco puedo exigirles demasiado porque no trabajan.
- 100 E.: ¿Cómo crees que influye el factor sexo en los
101 intereses del alumnado?

- 102 P.: pues suelen tener más interés las chicas que los
103 chicos, los chicos quieren la parte instrumental pero
104 sin tener que estudiar nada, solo quieren aporrear
105 los instrumentos pero sin estudiar nada. Las niñas
106 están mas pendientes, suelen estudiar más y a la hora
107 de coger el instrumental entienden que es mas
108 necesario.
- 109 E.: ¿Cómo influye el nivel socioeconómico de la
110 familia?
- 111 P.: yo me he encontrado niños que económicamente
112 están muy mal y sin embargo han mostrado interés por
113 bajarse alguna partitura de internet y copiar
114 pentagramas, sin saber nada. Sin embargo, hay
115 familias que no pueden pero algunos de los padres
116 son aficionados a las artes en general y eso se
117 transmite. Aquí los que van a las hermandades a tocar
118 son aficionados a tocar música de semana santa y para
119 ellos es la banda de su vida, y son también de nivel
120 socioeconómico muy bajo. Va más en relación con el
121 contacto que tienen, yo creo que si en el barrio
122 hubiera más cosas, una pequeña escuela de música
123 cambiaba la cosa.
- 124 E.: ¿Qué relación existe entre el rendimiento escolar
125 del alumno y los intereses?
- 126 P.: El que es de 10 en otras asignaturas no quiere
127 estropear su expediente y aunque no le guste tanto la
128 materia también intenta sacar 10 en música. El que es
129 vago en todas es vago en música. Pero también puede
130 pasar que alguien que sea malo en las demás pueda ser
131 bueno en música.
- 132 E.: ¿Qué bloques de contenidos sueles abordar en
133 cuarto?
- 134 P.: la música y las nuevas tecnologías, música en los
135 medios de comunicación, música y cine, la música
136 Popular. Seguimos el libro de Editex. También doy
137 lenguaje musical, repasamos flauta.
- 138 E.: ¿Cuál es grado de interés que manifiestan tus
139 alumnos por esos contenidos?
- 140 P.: la música Popular y demás les encanta, con la
141 informática aún no hemos llegado, con la música y los
142 medios también les gusta. Al principio les parece un
143 rollo pero luego les gusta cuando ven los anuncios.
144 El cuarto que tengo este año es el mejor cuarto que
145 he tenido en muchos años. Tengo dos cuartos.
- 146 E.: ¿y lo que menos?
- 147 P.: por ejemplo estudiarse la Historia de la Música
148 de cine.

- 149 E.: ¿Qué crees que podría hacerse para que los
150 contenidos fueran más interesantes?
- 151 P.: más prácticas, en el cuarto de la ESO coger y
152 hacer un musical todo el año y trabajar todos los
153 elementos en directo que eso es lo que están haciendo
154 en muchos institutos también.
- 155 E.: Bajo tu punto de vista, ¿Qué contenidos podrían
156 suprimirse o introducirse?
- 157 P.: suprimirse no suprimiría nada, de hecho en la
158 evaluación nos han dicho que la asignatura más
159 atractiva que tenemos es música, es que estamos en
160 contacto con el día a día. En cuarto yo no suprimiría
161 nada. De introducir introduciría lenguaje musical,
162 mucha más práctica.
- 163 E.: ¿Qué grado de importancia le das a la formación
164 vocal, instrumental, auditiva y expresión corporal en
165 el aula?
- 166 P.: la expresión corporal poco, le doy más peso a la
167 instrumental. La vocal le dan mucho corte que canten,
168 como mucho consigo que canten en Navidad y poco más,
169 así que me centro en la auditiva y la instrumental.
- 170 La expresión corporal la practiqué el año pasado pero
171 este año no.
- 172 E.: ¿Cuáles son los medios y recursos didácticos que
173 utilizas en tus clases de música?
- 174 P.: el cañón es fundamental, para los vídeos de
175 youtube, el equipo de música, instrumental ORFF,
176 glockenspiel o liras, tenemos ordenadores en el aula
177 pero dan problemas, así que usamos los portátiles que
178 también tenemos.
- 179 E.: ¿Cuáles son los que menos interés despiertan?
- 180 P.: el libro es lo más aburrido para ellos, pero mi
181 cuarto este año es muy bueno. Los instrumentos
182 musicales es lo que más les gusta.
- 183 E.: ¿Qué grado despiertan los recursos TICs?
- 184 P.: están encantados.
- 185 E.: ¿Qué metodologías utilizas en los distintos
186 bloques y como los llevas a la práctica?
- 187 P.: empiezo con una rutina pero dependiendo del grupo
188 que tenga la voy cambiando. Yo todos los año lo
189 enfoco diferente y los exámenes también, entonces no
190 te puedo hablar de una metodología general porque
191 depende mucho del grupo con el que esté trabajando.
- 192 Normalmente intento seguir que todos los cursos
193 lleguen a lo mismo pero según la problemática del
194 curso en alguno incido más en práctica que con otro
195 que puedo meterle más teoría. En algunos casos hasta

