



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

*DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL*

TESIS DOCTORAL

**LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE
EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE
GIBRALTAR: ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE
LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS
LIBROS DE TEXTO**

Presentada por:

José Luis Rodríguez Pérez

Dirigida por:

Dra. D.^a Sonsoles Ramos Ahijado

Dra. D.^a Ana María Botella Nicolás

Salamanca, 2015

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO
José Luis Rodríguez Pérez

A mis padres, por inculcarme la cultura del esfuerzo
y enseñarme a caminar en la vida,
A mis hermanos, por su apoyo incondicional,
A mis maestros, por mostrarme la vocación docente,
A mis directoras, por sus sabios consejos y ayuda recibida,
A mis compañeros y amigos, por alentarme en los momentos más difíciles,
A los directores, jefes de estudio y maestros de música de los Centros de Educación
Primaria del Campo de Gibraltar, por su estimada colaboración,
A mis alumnos y alumnas, germen de mi inquietud personal,
por su cooperación desinteresada,
Y en general, a todos los que me han acompañado en este viaje,

Gracias

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO
José Luis Rodríguez Pérez

ÍNDICE DE CONTENIDOS

I. INTRODUCCIÓN	19
1. Consideraciones acerca de la elección del tema:	
propósito del estudio	22
2. Antecedentes	24
3. Estructura de la investigación	28
II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	33
1. Planteamiento de la hipótesis	35
2. Objetivos	36
3. Procedimientos metodológicos	40
4. Instrumentos	42
5. Participantes	46
6. Cronograma de la investigación	48
III. MARCO TEÓRICO	53
Capítulo 1. Legislación educativa: origen y evolución	
histórica del sistema educativo español	55
1.1. El origen del sistema educativo español	55
1.2. De la Ley Moyano al régimen franquista	62
1.3. El sistema educativo y la Dictadura franquista	74
1.4. El sistema educativo y la democracia	85
Capítulo 2. Estudio legislativo: el currículo en la etapa de	
Educación Primaria	97
2.1. Nivel de concreción	97
2.1.1. Nacional	98
2.1.1.1. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo,	
de Educación	98
2.1.1.2. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de	
diciembre, para la mejora de la	

calidad educativa	103
2.1.2. Andalucía	108
2.1.2.1. Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía	108
2.1.2.2. Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía	109
2.1.3. Centro	113
2.2. El área de Educación Artística: Música	115
2.2.1. Implantación en Andalucía	116
2.2.2. Objetivos	116
2.2.2.1. Objetivos según la LOE-LEA	117
2.2.2.2. Objetivos según la LOMCE	117
2.2.3. Contenidos	120
2.2.3.1. Bloques de contenidos según la LOE-LEA	120
2.2.3.2. Bloques de contenidos según la LOMCE	123
2.2.4. Competencias	126
2.2.4.1. Competencias según la LOE-LEA	127
2.2.4.2. Competencias según la LOMCE	133
2.2.5. Evaluación	137
2.2.5.1. Evaluación de los aprendizajes según la LOE-LEA	137
2.2.5.2. Evaluación de los aprendizajes según la LOMCE	140

Capítulo 3. Implicaciones de la educación en los libros de texto escolares	149
3.1. La educación y los libros de texto	149
3.2. El libro de texto en la historia del sistema educativo español	155
3.3. El libro de texto como recurso didáctico	162

Capítulo 4. Metodologías educativas musicales	169
4.1. El progresivo interés por la renovación de las metodologías musicales	172
4.2. Evolución histórica de las metodologías musicales europeas implantadas en Europa	175
4.2.1. Primer estadio: métodos precursores (1930-1940)	176
4.2.2. Segundo estadio: métodos activos (1940-1950)	176
4.2.3. Tercer estadio: métodos instrumentales (1950-1960)	176
4.2.4. Cuarto estadio: métodos creativos (1960-1980)	177
4.2.5. Quinto estadio: transición (1980-1990)	177
4.2.6. Sexto estadio: nuevos paradigmas (1990-2010)	177
4.3. Principales métodos de pedagogía musical implantados en Europa	178
4.3.1. El método Galin-París-Chevé	179
4.3.2. El sistema Tonic Sol-Fa. John Curwen y Sarah Anna Glover	182
4.3.3. André Gedalge	186
4.3.4. Maurice Chevais	189
4.3.5. Método Dalcroze	189
4.3.6. Método Ward	193
4.3.7. Método Kodàly	196
4.3.8. Método Willems	199
4.3.9. Método Orff-Schulwerk	204
4.3.10. Método Martenot	207
4.3.11. Método Suzuki	210
4.3.12. George Self	212
4.3.13. John Paynter	213
4.3.14. R. Murray Schafer	214
4.3.15. Jos Wuytack	218
4.3.16. Guy Reibel	220
4.3.17. Brian Dennis	221
4.3.18. François Delalande	222
4.4. La pedagogía musical en España	225

4.4.1. Joan Llongueres i Badia	225
4.4.2. Manuel Borguño Plá	227
4.4.3. Tomás de Manzarraga Olavarrieta	229
4.4.4. Ireneu Segarra i Malla	229
4.4.5. Rosa Font Fuster	233
4.4.6. Montserrat Sanuy Simón	233
4.4.7. Luis Elizalde Ochoa	234

IV. LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS

LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA 237

Capítulo 5. Planteamiento y desarrollo de la investigación 239

5.1. Planteamiento de la investigación	239
5.2. Procedimiento de la investigación	241
5.2.1. Metodología, diseño y proceso de aplicación del cuestionario	241
5.2.2. Metodología y elaboración de la herramienta para el análisis de los libros de texto de música	247

Capítulo 6. Análisis de los datos y resultados 259

6.1. Análisis del cuestionario	260
6.1.1. Descripción y análisis de los datos	260
6.1.1.1. Variables de clasificación: caracterización de la muestra (1-9)	260
6.1.1.2. Dimensión A: las metodologías musicales en Educación Primaria (10-31)	273
6.1.1.3. Dimensión B: las metodologías musicales en los libros de texto (32-64)	292
6.1.1.4. Dimensión C: satisfacción de los discentes por el uso del libro de texto (65)	332
6.1.2. Interpretación de los resultados	335

6.1.2.1. Variables de clasificación:	
caracterización de la muestra (1-9)	336
6.1.2.2. Dimensión A: las metodologías musicales en Educación Primaria (10-31)	338
6.1.2.3. Dimensión B: las metodologías musicales en los libros de texto (32-64)	342
6.1.2.4. Dimensión C: satisfacción de los discentes por el uso del libro de texto (65)	348
6.2. Análisis de los libros de texto	351
6.2.1. Concreción de la estructura para el análisis de los datos	351
6.2.2. Análisis de los datos e interpretación de los resultados	355
6.2.2.1. Categorías de identificación	355
6.2.2.2. Categorías teóricas	359
V. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	399
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	413
1. Generales	415
2. Legislación educativa	434
2.1. El origen del sistema educativo español	434
2.2. De la Ley Moyano al Régimen franquista	435
2.3. El sistema educativo y la Dictadura franquista	436
2.4. El sistema educativo y la democracia	438
2.5. Legislación educativa vigente	440
3. Materiales didácticos	441
3.1. Curso primero	441
3.2. Curso segundo	441
3.3. Curso tercero	442
3.4. Curso cuarto	442
3.5. Curso quinto	443

3.6. Curso sexto 443

VII. ANEXOS I

Anexo I. Listado de los Centros de Educación Primaria del
Campo de Gibraltar, donde se asigna un código,
mostrando la/s etapa/s educativa/s que ofrecen, su
titularidad y la localidad donde se encuentran III

Anexo II. Ficha de presentación, primera toma de contacto
y sondeo con los docentes de los Centros de
Educación Primaria del Campo de Gibraltar VI

Anexo III. Cuestionario aplicado en los Centros de
Educación Primaria del Campo de Gibraltar VII