196 tengo que hacerles exámenes orales porque retienen
197 poco. En cuarto la metodología es clásica hay
198 exámenes y no hay ningún problema, les pido también
199 trabajos de exposición y no hay problema. En otras
200 clases me encuentro que o bien no se traen el
201 material o tengo que pararme más.
202 E.: ¿De qué forma reacciona el alumnado a las
203 diferentes metodologías que imparte?
204 P.: les gusta más la parte que sea práctica, o que le
205 ponga vídeos. Cuando estamos Leyendo el libro y les
206 digo esto es importante copiarlo en el libro eso se
207 aburren bastante. Lo que más les gusta es dinamismo.
208 E.: ¿Consideras que podrías introducir
209 alguna modificación en tu metodología
210 para maximizar
211 el interés?
212 P.: Si, hacer más práctica y preparar más material
213 práctico e intentar enfocar las unidades por ahí.
214 Como ya tengo el recurso del cañón y demás pues
215 preparar para que vean una orquesta en directo, como
216 ellos en su casa no lo van a hacer pues ir
217 enfocándolo por ahí.
218 E.: ¿Qué opinas de una enseñanza participativa?
219 P.: que está muy bien pero que muchas veces tienes
220 que partir de que no tienen disciplina y no puedes
221 llevarla a cabo. Para llevarla a cabo tienes que
222 tener niños educados y el problema es que nos vienen
223 niños con 12 años que no saben estar en el espacio
224 clase. Entonces yo estoy a favor completamente pero
225 para un alumnado que ya tuviera ese nivel.
226 E.: ¿Qué tipo de evaluación realizas y cuáles son los
227 criterios, instrumentos y procedimientos que empleas?
228 P.: nosotros los instrumentos que usamos aparte de
229 las pruebas teóricas y prácticas, el cuaderno, el
230 trabajo diario de clase, yo diariamente controlo
231 quien trabaja. La participación en clase, también si
232 tienen un trabajo extra se valora ese trabajo y cada
233 cosa tiene un porcentaje de hecho a ellos les doy en
234 una hoja los criterios de calificación. Saben que por
235 tratar el material y cuidarlo tienen un punto en la
236 asignatura, y tienen hasta 7 puntos por interés en
237 clase, que tengan el cuaderno completo que traigan
238 los deberes que participen, todo eso lo voy anotando
239 en la hoja de evaluación y eso en total es un 50% y
240 el otro 50% la prueba teórica práctica. Yo para hacer
241 media necesito como mínimo un cuatro en la parte
242 teórica práctica. Es difícil suspender porque también

243 hago recuperaciones.
244 E.: ¿De qué forma reacciona el alumnado cuando les
245 evalúas?
246 P.: en el caso de cuarto no hay ningún problema,
247 están encantados porque además les hago repesca y
248 pueden subir la nota, siempre les cojo la nota más
249 alta. Pero por ejemplo los 1º de ESO pasan, tengo
250 grupos pasotas, no hacen nada.
251 E.: ¿quieren examen?
252 P.: ellos no prefieren examen, prefieren nota de
253 clase. Pero yo se los hago, entre otras cosas porque
254 inspección te pide pruebas objetivas.
255 E.: ¿consideras que podrías introducir alguna
256 modificación a la hora de evaluar para maximizar el
257 interés del alumnado?
258 P.: Yo es que no se que hacer, porque la posibilidad
259 que les doy es grande, les pido un cuatro y les hago
260 repesca. No se me ocurre nada.
261 E.: ¿alguna otra valoración para la entrevista?
262 P.: respecto a la administración creo que falta
263 disciplina y educación y hasta que eso no exista en
264 el aula, será difícil. Ahora hay más recursos que
265 hace años cuando yo estudié y no lo aprovechan, yo
266 intento hacérselo ver, que lo valoren el dinero que
267 eso cuesta a la sociedad. También les digo que cuando
268 tengan que ir a una entrevista de trabajo escogerán
269 al más educado. El problema radica en que no hay
270 educación.
271 E.: Gracias

1 ENTREVISTA AL PROFESOR DEL INSTITUTO N° 19
2 ENTREVISTADOR: Bueno pues buenos días estamos aquí
3 con el profesor del instituto n° 19 y a continuación
4 te voy a realizar la entrevista...
5 PROFESOR: Buenos días
6 E.: Vamos a hacer una introducción aludiendo a tu
7 experiencia docente...
8 P.: Llevo desde el 92 dando clase, como profesor de
9 música y también con otros cargos directivos.
10 E.: ¿Cuál es el perfil socioeconómico del alumnado a
11 grandes rasgos?
12 P.: el alumnado es de dos tipos ya que procede de dos
13 zonas, una clase baja, y otra media-alta. Suele haber