Anexo IV. Artículos tercero, noveno, 10, 21, 22, 36, 51,
52, 78, 92 y 101 del *Reglamento General de
Instrucción Pública de 29 de junio 1821* XII

Anexo V. Texto reseñable del *Real Decreto de 31 de agosto
de 1834* y artículo 16 de la *Real Orden de 21 de
octubre de 1834* XIII

Anexo VI. Artículos primero, segundo, tercero, cuarto, quinto,
noveno y 21 del *Real Decreto de 4 de agosto de 1836* XIV

Anexo VII. Artículos primero, segundo, tercero, cuarto, quinto,
sexto y 35 de la *Ley de 21 de julio de 1838* XV

Anexo VIII. Fragmentos reseñables y artículos 17, 27, 28, 33, 36
y 54 del *Reglamento Provisional de las Escuelas
Públicas de Instrucción Primaria Elemental de
26 de noviembre de 1838* XVI

Anexo IX. Artículos segundo, cuarto, quinto, 12, 13, 14, 15,
16, 58, 68, 69 y 71 de la *Ley de 9 de septiembre
de 1857 de Instrucción Pública* XIX

Anexo X. Artículos 14 y 20 de la *Ley de 2 de junio de
1868 de Instrucción Primaria* XXII

Anexo XI. Artículos primero, séptimo, 21 y 23 del *Real
Decreto de 23 de septiembre de 1898* XXIII

Anexo XII. Artículos primero y tercero del <i>Real Decreto de 6 de julio de 1900</i>	XXIV
Anexo XIII. Artículos primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, séptimo, octavo y 10 del <i>Real Decreto de 26 de octubre de 1901</i>	XXV
Anexo XIV. Artículos 54 y 60 del <i>Real Decreto de 14 de junio de 1905</i>	XXVII
Anexo XV. Distribución de los contenidos musicales de la asignatura de <i>Música y Canto</i> en el primer y segundo curso de las Escuelas Normales Superiores según la <i>Real Orden de 15 de noviembre de 1910</i>	XXVIII
Anexo XVI. Artículos primero, segundo, 15, 16 y 22 del <i>Real Decreto de 30 de agosto de 1914</i> sobre la <i>reorganización de las Escuelas Normales de Primera enseñanza</i>	XXIX
Anexo XVII. Texto reseñable y artículo séptimo del <i>Decreto de 29 de septiembre de 1931</i>	XXX
Anexo XVIII. Artículo primero del <i>Decreto de 28 de octubre de 1937</i>	XXXI
Anexo XIX. Texto reseñable de la <i>Orden de 11 de noviembre de 1937</i> y tabla con la distribución semanal de la carga lectiva que establece para las Escuelas Primarias	XXXII
Anexo XX. Texto reseñable y artículos 37, 41, 48, 59, 61, 62 y 63 de la <i>Ley de 17 de julio de 1945</i> sobre <i>Educación Primaria</i>	XXXIV
Anexo XXI. Texto reseñable, artículo quinto del <i>Decreto de 7 de julio de 1950</i> , y tabla, según dictamina, con la distribución de la carga lectiva en los tres cursos del Magisterio	XXXVIII
Anexo XXII. Texto reseñable y artículos 12, 14, 18 y 63 de la <i>Ley 169/1965, de 21 de diciembre</i>	XL
Anexo XXIII. Artículo 37 del <i>Decreto 193/1967, de 2 de febrero</i>	XLII
Anexo XXIV. Artículo primero de la <i>Orden de 1 de junio</i>	

<i>de 1967</i> y tabla con el Plan de Estudios de las Escuelas Normales	XLIII
Anexo XXV. Texto reseñable, artículos primero, 12, 13, 14, 15, 17, 24, 30 y 103, y disposición adicional quinta de la <i>Ley 14/1970, de 4 de agosto</i>	XLIV
Anexo XXVI. Texto reseñable de la <i>Orden de 2 de diciembre de 1970</i> y de la <i>Orden de 6 de agosto de 1971</i>	XLVII
Anexo XXVII. Texto reseñable y artículo primero del <i>Decreto 2459/1970, de 22 de agosto</i>	XLVIII
Anexo XXVIII. Texto reseñable de la <i>Orden de 31 de julio de 1974</i>	XLIX
Anexo XXIX. Artículos primero, segundo, tercero, 36 y 37 de la <i>Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio</i>	L
Anexo XXX. Artículos primero, cuarto y noveno del <i>Real Decreto 69/1981, de 9 de enero</i> , y figura con los anexos I y II que desarrollan las enseñanzas del Ciclo Inicial de la EGB	LI
Anexo XXXI. Artículo séptimo, y anexo I y II que incluyen los contenidos de educación musical para Preescolar y Ciclo Inicial de la EGB, y el horario de Educación Artística según la <i>Orden de 17 de enero de 1981</i>	LIII
Anexo XXXII. Artículo primero y noveno del <i>Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero</i>	LV
Anexo XXXIII. Artículo séptimo, y anexos I y II que disponen las enseñanzas mínimas de educación musical y el horario de Educación Artística para el Ciclo Medio de la EGB según la <i>Orden de 6 de mayo de 1982</i>	LVI
Anexo XXXIV. Artículos primero y 10 del <i>Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre</i>	LVIII
Anexo XXXV. Artículos sexto y séptimo, y anexos I y II donde se establecen los niveles básicos de referencia de la música y el horario de Educación Artística	

para el Ciclo Superior de la EGB según la <i>Orden de 25 de noviembre de 1982</i>	LIX
Anexo XXXVI. Texto reseñable de la <i>Orden de 13 de junio</i> <i>de 1977</i>	LXI
Anexo XXXVII. Artículos quinto, 14 y 16 de la <i>Ley</i> <i>Orgánica 1/1990, de 3 de octubre</i>	LXII
Anexo XXXVIII. Texto reseñable del <i>Real Decreto</i> <i>1440/1991, de 30 de agosto</i>	LXIII
Anexo XXXIX. Texto reseñable del <i>Real Decreto 614/1997,</i> <i>de 25 de abril</i> y del <i>Real Decreto</i> <i>779/1998, de 30 de abril</i>	LXIV
Anexo XL. Artículo 17 donde se fijan los objetivos de la etapa de Educación Primaria según la <i>Ley</i> <i>Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación</i>	LXV
Anexo XLI. Tabla comparativa entre las competencias básicas (LOE, 2006) y las competencias clave (LOMCE, 2013)	LXVI
Anexo XLII. Artículo séptimo donde se fijan los objetivos de la etapa de Educación Primaria según el <i>Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero</i>	LXVII
Anexo XLIII. Artículo octavo del <i>Real Decreto</i> <i>126/2014, de 28 de febrero</i>	LXVIII
Anexo XLIV. Artículo cuarto donde se amplían los objetivos de la etapa de Educación Primaria para Andalucía según el <i>Decreto 230/2007, de 31 de julio</i>	LXIX
Anexo XLV. Tabla comparativa entre las competencias básicas según (LOE, 2006) y (LEA, 2007)	LXX
Anexo XLVI. Distribución por ciclos y áreas del horario lectivo mínimo de la Educación Primaria en Andalucía, según (LOE, 2006) y (LEA, 2007)	LXXI
Anexo XLVII. Artículo cuarto donde se amplían los objetivos de la etapa de Educación Primaria	

para Andalucía según el <i>Decreto</i> <i>97/2015, de 3 de marzo</i>	LXXII
Anexo XLVIII. Artículo tercero donde establece el aprendizaje por competencias como uno de los principios para abordar el currículo, según la <i>Orden de 17 de marzo de 2015</i>	LXXIII
Anexo XLIX. Distribución del horario mínimo semanal de la etapa de Educación Primaria para Andalucía en sesiones de 45 minutos según la <i>Orden de 17 de marzo de 2015</i>	LXXIV
Anexo L. Artículos quinto y noveno del <i>Decreto</i> <i>97/2015, de 3 de marzo</i>	LXXV
Anexo LI. Texto reseñable, y artículos cuarto, quinto, sexto, octavo y noveno de la <i>Orden de 17 de marzo de 2015</i>	LXXVI
Anexo LII. Objetivos del área de Educación Artística según establece el anexo II del <i>Real Decreto</i> <i>1513/2006, de 7 de diciembre</i>	LXXVIII
Anexo LIII. Objetivos del área de Educación Artística para Andalucía según fija el anexo I de la <i>Orden</i> <i>de 17 de marzo de 2015</i>	LXXIX
Anexo LIV. Contenidos mínimos de la asignatura de música para el primer ciclo de Educación Primaria según el anexo II del <i>Real Decreto 1513/2006,</i> <i>de 7 de diciembre</i>	LXXX
Anexo LV. Contenidos mínimos de la asignatura de música para el segundo ciclo de Educación Primaria según el anexo II del <i>Real Decreto</i> <i>1513/2006, de 7 de diciembre</i>	LXXXI
Anexo LVI. Contenidos mínimos de la asignatura de música para el tercer ciclo de Educación Primaria según el anexo II del <i>Real Decreto</i> <i>1513/2006, de 7 de diciembre</i>	LXXXII

Anexo LVII. Contenidos mínimos de la asignatura de música en Andalucía para el primer ciclo de Educación Primaria según el anexo I de la <i>Orden de 17 de marzo de 2015</i>	LXXXIII
Anexo LVIII. Contenidos mínimos de la asignatura de música en Andalucía para el segundo ciclo de Educación Primaria según el anexo I de la <i>Orden de 17 de marzo de 2015</i>	LXXXV
Anexo LIX. Contenidos mínimos de la asignatura de música en Andalucía para el tercer ciclo de Educación Primaria según el anexo I de la <i>Orden de 17 de marzo de 2015</i>	LXXXVII
Anexo LX. Criterios de evaluación de la asignatura de música para el primer ciclo de Educación Primaria según el anexo II del <i>Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre</i>	LXXXIX
Anexo LXI. Criterios de evaluación de la asignatura de música para el segundo ciclo de Educación Primaria según el anexo II del <i>Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre</i>	XC
Anexo LXII. Criterios de evaluación de la asignatura de música para el tercer ciclo de Educación Primaria según el anexo II del <i>Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre</i>	XCI
Anexo LXIII. Criterios de evaluación de la asignatura de música de Educación Primaria distribuidos por los bloques de contenidos según el anexo II del <i>Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero</i>	XCII
Anexo LXIV. Estándares de aprendizaje evaluables de la asignatura de música de Educación Primaria distribuidos por los bloques de contenidos según el anexo II del <i>Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero</i>	XCIII

Anexo LXV. Criterios de evaluación de la asignatura de música en Andalucía para la etapa y para el primer ciclo de Educación Primaria según el anexo I de la <i>Orden de 17 de marzo de 2015</i>	XCIV
Anexo LXVI. Criterios de evaluación de la asignatura de música en Andalucía para el segundo ciclo de Educación Primaria según el anexo I de la <i>Orden de 17 de marzo de 2015</i>	XCIV
Anexo LXVII. Criterios de evaluación de la asignatura de música en Andalucía para el tercer ciclo de Educación Primaria según el anexo I de la <i>Orden de 17 de marzo de 2015</i>	XCVI
Anexo LXVIII. Vínculo entre los estándares de aprendizaje y los criterios de evaluación distribuidos por ciclos de la asignatura de música de Educación Primaria para Andalucía a partir de la <i>Orden de 17 de marzo de 2015</i>	XCVII
Anexo LXIX. Dimensiones del instrumento de análisis del material curricular de Martínez (1992)	XCIX
Anexo LXX. Modelo de análisis de libros de texto de Blanco (1994)	C
Anexo LXXI. Relación de editoriales utilizadas por los docentes de la muestra, en cada uno de los cursos de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar	CII
Anexo LXXII. Relación de tablas de frecuencia y de contingencia	CXII
Anexo LXXIII. Tablas con la distribución en unidades didácticas o sesiones, de los 30 libros de texto de música analizados	CLIX
Anexo LXXIV. Índice de figuras	CLXX
Anexo LXXV. Índice de tablas	CLXXVII

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO
José Luis Rodríguez Pérez

I. INTRODUCCIÓN

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO
José Luis Rodríguez Pérez

El presente trabajo de investigación surge como resultado de las inquietudes aparecidas tras extrapolar las necesidades de nuestros alumnos¹ de Grado de Educación Primaria.

El punto de partida inicial, nació tímidamente para dar respuesta a unas cuestiones planteadas por los antiguos discentes de la Diplomatura de Magisterio. Especialmente de los que cursaban las asignaturas de *Didáctica de la Expresión Musical* y del *Practicum III* de la especialidad de Educación Musical, surgidas tras el análisis de sus experiencias educativas en los Centros de Educación Primaria, y se consolidó tras el seguimiento de nuestros tutorandos del *Trabajo de Fin de Grado*.

La temática elegida, se sustenta por el elevado porcentaje de maestros que se sirven del libro de texto para el desarrollo de su actividad docente, como señalan García y Arredondo (2006) y Vicente (2010), donde podemos advertir cuáles son los criterios de los responsables de la asignatura de música para la elección de una determinada editorial, así como sus impresiones acerca de las metodologías musicales, entre otros aspectos.

Por ello, esta investigación tiene el propósito de analizar y comprender la naturaleza metodológica tratada en los libros de texto de música de Educación Primaria empleados por los maestros especialistas de educación musical, en pleno ejercicio, en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, de la provincia de Cádiz. Además, analizaremos la gestión de la implementación de las metodologías musicales, y el agrado de los discentes por el uso de los libros de texto de música, para de este modo, fundamentar unas pautas y directrices que ayuden tanto a su elección como a su puesta en práctica.

La población se circunscribe al Campo de Gibraltar, porque será el hábitat natural de actuación de nuestros discentes en el futuro desempeño de su profesión. Por otra parte, intentaremos contribuir a la mejora educativa, con el análisis de los resultados obtenidos.

El Campo de Gibraltar, es una comarca ubicada al sur de la provincia de Cádiz, representada por las poblaciones de Algeciras, Castellar de la Frontera, Jimena de la

¹ A lo largo de la presente investigación utilizamos el género masculino para hacer referencia a sendos géneros, con la finalidad de facilitar la fluidez de su lectura.

Frontera, La Línea de la Concepción, Los Barrios, San Roque y Tarifa, así como sus respectivas pedanías.

La población objeto de este estudio exploratorio, generado para determinar el conocimiento y la aplicación de las metodologías musicales por parte de los maestros de música, la valoración del tratamiento de las metodologías musicales de los libros de texto utilizados, y el agrado de los discentes por su uso, está integrada por los maestros especialistas de educación musical y sus alumnos de los Centros de Educación Primaria de la referida comarca. Por esta razón, se muestra especial atención a los docentes que sí utilizan el libro de texto explícitamente².

Por tanto, la muestra está integrada por el conjunto de la población que ha implementado el cuestionario *ad hoc*, mostrando especial interés por aquellos docentes que presenten una respuesta positiva al uso del libro de texto de música, ya que podremos establecer el agrado de los discentes por su utilización, y nos servirá de referente para concretar las editoriales de los libros de texto de música que deberemos analizar e interpretar en cada curso de la etapa de Educación Primaria.

1. CONSIDERACIONES ACERCA DE LA ELECCIÓN DEL TEMA: PROPÓSITO DEL ESTUDIO

La Educación es un proceso bidireccional donde se transmiten conocimientos, costumbres, procedimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y normas, atendiendo en la actualidad al saber, saber hacer, y saber ser y estar, siendo necesaria, universal y compleja (Sarramona, 1998).