- 14 una buena convivencia, y los niveles se entrecruzan
15 lo que provoca que sea difícil impartir la enseñanza,
16 ya que los dos niveles están mezclados, el nivel bajo
17 suele ser el que tire del alto por desgracia.
- 18 E.: ¿Cuáles son las aficiones musicales del alumnado?
- 19 P.: hay un porcentaje pequeño de alumnos que van al
20 conservatorio y el resto hay muchos que tocan en
21 bandas de semana santa, en bandas de música
22 profesional.
- 23 E.: ¿y actividades extraescolares?
- 24 P.: no muchas, alguna vez vamos al maestranza, alguna
25 vez hacemos algo relacionado con la semana cultural.
- 26 E.: ¿Qué piensas acerca del interés general que tiene
27 los alumnos por la música?
- 28 P.: los alumnos no discriminan mucho, esta asignatura
29 tiene menos horas que otras, y bueno eso influye en
30 que sean consideradas menores, pero al alumnado no le
31 afecta. También es curioso ver que hay alumnos que no
32 saben ni qué asignaturas tienen. Yo no pienso que
33 para ellos la asignatura sea ni menor ni mayor.
- 34 E.: ¿Cómo crees que ha influido la supresión de la
35 asignatura en tercero?
- 36 P.: es un parón importante, los alumnos tienen una
37 memoria limitada, se han olvidado de todos los
38 contenidos y casi que hay que empezar de cero, es una
39 lástima. En otras comunidades se ha hecho de otra
40 manera.
- 41 E.: ¿Cómo crees que influye el factor sexo en el
42 interés?
- 43 P.: hay forma en el comportamiento, pero no con la
44 asignatura, hay diferencias de gustos, pero no por la
45 asignatura. Puede haber diferencia de personas, pero
46 no de sexo. En conducta sí que los niños son más
47 agresivos, y las niñas más chillonas pero no tan
48 agresivas.
- 49 E.: ¿Cómo influye el nivel socioeconómico de las
50 familias?
- 51 P.: los alumnos de nivel alto suelen tener más
52 respeto para la docencia en general, se comportan con
53 más aceptación de lo que se les plantea en las aulas.
54 Los alumnos con menos nivel son alumnos más díscolos,
55 pero tampoco se puede generalizar. Normalmente el
56 alumno con problemas suele tener problemas en las
57 otras asignaturas y al que le va bien, le va bien en
58 todas. Lo que sí que pasa es que alumnos de nivel
59 alto suelen tener a los padres más encima de ellos,
60 y los otros suelen estar menos controlados, pero sin

- 61 generalizar.
- 62 E.: ¿Qué relación crees que existe entre el
63 rendimiento escolar y el interés?
- 64 P.: Si yo creo que sí, pero luego hay cosas en
65 concreto de alumnos que se han enganchado con la
66 asignatura y con las otras pues no. También hay
67 alumnos que le caen mejor unos profesores que otros,
68 e inconscientemente echan más dedicación a una
69 asignatura que a otras.
- 70 E.: ¿Qué bloques de contenidos sueles abordar en
71 cuarto?
- 72 P.: soy muy anárquico, como estoy solo en este
73 instituto y el tipo de alumnos que tengo puede variar
74 de un año a otro, pues intento hacer el cuarto muy a
75 la medida de ellos. Cuando hay pocos alumnos he
76 intentado que ellos vayan marcando el ritmo del
77 interés. Intento que estén más relacionados con
78 diferentes estilos de música, Historia de la Música y
79 música y cine. Básicamente me muevo en ese tipo de
80 temas que no tienen mucho que ver con el lenguaje
81 musical, ya que eso lo han perdido y tendría que
82 empezar de nuevo, porque no es que se haya cortado en
83 tercero, es que para algunos han repetido en tercero
84 y por tanto llevan dos años sin ver nada de música,
85 son ya mayores, y bueno intento que la asignatura sea
86 más llevadera y más lúdica.
- 87 E.: ¿Cuál es el grado de interés que muestran los
88 alumnos por esos bloques?
- 89 P.: yo en cuarto estoy contento con el interés que
90 tienen los niños, porque yo previamente quito todo lo
91 que puede ser árido, y por tanto puede no tener
92 resultados.
- 93 E.: ¿Qué crees que podría hacerse para que los
94 contenidos fueran más interesantes?
- 95 P.: como soy muy anárquico y me salto la
96 programación, no me funciona contenidos relacionados
97 con músicas antiguas, abordo la Historia de la Música
98 pero a partir del barroco hasta el siglo XX. Me
99 funciona mucho la música escénica, ópera y ballet, y
100 me funciona más que la música instrumental, porque
101 suelo usar mucho los vídeos y eso les capta mucho la
102 atención. La música pura es difícil para ellos,
103 siempre hay que elegir músicas descriptivas, con
104 texto. A mí no se me ocurre hablar de la sinfonía
105 romántica, prefiero elegir pequeñas formas
106 pianísticas, contarle pequeñas historias. La música
107 atonal tampoco la veo pero sí que le hablo del Jazz,

108 del soul, pero por ejemplo no veo la música con la
109 que tienen más contacto, porque seguro que saben
110 ellos más que yo, como por ejemplo la música de
111 semana santa.

112 E.: bajo tu punto de vista, ¿Qué contenidos podrían
113 introducirse o suprimirse?

114 P.: no es tan importante lo que puede ser a priori
115 interesante, si no captar la atención sobre lo que a
116 priori puede ser para ellos no interesante, porque yo
117 creo que para ellos nada es interesante a priori. Yo
118 no perdería mucho el tiempo en averiguar que puede
119 ser o no interesante. Yo ya doy por perdido que algo
120 sea interesante, porque nada en estas condiciones es
121 interesante para ellos. Yo creo que es más importante
122 captar la atención, con metodologías y forma de ser.

123 E.: ¿Qué grado de importancia crees que tiene la
124 formación vocal, instrumental, auditiva y expresión
125 corporal?