En los primeros años de vida del ser humano se van forjando los cimientos sociales, afectivos, cognitivos,... que modelará a lo largo de toda su vida, por lo que la etapa educativa de Educación Infantil y, especialmente la de Educación Primaria, será un estadio fundamental donde asentar las bases de su ulterior desarrollo (Sanuy y González, 1969).

La educación musical es concebida con la finalidad del desarrollo integral de las personas, potenciando las capacidades cognitivas, psicológicas, físicas, estéticas, afectivas y sociales, en suma, contribuyendo a la formación en su totalidad, en sintonía con lo expresado por Casals (1993) y Aróstegui e Iotova (2012).

² También se ha tenido presente la opinión de los maestros que no usan el libro de texto de música.

Por ello, bajo esta premisa, actualmente se encuentra inmersa en el currículo tanto de la etapa educativa de Educación Infantil³, como en las obligatorias de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria⁴, y de forma más esporádica en el Bachillerato y en la Universidad.

De este modo, durante la impartición de la asignatura de música en la etapa de Educación Primaria, un considerable número de docentes⁵ se apoyan en los libros de texto de forma explícita para desarrollar el currículo oficial, ya que “el elevado grado de aceptación del libro de texto en las aulas de Primaria y su extendido uso es un hecho del que en la actualidad somos conscientes los distintos miembros y sectores de la comunidad educativa” (García y Arredondo, 2006, p. 6). Por ello, será relevante el tratamiento de las metodologías musicales planteado por las diferentes editoriales en sus libros de texto de música, como recurso docente que contribuye a la adquisición de las competencias básicas-clave de los discentes, atendiendo a la diversidad y al contexto escolar, entre otros aspectos.

Por tanto, será de vital importancia analizar la metodología musical aplicada e inmersa en los libros de texto utilizados en la muestra de la población objeto de estudio, para perfilar las posibilidades metodológicas reales que ofrecen las diferentes editoriales⁶ en su interpretación del desarrollo del currículo oficial. Efectivamente, ya que puede condicionar en el desempeño de la labor docente de los maestros de música, dirigida a niños con una edad tan significativa, puesto que la educación musical debemos entenderla “no solamente como la capacitación para

³ Etapa cursada con carácter voluntario, pero se ofrece matrícula de su segundo ciclo en la mayoría de los colegios. Se imparte en un 93,15% del total de los Centros que ofertan Educación Primaria en el Campo de Gibraltar (ver anexo I).

⁴ Con la implantación de la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), se modifica el carácter de las asignaturas en las etapas educativas obligatorias. Así, en la etapa de Educación Primaria se establecen tres bloques, dividiendo las asignaturas en troncales, específicas y de libre elección autonómica.

En la Comunidad Autónoma de Andalucía, el desarrollo de su competencia educativa se genera a partir del *Decreto 97/2015*, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, y se concreta mediante la *Orden de 17 de marzo de 2015*, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, donde encontramos el área de Educación Artística inmersa en el bloque de asignaturas específicas, con carácter obligatorio para cada uno de los cursos, y con una duración de noventa minutos semanales.

⁵ El 75,41% de los maestros de educación musical de la etapa de Educación Primaria del Campo de Gibraltar que cumplimentaron el cuestionario elaborado *ex profeso*, utilizan expresamente el libro de texto escolar.

⁶ En la muestra se utilizan libros escolares de música de nueve editoriales: Alhambra-Longman-Pearson, Anaya, Edebé (Guadiel), Edelvives, Everest, GaliNova, La Galera, Santillana y SM.

percibir el mensaje musical, sino como un importante elemento de formación integral de la personalidad” (Barniol, 1998, p. 85).

Aróstegui e Iotova (2012) señalan la necesidad de la educación musical en la evolución del niño, ya que la “pretensión, además de la transmisión del conocimiento musical objeto, es la de contribuir al desarrollo de las capacidades sensomotrices, afectivas, y cognitivas de cada sujeto” (p. 7), aspectos tan relevantes en la etapa de Educación Primaria.

Del mismo modo, Frega (1996) expresa la trascendencia de la educación musical en la etapa de Educación Primaria, aduciendo “a la conveniencia -y a la necesidad- de ofrecer a los alumnos de la enseñanza primaria una formación completa e integral” (p. 11). Esta concepción es compartida y ampliada por Morales y Román (2009), ya que estiman que también “debe contribuir al desarrollo estético y lúdico” (p. 40).

Por todo ello, la educación musical es primordial en la etapa de Educación Primaria, además que “la escuela ha tomado hoy el relevo a esta labor educativa inicial que sustituye a la tradición perdida” (Sanuy, 1999, p. 42).

2. ANTECEDENTES

La investigación española en el área artística presenta un pasado muy limitado, destacando las dificultades encontradas por las ciencias sociales y las humanidades para incorporarse a los campos de investigación (Alcalá, 2013).

Jorquera (2006) afirma que España presenta una breve longevidad en el desarrollo de las investigaciones relacionadas con la educación musical a diferencia de los países de nuestro entorno, donde se han abordado investigaciones relacionadas con la educación musical durante el siglo XX, intensificándose en los últimos ochenta años, como apuntan Díaz y Giráldez (2007), y donde ha primado en gran medida el estudio de aspectos históricos culturales y sociales de la educación musical, como expresan Díaz e Ibarretxe (2008). Por este motivo, carece de “grandes líneas en la investigación musical” (Gillanders y Martínez, 2005, p. 92), atribuyendo su origen a “la necesidad de modificar el status académico de los profesores formadores de maestros de primaria” (Jorquera, 2006, p. 74). Sin embargo, Díaz (2010) informa del gran incremento de las actividades

investigadoras acaecido a lo largo de la última década, infiriendo en una mejora en la calidad de la enseñanza musical.

Por otra parte, Oriol (2012) establece el comienzo de la investigación vinculada con la educación musical española en la década de los ochenta, puesto que la “primera tesis dedicada a la enseñanza y aprendizaje de la música corresponde al año 1981, titulada *Aptitudes musicales en la población escolar española*, cuyo autor es Dionisio del Río Sadornil y dirigida por Víctor García Hoz” (p. 64).

No obstante, esa carencia de tradición investigadora puede generar una predisposición de mejora con respecto a la problemática histórica acaecida en la educación musical, aludiendo el distanciamiento entre la investigación y la práctica educativa:

La falta de tradición pudiera constituir alguna ventaja: la de no reproducir el divorcio existente entre investigación teórica y la práctica educativa. La de mantener nítida su funcionalidad educativa: mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje, construyendo mejores herramientas para la intervención del profesorado, consiguiendo más calidad en la enseñanza musical (Pastor, 2002, p. 84).

Además, como señala Oriol (2009):

El alumno tiene que optar por una temática que puede ser decisiva en su vida profesional, y que le conducirá seguramente a una profundización y especialización sobre la investigación elegida para su tesis doctoral. Por ello el futuro doctorando y los doctores deben tener una fuente de información sobre los trabajos de investigación musical que se han realizado en las tesis doctorales, así como sobre las distintas temáticas que con mayor o menor profusión se han abordado y leído en los últimos años en nuestro país (p. 59).

De este modo, en nuestra exploración, hemos encontrado pocas referencias dirigidas al estudio y usos de los libros de texto escolares, reduciéndose todavía más su cuantía de las que se centran en la educación musical o se focalizan en la etapa de Educación Primaria, y ninguna en particular que haga alusión al Campo de Gibraltar.

En el estudio de la cuestión, hemos desarrollado una búsqueda de los trabajos generados hasta la fecha, pretendiendo dar respuesta principalmente a tres referentes temáticos, que forjan los pilares sobre los que se sustenta nuestra investigación acerca del tratamiento de las metodologías musicales de los libros de texto de música utilizados en el Campo de Gibraltar.

a) La primera línea temática contempla la legislación educativa, considerando la evolución histórica del sistema educativo desde sus inicios hasta la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), para concluir en su concreción en la etapa de Educación Primaria, en el ámbito musical y en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Sobre la evolución de la legislación educativa del sistema educativo español, hemos hallado estudios generales, pero siendo una cuantía muy limitada los que analizan el sistema educativo desde una óptica musical.

Para el caso del estudio de la legislación educativa actual, existen gran cantidad de trabajos desde todas las áreas de conocimiento, pero se reduce su número si nos centramos en la educación musical generada en la educación obligatoria, restringiéndose todavía más, si focalizamos nuestra mirada en la educación musical de la etapa de Educación Primaria, y más aún si pretendemos su concreción para Andalucía.

De este modo, para comprender el sistema educativo español actual, debemos analizar su evolución histórica, con especial interés en las enseñanzas primarias y la educación musical, por la temática de la investigación, y sin olvidar el Magisterio, puesto que es la cuna donde moldeen su formación los futuros maestros. Tras la exploración, hallamos muy limitados los estudios centrados en la evolución de la legislación específica de educación musical desde el siglo XVIII, puesto que la mayor parte suelen abordar la normativa educativa desde una perspectiva más actual.

b) La segunda línea se centra en el estudio de las aplicaciones metodológicas de los libros de texto, abriendo el ámbito tanto a las diferentes áreas de conocimiento como a las distintas etapas educativas, para así poder apreciar mayor cantidad de trabajos. En su búsqueda hemos encontrado pocos estudios focalizados en el análisis de libros de texto escolares, contemplados desde diversas áreas de conocimiento, siendo muy limitados los referidos a la temática musical. Por otra parte, concretando en la etapa de Educación Primaria, todavía se reduce en mayor medida el número de los trabajos generados hasta la fecha.

c) La tercera línea temática versa sobre los métodos musicales del siglo XX, por lo que debemos analizar las corrientes pedagógicas musicales acontecidas en el siglo XX, así como su proyección en España. Por ello, hemos revisado los estudios

generados en el ámbito de la educación musical, que los contemplen. Hemos hallado diversidad de trabajos que integran las metodologías musicales como parte del marco teórico, algo lógico, pues independientemente de la etapa educativa y del aspecto musical a estudiar, precisamos asentar el fundamento didáctico a partir de las diferentes corrientes pedagógico-musicales.

Además, hemos tenido presentes los estudios centrados en el ámbito geográfico, atendiendo a la realidad educativa del Campo de Gibraltar, en la provincia de Cádiz. Las referencias halladas son mínimas, siendo prácticamente nulas aquellas que generen un análisis en la etapa de Educación Primaria.

Por otro lado, tampoco encontramos estudios que contemplen la realidad educativa en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, desde una visión particular referida a la educación musical.

Por ello, creemos relevante el desarrollo de esta investigación, donde vamos a analizar una realidad educativa concreta no abordada en estudios precedentes, y justificada desde una perspectiva de mejora educativa. De este modo, contemplamos una ubicación específica referida el Campo de Gibraltar, perfilando un aspecto particular de la docencia de la música que es el tratamiento de las metodologías musicales de los libros de texto de música, y focalizando en una etapa educativa particular establecida en la Educación Primaria.

En esa línea, podemos hacer alusión a las siguientes tesis doctorales, como ejemplos de trabajos precedentes:

A Toro (2006) con *Documentación de materiales para la enseñanza de la música en España (1823-1932): catalogación, análisis y estudio*, generando un análisis de la realidad musical y educativa, desde los últimos diez años del segundo reinado de Fernando VII, hasta los albores de la Segunda República, con especial interés en la realidad de Córdoba.

A Requena (2007) con *La educación moral en la formación de los maestros y maestras en España (1900-1971)*, sobre la evolución del Magisterio durante gran parte del siglo XX.

A Vicente (2009) con *Movimiento y danza en Educación Musical: un análisis de los libros de texto de Educación Primaria*, abarcando los métodos de pedagogía musical y el análisis de libros de texto en Educación Primaria, desde la perspectiva del tratamiento del movimiento y la danza.

A Longueira (2011) con *Educación musical: un problema emergente de intervención educativa. Indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical*, en relación a la legislación educativa y las competencias.

A Heredia (2013) con *Manuel Borguñó y su aportación a la educación musical escolar. El método eurítmico vocal y tonal*, apreciando un desarrollo histórico de la legislación educativa referida al ámbito musical de la enseñanza primaria y el Magisterio, para concluir en el estudio del pedagogo musical Borguñó.

A Gimeno (2014) con *La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Valencia: análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto*, sobre la audición musical y su aplicación en los libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria, con especial atención en la provincia de Valencia.

A Santaolalla (2014) con *Análisis de los elementos didácticos en los libros de texto de matemáticas. Aplicación a la etapa de Educación Primaria y valoración desde la perspectiva de los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes*, que aunque verse de otra área de conocimiento, se centra en el análisis de libros de texto en la etapa Educación Primaria.

Por otra parte, encontramos los trabajos de Gutiérrez y Cansino (2001), Cabero, Duarte y Romero (2002), e Ivanova (2012), que ofrecen pistas a partir de sus modelos de análisis de libros de texto de educación musical, aunque se puedan contemplar para cualquier área de conocimiento, con la finalidad de facilitar el proceso de su elección. En la misma línea, pero de modo global, sin especificar un área de conocimiento o etapa educativa, Martínez (1992) presenta un instrumento general para el análisis del material curricular y Blanco (1994) propone un minucioso modelo de análisis de libros de texto escolares.

3. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se ha estructurado en siete secciones claramente definidas.

- La primera, se presenta como una introducción, integrada por las consideraciones acerca de la elección del tema objeto de estudio, los antecedentes de nuestra investigación y la propia estructura de la investigación.

- La segunda, muestra el diseño de la investigación, partiendo del planteamiento de la hipótesis y los objetivos, formulados al “pasar de una idea o tema de investigación a preguntas preliminares, delimitadas en el tiempo y espacio, relevantes, claras y posibles de ser respondidas con los recursos materiales y humanos y de acuerdo con el cronograma diseñado” (Mendizábal, 2006, p. 83). De este modo, damos continuidad con los procedimientos metodológicos, los instrumentos, los participantes y el cronograma de la investigación.
- La tercera, establece el marco teórico referencial, dividiéndose en cuatro capítulos.

En el primer capítulo, *Legislación educativa: origen y evolución histórica del sistema educativo español*, se genera una aproximación a la evolución de la Historia del sistema educativo español, analizando la legislación educativa más significativa hasta la promulgación de la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación* (LOE, 2006). De este modo, para comprender la esencia del sistema educativo español actual, debemos hacer una revisión desde sus orígenes, analizando su evolución en el transcurso de los tiempos, teniendo siempre presentes los acontecimientos históricos españoles más relevantes, puesto que han impregnado con su huella el devenir del proceso evolutivo de la educación española.

Se aborda globalmente, pero prestando especial interés por el desarrollo de la instrucción primaria, por el tratamiento de la música, y por las referencias acaecidas acerca de los libros de texto, pero sin olvidarnos de reseñar la normativa más significativa referente al Magisterio. Consideramos importante la revisión de este último, ya que nos va a facilitar la comprensión de la formación del maestro en materia de música, aspecto condicionante de la *praxis* real en las Escuelas de Educación Primaria, y cuya finalidad se centra en dar respuesta a las necesidades educativas de los niños.

En el segundo capítulo, *Estudio legislativo: el currículo en la etapa de Educación Primaria*, se desarrolla un análisis de la legislación educativa actual, atendiendo a sus tres niveles de concreción. De este modo, se abordan en primer lugar las disposiciones legales de ámbito Nacional, para así poder estudiar en un

segundo lugar las de índole Autonómico, que en nuestro caso se focaliza en Andalucía, y para finalizar, se analiza la legislación educativa establecida para los Centros, puesto que incide directamente en la práctica del docente en su respectiva aula.