126 P.: la expresión corporal la dejo para EF, la
127 formación vocal e instrumental la trabajo más en el
128 primer ciclo de la ESO, lo que más trabajo en cuarto
129 es la formación auditiva y audiovisual.

130 E.: ¿Cuáles son los medios y recursos didácticos que
131 usas en las clases?

132 P.: Vídeo, televisión, cañón, somos centro TIC pero
133 aquí no funciona nunca la red, entonces no puedes
134 preveer y preparar la clase. El libro en cuarto no lo
135 uso.

136 E.: ¿Qué recursos son los que menos interés
137 despiertan?

138 P.: la audición sin imagen es difícil y el libro no
139 lo uso además lo rechazan, solo lo uso para buscar
140 información y hacer actividades, pero solo los uso
141 muy poco.

142 E.: ¿Qué grado de interés suponen los recursos TIC?

143 P.: yo creo que cada vez menos, una vez superada la
144 sorpresa del principio, ya suele ser más cotidiano y
145 cada vez interesa menos, porque además no suelen
146 funcionar en el aula, y ellos ya están acostumbrados
147 en casa porque lo usan a diario.

148 E.: ¿Qué metodología usas en los distintos bloques de
149 contenidos?

150 P.: el apunte lo utilizo muy poquito, intento
151 alternar el apunte y la fotocopia. Cuanto tomo
152 apuntes dicto un poco y se lo explico. Una cosa que
153 hago es que si tengo que contar una cosa intento que
154 ellos puedan definir lo que quiero contarles. Mis

155 apuntes soy muy breves y no mando para casa, las
156 tareas las hacemos en clase. El vídeo me gusta mucho,
157 pero me gusta prepararlo bien, ir parándolo y
158 explicando cosas.
159 E.: ¿De qué forma reacciona el alumnado?
160 P.: les gusta bastante lo que tiene que ver con hacer
161 cosas, a veces les reparto información por el
162 instituto y tiene que ir buscándola por el instituto.
163 Lo que menos les gusta es la clase magistral. Pero
164 hay una cosa que está clara, el que tiene ángel con
165 los alumnos por la forma especial de tratarlos
166 siempre conseguirá enganchar más a los alumnos, no
167 hay regla para eso, hay profesores que nunca
168 engancharán a sus alumnos y otros que se jubilan
169 teniendo una conexión ideal.
170 E.: ¿Consideras que podrías introducir alguna
171 modificación para mejorar el interés del alumnado?
172 P.: Sí claro, yo estoy seguro que muchísimas cosas
173 que se pueden hacer y que se pueden aprender. Por
174 ejemplo yo me he aislado, pero si tuviera más
175 contacto con otros compañeros e intercambiara
176 experiencias pues eso redundaría en mi trabajo.
177 E.: ¿Qué opinas acerca de la enseñanza basada en una
178 metodología participativa?
179 P.: desde luego siempre que haya participación y
180 actividad eso siempre es bueno, significa interés y
181 voluntad. Por otra parte, yo no creo que haya una
182 metodología buena y otra mala, hay muchas
183 metodologías correctas y quizá hay que combinar
184 muchas metodologías. Yo por ejemplo creo que la
185 metodología magistral es una metodología obsoleta,
186 caduca, pero muy útil en algunas cosas, es decir si
187 el alumno ignora una cosa yo se lo tengo que enseñar,
188 y ya puedo disfrazarme de payaso para que la entienda
189 pero la única forma de que la entienda es que se la
190 cuente y la interiorice, y eso solo se puede hacer
191 con una lección magistral. El problema no es que haya
192 solo una metodología buena. Hay metodologías buenas
193 en momentos concretos. Los tiempos nos llevan a
194 incorporar como buenas algunas formas de trabajo y
195 despreciables las anteriores, y bueno yo creo que hay
196 que sumar, todo está inventado.
197 E.: ¿Qué tipo de evaluación realizas y que
198 instrumentos, criterios.. empleas?
199 P.: yo el examen lo he descartado o raramente hago
200 uno por trimestre o ni eso. Yo valoro su cuaderno que
201 es su diario de clase, no solo contenidos, también