Una vez concretada la realidad educativa de los Centros, analizamos la dimensión del área de Educación Artística, que integra dos lenguajes, el plástico y el musical. En su tratamiento se genera una revisión y análisis de los objetivos, contenidos, competencias básicas-clave y criterios de evaluación que atienden a la asignatura de música.

Por la particularidad del curso académico 2014-15 que contempla la aplicación de dos leyes educativas en la etapa de Educación Primaria, debemos considerar sendas disposiciones legales. Por ello, para el estudio de los cursos pares se revisan la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación* (LOE, 2006) y la *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía* (LEA, 2007), así como los preceptos legislativos que las desarrollan. Para el tratamiento de los cursos impares se analiza la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa*, así como las disposiciones legales que la aplican.

En el tercer capítulo, *Implicaciones de la educación en los libros de texto escolares*, se trata la relación entre la educación y los libros de texto, abordando sus conceptos y características, y las dimensiones y modalidades educativas, puesto que va a facilitar la comprensión del tratamiento del currículo en la realidad escolar y su interpretación en los libros de texto escolares.

De este modo, planteamos su vínculo con el sistema educativo español a lo largo de la Historia, y su aplicación como recurso didáctico, para así poder generar unas pautas de referencia para el análisis del material didáctico objeto de estudio.

En el cuarto capítulo, *Metodologías educativas musicales*, se genera un estudio de las principales corrientes pedagógico-musicales del siglo XX implantadas en Europa, así como su reflejo en España. Por tanto, se fundamentan los principales rasgos metodológicos presentes en cada autor, de donde nos nutrimos para el ulterior análisis del tratamiento metodológico tanto implementado por los maestros de educación musical como inmerso en los libros

de texto escolares de música que usan los discentes y docentes, en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar.

- La cuarta parte, de carácter analítico-descriptivo, integrada por dos capítulos, muestra el planteamiento, procedimiento y análisis de la investigación en sus dos líneas.

En el quinto capítulo, *Planteamiento y desarrollo de la investigación*, se aborda el proceso seguido en el transcurso de la investigación. En primer lugar se tratan las pautas acometidas en la elaboración y aplicación del cuestionario, para así determinar el conocimiento y la aplicación de las metodologías musicales implementadas en el aula, la valoración del tratamiento de las metodologías musicales de los libros de texto utilizados, y el agrado de los discentes por el uso de los libros de texto de música en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar. En una segunda sección, se atiende al proceso generado hasta llegar a la confección del instrumento con el que proceder al análisis de los libros de texto de música de cada curso de la etapa de Educación Primaria.

En el sexto capítulo, *Análisis de los datos y resultados*, se desarrolla un análisis de los datos e interpretación de los resultados obtenidos.

En una primera parte, se describen y analizan los datos, e interpretan los resultados de cada una de las secciones del cuestionario elaborado *ex profeso* para determinar el conocimiento y la aplicación de las metodologías musicales por parte de los maestros de música, la valoración del tratamiento de las metodologías musicales de los libros de texto utilizados, y el agrado de los discentes por su uso. En una segunda sección, analizamos los datos, e interpretamos los resultados obtenidos tras la revisión de los libros de texto de música empleados por los maestros responsables de la asignatura de música de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar.

- La quinta, integra las conclusiones obtenidas tras la realización de la investigación, así como la prospectiva para futuras líneas de investigación sobre el objeto de estudio.

- La sexta, recoge las referencias bibliográficas utilizadas para el desarrollo de la presente investigación, estableciendo tres secciones:
 - Generales.
 - Legislación educativa, abordando las diferentes secciones históricas tratadas.
 - Materiales didácticos, concretando los que se han usado para cada curso de la etapa de Educación Primaria.
- La séptima, contempla los anexos complementarios de la investigación, donde se incluyen los textos más relevantes de la legislación educativa consultada, algunas figuras y gran parte de las tablas, donde se encuentran las de frecuencias y contingencia que fundamentan el análisis del cuestionario elaborado *ex profeso*. Se concluye con la presentación del índice de figuras y el de tablas.

II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO
José Luis Rodríguez Pérez

El diseño de la investigación atiende “tanto al modo de articular lógica y coherentemente los componentes de la investigación, como también al modo en que se conduce el proceso total de la investigación efectivamente desarrollada” (Mendizábal, 2006, p. 72).

De este modo, partimos con la exposición del planteamiento de la hipótesis, donde se han considerado los tres niveles de aproximación al objeto de estudio, es decir, ejes, categorías y subcategorías.

A partir de la misma, nos surge una serie de cuestiones a las que pretendemos dar respuesta por medio de la formulación de un objetivo principal, del que brotan unos objetivos específicos.

Una vez establecidos los objetivos, proseguimos definiendo los procedimientos metodológicos que precisamos considerar para alcanzarlos, debiendo concretar los instrumentos necesarios, los participantes y el cronograma para tener presente una correcta planificación del desarrollo de la investigación.

1. PLANTEAMIENTO DE LA HIPÓTESIS

El origen del desarrollo de los currículos musicales en Educación Primaria, tomados como referente para el desarrollo de los libros de texto de música, se asienta en las aportaciones de los pedagogos musicales, y en una fundamentación sustentada en las bases fisiológicas y psicológicas de la Educación Musical. Sin embargo, en muchas ocasiones, en los Centros de Educación Primaria, los docentes se desvinculan de estos grandes avances metodológicos y sus posibilidades.

Los libros de texto de música son utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje por la mayoría⁷ de los maestros de los Centros de Educación Primaria de España, como afirman García y Arredondo (2006) y Vicente (2010), y por ende, de Andalucía, desde que se incorporó el área de Educación Artística con la implantación de la *Ley Orgánica 1/1990*, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990).

Por ello, nos planteamos una serie de cuestiones acerca de los libros de texto de música, como:

⁷ Puesto que el 75,41% de los maestros responsables de la asignatura de Música de la etapa de Educación Primaria del Campo de Gibraltar que aplicaron el cuestionario elaborado *ad hoc*, utilizan el libro de texto escolar. Proporción mayoritaria, que puede ser extrapolable a la Comunidad Autónoma de Andalucía, y en consecuencia, a España.

¿Atienden a los contenidos y metodología formulada en el currículo oficial, adaptándose a las particularidades geográficas, sociales y culturales de la población objeto de estudio?

¿Favorecen la implementación metodológica desarrollada en los métodos musicales más representativos?

¿Cómo atienden al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo?

¿Qué porcentaje de maestros lo utilizan?

¿Cómo inciden en el desarrollo de la creatividad, expresión y sensibilidad?

¿Qué grado de interés, motivación y agrado por el uso del libro de texto de música muestran los discentes?

¿Cómo, por qué y con qué frecuencia deciden los docentes utilizarlos?

¿Fomentan el desarrollo de valores como la igualdad de género, y disuaden de la violencia, el racismo y la xenofobia?

¿Cómo interpretan la atención a la diversidad?

¿Promueven el trabajo cooperativo para estimular el desarrollo de las actividades musicales?

¿Qué vínculo presentan con las TIC?

¿Contribuyen adecuadamente a la adquisición de las competencias básicas-clave?

2. OBJETIVOS

Para dar respuesta a las cuestiones planteadas, formularemos los objetivos de esta investigación. Partiremos de un objetivo principal, del que se ramifiquen las distintas dimensiones de la investigación.

2.1. General

De este modo, como objetivo central plantearemos el siguiente:

- Analizar y comprender la aplicación de las metodologías musicales, y su tratamiento en los libros de texto de música que se utilizan en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar.

A partir del mismo establecemos unos indicadores-dimensiones que lo descompongan en objetivos más concretos, para así tener presente cada uno de ellos, tanto en el análisis metodológico de las actividades de los libros de texto

escolares de música, como en la elaboración del cuestionario que aplicaremos en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar.

2.2. Específicos

- Estimar el porcentaje de maestros que utilizan los libros de texto de música.

Para lograr este objetivo precisaremos realizar un estudio sobre la metodología y los recursos materiales empleados por los maestros de música de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, donde apreciaremos cuántos docentes usan el libro de texto escolar como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Identificar el tratamiento de las diferentes metodologías musicales en los libros de texto escolares de música.

Para su consecución, analizaremos las actividades propuestas en los libros de texto de música de las editoriales más representativas, en función de la elección de los maestros de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, donde revisaremos el tratamiento de los principales métodos de pedagogía musical. Posteriormente, deberemos comparar nuestras conclusiones, con las impresiones de los maestros a partir de los resultados que obtengamos sobre los ítems que precisaremos elaborar al respecto en el cuestionario.

- Determinar el grado de aplicación y concreción del desarrollo del currículo oficial en los libros de texto de música: -LOE- *escucha, e interpretación y creación musical*; -LOMCE- *la escucha, la interpretación musical, y la música, el movimiento y la danza*.

Para alcanzarlo, necesitaremos analizar los libros de texto de música, teniendo presente cómo abordan el currículo oficial, a partir de los bloques temáticos de Música del área de Educación Artística, atendiendo a la concreción desarrollada en la Comunidad Autónoma de Andalucía en virtud de sus competencias educativas.

En los cursos pares consideraremos la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación* y la *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía*, así como los preceptos legislativos que las desarrollan. En los cursos impares se contemplará la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa*, así como las disposiciones legales que la aplican.

Posteriormente, realizaremos un estudio comparativo con los datos que obtengamos con la implementación del cuestionario elaborado *ex profeso*.

- Descubrir el potencial del desarrollo de la creatividad, expresión y sensibilidad por medio de los libros de texto de música.

Su cumplimiento se fijará tras el análisis de los libros de texto escolares, fijándonos en cómo inciden en el desarrollo de la creatividad, expresión y sensibilidad. A posteriori, deberemos comparar nuestro análisis con las impresiones de los docentes a partir de la interpretación de los resultados que obtengamos con la aplicación del cuestionario.

- Contrastar el interés, la motivación y el agrado de los discentes por el uso del libro escolar de música.

Para conseguir este objetivo, integraremos un apartado en el cuestionario desarrollado *ex profeso* para esta investigación, con el que pretendemos conocer, a partir de la percepción de los docentes, la satisfacción, interés y motivación de los alumnos por el uso del libro de texto escolar de música.

- Interpretar cómo, cuánto y por qué utilizan los maestros el libro de texto de música.

Para obtener este objetivo incluiremos en el cuestionario, una batería de ítems para descubrir la frecuencia, el tratamiento y las razones por las que los maestros usan el libro de texto escolar de música. De este modo, tras analizar los datos que obtengamos, constataremos el punto de vista de los docentes de música de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar.

- Distinguir en qué grado promueven los libros de texto de música el trabajo cooperativo para estimular el desarrollo de las actividades musicales.

Para cumplir este objetivo precisaremos analizar los libros de texto de música, para apreciar cómo se plantean las actividades. Además, deberemos incluir una pregunta en la elaboración del cuestionario, para de este modo, a partir del análisis de los datos que obtengamos e interpretación de los resultados, apreciar la opinión de los docentes al respecto, y así poder llegar a unas conclusiones.

- Establecer en qué grado fomentan los libros escolares de música el desarrollo de valores, como la igualdad de género, y disuaden de la violencia, el racismo y la xenofobia.

Para su consecución, necesitaremos generar el análisis de los libros de texto, e insertar un ítem en el cuestionario para así poder conocer la impresión de los maestros sobre el grado de desarrollo de los valores positivos, así como de rechazo de los negativos.

- Discriminar en qué cuantía contribuyen los libros de texto de música en el proceso de adquisición de las competencias básicas-clave.

Para alcanzar este objetivo, precisaremos analizar los libros de texto escolares, e integrar una cuestión relacionada con la adquisición de las competencias básicas-clave en la elaboración del cuestionario, para obtener la impresión de los docentes de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, y así poder generar un estudio comparativo.

- Identificar el vínculo de los libros escolares de música con el desarrollo de las TIC, asociado al uso de la editorial.

Para su consecución, además de nuestro análisis, necesitaremos incluir varios ítems en el cuestionario para poder distinguir a partir del análisis de los datos, el grado de utilización de las TIC en el desarrollo de las sesiones de Educación Musical. De este modo, se contemplará principalmente, debido a la temática de esta investigación, el manejo del libro digital, así como el condicionante que su uso pueda reportar a los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Examinar el tratamiento abordado en los libros de texto de música para el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Para lograr dicho objetivo, precisaremos analizar los libros de texto de música para apreciar el tratamiento que recibe el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, atendiendo a la diversidad. También deberemos insertar una pregunta en la elaboración del cuestionario para conocer la percepción de los docentes, y de este modo, tras la interpretación de los resultados, poder contrastar sendas informaciones.

- Analizar el tratamiento didáctico de los libros de texto de música.

Para su consecución deberemos fijarnos en la secuencia de los contenidos y de las actividades, así como la coherencia interna en el desarrollo de los libros de texto escolares de música que usan los docentes de música de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar. Por otra parte, incluiremos en la herramienta una batería de cuestiones, y así, tras el análisis de los resultados, conocer la opinión de

los maestros al respecto, para de este modo, generar un análisis comparativo con nuestros resultados.

3. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

En la investigación educativa los dos enfoques prevalecientes, cuantitativo y cualitativo, encarnan las dos tradiciones en las ciencias sociales, la perspectiva positivista o cuantitativa, y la perspectiva interpretativa, hermenéutica y cualitativa (Díaz e Ibarretxe, 2008).

No obstante, en la *praxis* real no acontecen estudios de investigación puramente cualitativos o cuantitativos como afirma Bresler (2006), puesto que “en cada estudio cualitativo, tienen lugar la enumeración y el reconocimiento de diferencias de cantidad. Y en cada estudio cuantitativo, se espera que haya descripciones e interpretaciones en el lenguaje natural” (p. 64). Esta consideración se manifiesta compartida por Blaxter, Hughes y Tight (2002), donde además, matizan su predilección por el empleo del término técnica frente al de método.

De este modo, como expone Bericat (1998), “la intensa corriente de penetración de lo cuantitativo que puede detectarse en las investigaciones de orientación cualitativa” (p. 35), es la consecuencia explícita de precisar cuantificar la cualidad.

Atendiendo a lo expuesto, nuestra investigación se plantea con un diseño estructurado, puesto que “es un plan o protocolo lineal riguroso, con una secuencia unidireccional, cuyas fases preestablecidas se suceden en el tiempo y (...) se inicia con los propósitos de la investigación hasta arribar a la recolección y análisis de los datos” (Mendizábal, 2006, p. 66). Además, se enmarca en un paradigma interpretativo, donde se “privilegia lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalidades, la captación del significado y del sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas” (Vasilachis, 2006, p. 49).

Por tanto, se implementa una metodología cualitativa, entendida como “una realidad viva que se transforma, se crea y recrea en función de las diferentes necesidades” (Barba, 2013, p. 28), ya que se emplea la técnica de análisis de datos, pero sin olvidar la investigación científica cuantitativa, puesto que precisamos usar un instrumento de recogida de datos propio de esta última, como es el cuestionario, siguiendo el discurso de complementariedad expresado por Ibarretxe (2006). Este

tratamiento se justifica por Bericat (1998), al afirmar que mediante la lógica de integración es “posible y fructífera su combinación complementaria para el estudio de muchos fenómenos sociales” (p. 30).