202 van pegando las fotocopias que yo les doy, ahí queda
203 reflejado todo, también las actividades que vamos
204 haciendo. Valoro mucho eso, que esté ordenado y
205 limpio, utilizo la observación en clase, somos pocos
206 y nos vemos 3 días a la semana. Juego con la
207 autoevaluación, porque les pido que nota se pondrían,
208 ellos no se ponen la nota pero les pongo en la
209 situación de que piensen que se están poniendo la
210 nota, y además coincide en muchas ocasiones.
211 E.: a la hora de evaluarlos... ¿De qué forma reaccionan?
212 P.: reaccionan bien a casi todo, aunque el examen no
213 les gusta nada. Yo he dejado el examen porque no
214 funciona para nada, y cuando se los pongo me gusta
215 repetírselo para que asienten los contenidos, a veces
216 les permito el uso del cuaderno durante 2 minutos,
217 que sepan buscarlo en el cuaderno ya es importante
218 porque significa que han estudiado y saben buscar la
219 información. Yo trabajo para casa no mando, salvo
220 cuando les pido que busquen información de algún tema
221 en concreto para que me lo cuenten al día siguiente.
222 En mi cuaderno anoto todo, y también la actitud es
223 muy importante para mí, me gusta una actitud
224 participativa. Siempre intento fijarme en lo positivo
225 del alumno, por eso no anoto negativos, pongo
226 positivos si el alumno está atento y me responde a
227 preguntas orales interesantes. El que no trabaja
228 acumula vacíos en mi cuaderno. De todas formas en
229 cuarto no suelo encontrarme alumnos que no hacen
230 nada, si alguien no hace nada en cuarto es porque ha
231 dejado de venir en todo, en mi asignatura y en las
232 demás.
233 E.: ¿consideras que podrías introducir alguna
234 modificación a la hora de evaluar?
235 P.: claro, sobre todo muchas más para ajustar más la
236 nota, lo que pasa que no creo que influyan en mejorar
237 su interés. Podría hacer más exámenes y ello forzaría
238 más al estudio pero también provocaría más fracaso
239 porque mi nota sería más justa. Yo no creo que esta
240 asignatura tenga el mismo nivel de exigencia que
241 otra, yo creo que debe tener un carácter más lúdico,
242 más ligero, por eso yo no creo que esta asignatura
243 deje de ser una maría. Hay otras asignaturas que los
244 sacan al patio y hacen deporte, yo creo que es una
245 forma de que ellos se relajen y experimenten cosas
246 diferentes.
247 E.: ¿Alguna otra valoración?
248 P.: yo creo que no nos podemos quejar, tenemos un

249 trabajo bonito pero que a veces está poco valorado
250 por la sociedad, pero que es un lujo trabajar en
251 esto, estoy contento con mi trabajo y no lo cambio
252 por otro pero estoy desencantado porque hay carencias
253 y necesidades que no se cubren, y esto no cambia,
254 tenemos el mismo escenario que hace 100 años, la mesa
255 el pupitre y el plumier. El trabajo hay que llevarlo
256 con cierta alegría y ya está, y eso le intento
257 transmitir a los alumnos, que este trabajo es el que
258 más me gusta, muchas veces son los profesores los que
259 propiamente desprestigian su trabajo.
260 E.: Gracias.

1 ENTREVISTA AL PROFESOR DEL INSTITUTO nº 20
2 ENTREVISTADOR: Bueno pues buenos días...
3 PROFESOR: Buenos días
4 E.: Bueno pues buenos días estamos aquí con el
5 profesor del instituto nº 20 y bueno pues a
6 continuación te voy a realizar la entrevista...eh...como
7 introducción si quieres vamos a comentar la relación
8 que tienes con la docencia, el tiempo de servicio...
9 P.: Hola buenos días, me llamo y
10 llevo alrededor de más de 15 años de tiempo de
11 servicio. Yo entré por medio de bolsa de trabajo
12 porque la abrieron, en huelva, y por méritos pues
13 entré. No estudié las oposiciones hasta pasados unos
14 años, y ya en el 2006 me propuse seriamente
15 estudiarlas y me dediqué un año entero a prepararlas.
16 Ya desde 2006-07 soy funcionario de carrera. Mi
17 destino definitivo no es este centro, está en Puerto
18 Serrano (Cádiz) y ahora estoy en comisión de servicio
19 en este centro.
20 E.: ¿Cuáles son las características del alumnado a
21 grandes rasgos en este centro? Es decir, ¿cuál es el
22 rendimiento que presentan?
23 P.: hombre es un centro situado en un barrio de clase
24 media, media-alta, entonces claro el alumnado es un
25 alumnado que en necesidades educativas en cuanto a
26 compra de materiales no tiene ningún problema. Luego
27 la gratuidad de los libros de texto, los alumnos que
28 nos vienen con portátil en primero, pues en el tema
29 económico no suele haber problemas. En cuanto al
30 manejo de la información y la comunicación, todos

- 31 suelen tener internet en su casa, que eso es una
32 ayuda a la hora de mandar actividades. Así que ya te
33 digo el nivel socioeconómico es medio, medio-alto.
- 34 E.: ¿cuáles son las aficiones musicales del alumnado?
- 35 P.: Bueno yo me supongo que será como en todos los
36 centros de Andalucía, pues les encanta la música POP,
37 les encanta la música que sale en la Radio, tipo Lady
38 Gaga, pero claro, mi función es enseñarles el otro
39 tipo de música que ellos no lo van a escuchar por si
40 mismos, ofrecerles una nueva ventana para que
41 escuchen otro tipo de música.
- 42 E.: ¿Actividades extraescolares que se realicen aquí
43 relacionadas con la música?
- 44 P.: Bueno pues aquí tenemos programadas diversas
45 actividades a lo largo de todo el año, una de ellas a
46 principio de curso; solemos ir a ver ensayos de la
47 orquesta sinfónica de Sevilla, o también conciertos
48 de órgano en los Venerables, visitas también hemos
49 hecho al museo de la música en Málaga, y otras
50 actividades que van surgiendo a lo largo del año, por
51 ejemplo un coro que se ha creado en este centro con
52 alumnos, con canciones que se cantan en Navidad o
53 canciones en determinados idiomas como Francés,
54 Inglés, etc...
- 55 E.: ¿En cuanto al perfil socioeconómico de la familia?
- 56 P.: Si, medio, medio-alto.
- 57 E.: ¿Qué piensas acerca del interés que tienen tus
58 alumnos por la música en general?
- 59 P.: pienso que están muy centrados en un determinado
60 tipo de música que les venden los medios de
61 comunicación. La música Pop, Pop-rock, la música como
62 yo digo música basura que entra muy rápido y también
63 sale muy rápido, es ese el tipo de música comercial,
64 y es ese su interés. Realmente pocos alumnos tienen
65 interés por otros tipos de música.
- 66 E.: ¿Cómo crees que ha influido la supresión de la
67 asignatura de música en 3º de ESO?
- 68 P.: hombre en 3º de ESO la verdad es que ha sido una
69 faena que nos hayan quitado la asignatura porque no
70 hay continuidad. Se da en 1º de ESO, en 2º en 3º no
71 hay y pasamos a 4º donde siendo optativa, se rompe la
72 continuidad y ya casi no hay alumnos que eligen la
73 asignatura en 4º, por tanto, se rompe esa continuidad
74 que había antes cuando existía en 3º.
- 75 E.: ¿Cómo crees que influye el factor sexo en los
76 intereses de los alumnos?
- 77 P.: No noto diferencias, son prácticamente iguales.

- 78 Las niñas yo creo que son más pacíficas, tienen mejor
79 comportamiento y en teoría tienen más interés, pero
80 prácticamente el interés por la música pues es
81 prácticamente similar, muy similar.
- 82 E.: ¿Cómo crees que influye el nivel socioeconómico
83 de la familia en el interés?
- 84 P.: yo creo que no influye tanto, más bien es la
85 preocupación que tengan los padres por la educación
86 de sus hijos, y el tiempo que puedan estar con ellos
87 en casa, pero el nivel socioeconómico yo creo que no,
88 más bien influye la preocupación que tengan los
89 padres porque sus hijos salgan adelante, y que ellos
90 desde sus casas también apoyen a los profesores.
- 91 E.: ¿Qué relación considera que existe en el
92 rendimiento escolar y el interés por la música?
- 93 P.: Generalmente el que saca buenas notas, aprueba
94 música sobra. El que va mal en música, generalmente
95 será un alumno que suspende todo, o casi todas.
- 96 Música en un área que no es instrumental, como las
97 matemáticas o la lengua, tenemos que saber dónde
98 estamos, pero también hay que darle su importancia,
99 pero generalmente pasa eso, que si suspenden música,
100 suspenden todas...
- 101 E.: ¿y puede ocurrir que suspenda música y apruebe
102 otras?
- 103 P.: puede ocurrir, pero generalmente el porcentaje de
104 aprobados de música está en 70% a lo largo del curso,
105 y a final de curso a veces sube, no es una asignatura
106 que se arrastre para septiembre.
- 107 E.: 2º BLOQUE ¿Qué bloques de contenidos sueles
108 abordar en 4º?
- 109 P.: Si, más que nada, 3 ó 4 grandes bloques de
110 contenidos, la música Pop y Rock desde sus orígenes,
111 me parece muy cercano que sepan de donde viene la
112 música que escuchan ellos ahora, la música en el cine
113 y en las bandas sonoras. Otro gran bloque está
114 relacionado con la música y los medios de
115 comunicación, tv, radio, internet... Otro gran bloque
116 de contenidos es el folclore musical español y en
117 especial el andaluz que es muy rico. Yo pienso que la
118 asignatura en cuanto a contenidos en cuarto de ESO es
119 más interesante para ellos que para en el resto de
120 los cursos.
- 121 E.: ¿lenguaje musical no das?
- 122 P.: recordamos un poquito, pero no es lo fundamental
123 porque esto no es un conservatorio, esto es un
124 instituto en el que el lenguaje musical pues

125 bueno...que aprendan la clave de sol un poquito, que
126 sepan unas poner unas cuantas notas en el pentagrama,
127 pero no es fundamental.

128 E.: ¿Cuál es el grado de interés que manifiestan esos
129 alumnos por los diferentes bloques que aboradas? ¿Es
130 el mismo interés siempre?

131 P.: hombre en el bloque de contenidos de la música
132 POP y ROCK como es el más cercano a ellos, el grado
133 de interés es mayor. Quizá el bloque de la música en
134 los medios de comunicación audiovisual les cuesta un
135 poco más porque ya tiene que ver con el lenguaje,
136 entonces quizá no les guste tanto. Las nuevas
137 tecnologías si les atrae, sobre todo el uso de los
138 ordenadores, pero ya si te pones a profundizar en los
139 sintetizadores, midí pues no demasiados.

140 E.: ¿Qué crees que podría hacerse para que los
141 contenidos de la asignatura fueran más interesantes?

142 P.: Siempre se puede mejorar está claro, no vamos a
143 quedarnos en lo que hay, hombre...el empleo de las
144 TIC's es muy interesante, todo lo que sea tener una
145 pizarra digital, un cañón, un acceso a cualquier
146 página de internet y que puedan visualizarlo al
147 instante en youtube por ejemplo pues es una ayuda muy
148 grande para estos bloques de contenidos. En youtube
149 tienes cualquier grupo de música o cualquier artista
150 desde finales del siglo XIX, como por ejemplo los
151 antecedentes del Jazz. Se debe potenciar eso, lo que
152 pasa que hoy en día los institutos van muy poco a
153 poco, los ordenadores se quedan colgados, el servidor
154 falla.

155 E.: Bajo tu punto de vista, ¿Qué contenidos podrían
156 suprimirse o introducirse para que resultaran más
157 interesantes?

158 P.: yo creo que los alumnos de cuarto, de toda la
159 ESO, son los más capacitados intelectualmente para
160 asimilar la Historia de la Música. Sin embargo, se da
161 en 2º, y creo que es poco adecuado que se de en 2º,
162 sería de más fácil comprensión en 4º. De incluir
163 algo, incluiría ideas fundamentales de la historia de
164 la música.

165 E.: ¿y suprimirías algo?

166 P.: yo utilizo el libro de Editex y es muy completo,
167 yo no suprimiría nada. Hombre, quizá lo que menos
168 domino yo que es la música de videojuegos, porque no
169 utilizo videojuegos, pues como que no me interesa
170 mucho, no lo aprecio mucho.

171 E.: ¿Qué importancia tiene en el aula la formación

172 auditiva, instrumental, vocal y la expresión corporal
173 en el aula?
174 P.: Bueno, quizá la expresión corporal sea muy
175 importante, la auditiva también, instrumental la que
176 menos porque no estamos en un conservatorio. También
177 hay que ser realistas, instrumentos ORFF aquí solo
178 hay cuatro mal contados, xilófonos y metalófonos. No
179 tengo instrumentos para que los 20 alumnos puedan
180 tocar.
181 E.:...la flauta no la usas?
182 P.: la flauta en 4º te la rechazan, porque les parece
183 de niños. Aunque la utilizo en 1º y 2º, en 4º te
184 protestan. Xilófonos y metalófonos si les gusta, pero
185 en este centro pues no hay muchos y no puedes abarcar
186 una clase completa. La formación instrumental ya te
187 digo es la que menos trabajo porque me parece más
188 específica para un conservatorio, y la vocal si que
189 se puede trabajar.
190 E.: y la expresión corporal?
191 P.: si, por medio del baile, por ejemplo, de vez en
192 cuando si surge el tema del vals, pues pueden bailar
193 un $\frac{3}{4}$ o ahora que nos acercamos a la feria pueden
194 bailar unas sevillanas o enseñarle la estructura que
195 tiene.
196 E.: ¿cuáles son los medios y recursos que empleas en
197 las clases de música?
198 P.: bueno pues tenemos libro de texto, de la
199 editorial McGraw Hill, tenemos pizarra digital con su
200 cañón, ordenador conectado a la pizarra. Por supuesto
201 utilizo discos variados de música de todas las épocas
202 y estilos. Tenemos un teclado, soy yo el que lo toco.
203 Tenemos un aula bien dotada.
204 E.: ¿Qué recursos crees que son los que más interés
205 despiertan?
206 P.: yo creo que las nuevas tecnologías les encanta,
207 todo lo que sea el manejo de los ordenadores, la
208 página de youtube, o google, imágenes para enseñarles
209 la imagen de algún artista. El libro, por el
210 contrario, es lo que menos les gusta.
211 E.: el libro sería el que menos interés despierta,
212 ¿no?
213 P.: Si.
214 E.: ¿qué grado despiertan los recursos TIC's?
215 P.: Bueno cuando quiero usarlos, me los llevo al aula
216 TIC, se les manda trabajos tipos powerpoint pero para
217 guadalinux, lo hacen aquí en la clase, aunque también
218 les permito que lo hagan en casa ya que casi todos

219 tienen internet en casa.
220 E.: ¿les gusta, no?
221 P.: Si, de hecho prefieren una exposición en
222 powerpoint que un examen.
223 E.: ¿qué tipo de metodología utilizas en los
224 distintos tipos de contenidos a la hora de llevarlo a
225 la práctica?
226 P.: generalmente se hace una explicación teórica al
227 principio, se les da una introducción de lo que va a
228 ser el tema con su índice. Ellos apuntan el índice al
229 principio en su cuaderno, para que tengan bien
230 estructurado el tema en su cabeza. También lo que
231 hago, porque el libro de 4º de ESO que tenemos a
232 principio de curso no me gustó, entonces cojo
233 fotocopias de otros libros de texto que si me gustan
234 más, se las reparto a ellos o ellos la compran aquí
235 en el instituto. Se leen los temas, o se puede
236 subrayar, cada tema tiene su trabajo que puede ser
237 escrito tipo murales, tipo presentaciones en
238 powerpoint, tipo trabajos por parejas o individuales,
239 y por último puede haber una prueba objetiva tipo
240 examen. Pero la metodología, generalmente se explica
241 y se hace una actividad, se explica y se hace una
242 actividad.
243 E.: ¿De qué forma reacciona el alumnado a las
244 diferentes metodologías que impartes?
245 P.: si utilizas la misma metodología y los mismos
246 apuntes todo el año se te aburren. Lo que tienes que
247 intentar hacer es utilizar diferentes metodologías y
248 que las clases sean lo más amenas posibles, y
249 compaginar diversas metodologías, que si apuntes,
250 coger un libro de texto, etc...tienes que intentar
251 hacer diversas cosas para que estén motivados, porque
252 si se aburren pierden la concentración.
253 E.: ¿consideras que podrías introducir alguna
254 modificación en tu metodología a la hora de maximizar
255 el interés del alumnado por la asignatura?
256 P.: yo a través de los años he evolucionado y me doy
257 cuenta y hago autocrítica. Cuando pasa el tiempo,
258 esta forma de enseñar no funciona, no atienden y
259 procuro mejorar, meter otras metodologías.
260 E.: y de tu experiencia, ¿qué crees que no funciona?
261 P.: lo que no funciona es dar el discurso, que te
262 tires 50 min hablando y ellos escuchando, eso no
263 funciona, porque ellos no te aguantan, los alumnos
264 no aguantan. Tiene que ser una explicación y unas
265 actividades sobre esa explicación, porque esto no es

266 una universidad, yo no puedo estar 50 min hablando
267 porque al final se aburren, eso no puedo hacerlo.
268 Tiene que ser participativo por su parte, ellos
269 tienen que participar, preguntar, interesarse, tienen
270 que ser curiosos. Tienes que ofrecer las cosas para
271 que ellos sientan curiosidad.
272 E.: ¿Qué opinas por tanto de la enseñanza basada en
273 una metodología participativa?
274 P.: estoy totalmente de acuerdo, ellos tienen que
275 fabricar también su aprendizaje, tienes que darle las
276 herramientas, tienes que decirle por ejemplo, mirad
277 tenemos 10 páginas web donde viene este tema
278 relacionado, ir mirándolas, trabajándolas. Tienes que
279 ayudarles un poquito.
280 E.: ¿Qué tipo de evaluación realizas y qué
281 procedimientos, instrumentos y criterios empleas?
282 P.: este centro ya en la reunión del equipo técnico
283 de coordinación pedagógica ya se ha quedado como de
284 acuerdo en que se hagan al menos 2 pruebas objetivas
285 por trimestre. Entonces yo, si me gusta tener datos
286 objetivos, de pruebas escritas en los que yo pueda
287 valorar objetivamente que un alumno sepa escribir la
288 clave de sol, o que sabe escribir las notas en el
289 pentagrama o queetc...entonces utilizo las pruebas
290 escritas, la participación en clase, tomando notas a
291 diario del comportamiento y de la actitud del alumno
292 en el aula. También utilizo trabajos individuales,
293 trabajos en grupo, bueno en grupo son más complicados
294 que funcionen porque siempre te viene alguno diciendo
295 que el otro no ha hecho nada que no ha trabajado que
296 no se que... entonces procuro que los grupos estén bien
297 hechos. Se trabaja también empleando las tecnologías
298 de la información y la comunicación. Hago exámenes
299 escritos, exposiciones orales.
300 E.: ¿prueba de instrumentos?
301 P.: en 1º y 2º de Eso sí, pero en cuarto no.
302 E.: y a la hora de evaluar a los alumnos, ¿de qué
303 forma reaccionan según el tipo de evaluación que
304 emplean? ¿Valoran por igual el examen escrito que el
305 trabajo de clase?
306 P.: hombre ellos saben que el examen escrito es una
307 prueba más objetiva que una observación en clase.
308 Para mí lo que vale más es la prueba escrita, tiene
309 más peso que la actitud y los procedimientos en
310 clase, por lo menos más subjetiva es en el día a día,
311 y ya luego, tenemos nuestro tanto por ciento en
312 contenidos actitudinales procedimentales y

313 conceptuales, pero bueno, generalmente ya te digo que
314 la prueba escrita es la que ellos ven más objetiva y
315 la que más valoran. Las otras pruebas, te la
316 discutirán, porque no es tan objetiva.
317 E.: pero...¿ellos tienen el mismo interés por el examen
318 escrito que por un trabajo oral?
319 P.: el examen escrito siempre les motiva a ellos más
320 motivación para estudiar.
321 E.: ah si?? No le tienen pánico??
322 P.: ellos saben que el examen escrito....
323 E.: ¿tu le das mucho peso?
324 P.: si bueno, aunque también les doy la opción de
325 elegir entre un examen escrito o una exposición oral
326 de un powerpoint de 5 minutos hablando, que para mí
327 tiene el mismo peso.
328 E.: y de todo lo que has comentado, ¿qué es lo que
329 más les gusta?
330 P.: lo que más les motiva son las exposiciones
331 orales, lo que más, tu le das a elegir entre examen y
332 exposición oral y eligen oral. Además les dejo sacar
333 un guión de una cara con 10 líneas para el oral. Les
334 gusta más.
335 E.: ¿consideras que podrías introducir alguna
336 modificación a la hora de evaluar para maximizar el
337 interés del alumnado por la asignatura?
338 P.: creo que son notas bastante objetivas, que
339 reflejan bastante lo que cada uno estudia o trabaja,
340 además, en las sesiones de evaluación suelo mirar
341 alumno por alumno el resto de asignaturas y
342 generalmente son parejas las notas, pero yo creo que
343 más o menos...
344 E.: ¿no introducirías nada?
345 P.: yo creo que no, me adaptaré a los nuevos tiempos
346 con las nuevas tecnologías, pero no...
347 E.: ya hemos terminado, ¿tiene algo que objetar a la
348 entrevista?
349 P.: me gustaría comentar eso, que es una pena que
350 música se haya quitado en tercero de ESO, se rompe la
351 continuidad y la verdad que la administración durante
352 los años que llevo yo trabajando no ha habido una
353 continuidad horaria. Ponen y quitan horas.
354 E.: Gracias.