Por ello, nos decantamos por el enfoque mixto puesto que se “utiliza la integración de métodos a través de un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o investigación” (Díaz, 2010, p. 137). Además, en relación a los tres subtipos de estrategias de integración⁸ nombrados por Bericat (1998), nos reafirmamos en sintonía con el de complementación.

Utilizamos la técnica de análisis de datos porque pretendemos generar un estudio e interpretación del tratamiento de las metodologías musicales y su aplicación en los libros de texto de música de Educación Primaria.

Tenemos presente la concreción del campo de estudio, puesto que la investigación se focaliza en una realidad específica, referida al entorno escolar de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, y porque se usan los resultados obtenidos con el cuestionario elaborado *ad hoc*, acercándonos a la realidad en su contexto natural, abordando la investigación desde la perspectiva de la música como enseñanza.

Para desarrollar el análisis de los datos, y lograr otorgarle credibilidad y objetividad a nuestras conclusiones, se utiliza el programa informático SPSS en su versión 19 para generar el análisis cuantitativo.

De este modo, los análisis de datos se clasificarán fundamentalmente en tres categorías, tomando como referencia lo expuesto por Botella y Gimeno (2014a):

- a) Análisis descriptivos de los datos obtenidos sobre las variables de información y de clasificación incluidas en los cuestionarios -frecuencias, porcentajes, medias-.
- b) Análisis relacionales para comprobar el grado de asociación entre variables significativas -tablas de contingencia, Correlación de Pearson, Tau_b de Kendall, Rho de Spearman, comparación de medias-.
- c) Análisis de contenido de los datos cualitativos obtenidos mediante la pregunta abierta del cuestionario (p. 165).

⁸ Bericat (1998) establece tres subtipos de estrategias de integración: complementación, combinación y triangulación.

4. INSTRUMENTOS

La recopilación de los datos necesarios sobre el tratamiento de las metodologías musicales implementadas en los libros de texto de música utilizados en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, la gestionamos por medio de la técnica de análisis de contenido, puesto que la finalidad de la investigación cualitativa se focaliza en “construir una memoria experiencial más clara y ayudar a las personas a obtener un conocimiento más sofisticado de las cosas” (Bresler, 2006, p. 61).

Desde esta perspectiva, atendemos a la definición de la técnica del análisis de contenido propuesta por Andréu (2001), tomando como referencia a Laurence Bardin:

El conjunto de técnicas tendentes a explicar y sistematizar el contenido de los mensajes comunicativos de textos, sonidos e imágenes y la expresión de ese contenido con ayuda de indicios cuantificables o no. Todo ello con el objetivo de efectuar deducciones lógicas justificadas concernientes a la fuente - el emisor y su contexto - o eventualmente a sus efectos. Para ello el analista tendrá a su disposición todo un juego de operaciones analíticas, más o menos adaptadas a la naturaleza del material y del problema que tratará de resolver, pudiendo utilizar una o varias que sean complementarias entre sí para enriquecer los resultados o pretender así una interpretación fundamentada científicamente (pp. 3-4).

Efectivamente, utilizamos la técnica de análisis de contenido porque interpretamos el tratamiento de las metodologías musicales inmersas en los libros de texto de música de Educación Primaria, focalizada en una realidad específica, referida al entorno escolar de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, concretando así el campo de estudio. Además, en consonancia con lo expresado por Andréu (2001), generamos la lectura siguiendo el método científico, siendo sistemática, objetiva, replicable y válida, donde combinamos “la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos” (p. 2).

Por otra parte, en el análisis e interpretación del tratamiento metodológico de los libros de texto de música utilizados en cada uno de los seis cursos de Educación Primaria de los Centros del Campo de Gibraltar de dicha etapa educativa, tuvimos presente el artículo 19 del *Decreto 66/2005*, de 8 de marzo, de *ampliación y adaptación de medidas de apoyo a las familias andaluzas*, por lo que en su

selección tomamos libros de texto escolares de diferentes ediciones, para de este modo, atender de forma fidedigna al contexto de la realidad educativa.

Así, constatamos que en cada curso escolar de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, cuyos docentes de música cumplieron el cuestionario, se trabaja con libros de texto de nueve editoriales diferentes. A partir de este dato, consideramos relevante seleccionar un número de cinco entre las más representativas para cada uno de los cursos, para así obtener una muestra coherente y proporcional al grado de utilización, y evitar que se desvirtuasen los resultados obtenidos al mostrarse condicionados por los libros de texto de las editoriales trabajadas minoritariamente.

Por consiguiente, establecimos la selección de los libros de texto de música de las tres editoriales más utilizadas, y otros dos de menor peso porcentual. En el proceso de elección de estos últimos, primó la variedad de la muestra, para así obtener una visión plural, que no estuviera supeditada por aquellos libros de texto de música de las editoriales de menor aplicación.

De acuerdo a este planteamiento, determinamos la muestra, y, por tanto, analizamos los libros de texto de música de las siguientes editoriales, mostrando el porcentaje de utilización en las aulas de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar⁹:

a) En el primer curso: SM con el 27,87%, Anaya con el 8,20%, Santillana con el 8,20%, Edelvives con el 4,92%, y GaliNova con el 1,64%.

b) En el segundo curso: SM con el 24,59%, Anaya con el 9,84%, Santillana con el 8,20%, Edelvives con el 4,92% y Alhambra-Longman-Pearson con el 3,28%.

c) En el tercer curso: SM con el 22,95%, Santillana con el 14,75%, Anaya con el 6,56%, Edelvives con el 3,28% y GaliNova con el 1,64%.

d) En el cuarto curso: SM con el 22,95%, Santillana con el 14,75%, Anaya con el 6,56%, Edelvives con el 4,92% y Edebé (Guadiel) con el 1,64%.

e) En el quinto curso: SM con el 24,59%, Anaya con el 9,84%, Santillana con el 9,84%, Edebé (Guadiel) con el 3,28% y Everest con el 1,64%.

f) En el sexto curso: SM con el 22,95%, Anaya con el 9,84%, Santillana con el 9,84%, Edebé (Guadiel) con el 3,28% y Everest con el 1,64%.

⁹ En el anexo LXXI aportamos la relación de las editoriales de los libros de música utilizados por los docentes de la muestra, en cada uno de los cursos de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar.

Para la adquisición de los datos para determinar el conocimiento y la aplicación de las metodologías musicales por parte de los maestros de música, su impresión sobre el tratamiento de las metodologías musicales en los libros de texto escolares, y su percepción del agrado de los discentes por el uso de los libros de texto escolares de música empleados en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, elaboramos un cuestionario.

En el diseño de la herramienta, seguimos las pautas marcadas por Blaxter et al. (2002), Fernández Núñez (2007) y Cabrera (2009), por lo que tuvimos presente la claridad, precisión y concreción de cada uno de sus ítems, atendiendo a las cuestiones que nos formulamos al inicio de la investigación, y salvaguardando en todo momento el anonimato de la información tratada.

Tomamos como referente el cuestionario aplicado por Gimeno (2014) para elaborar el nuestro, con la finalidad de extrapolar la validez del mismo, y así, asegurar la fiabilidad de todos los datos obtenidos. De este modo, construimos, revisamos, añadimos y eliminamos ítems para crear una primera versión. Ésta fue sometida a múltiples revisiones por parte de profesionales expertos, profesores universitarios doctores vinculados a las áreas de *Didáctica de la Expresión Musical* y *Métodos de Investigación e Innovación Educativa*, incorporando sus aportaciones y sugerencias. El proceso evolutivo se generó atendiendo tanto al diseño y construcción de los ítems, como a su contenido. Además, se consideró su redacción y las expresiones, contemplando la corrección lingüística, hasta que obtuvimos la versión definitiva, que presentamos en el anexo III, y administramos a la población objeto de estudio.

El cuestionario consta de 65 ítems, distribuidos en los siguientes apartados:

Comienza con un encabezado donde expresamos el propósito del objeto de estudio y la Universidad a la que se vincula. También explicamos unas instrucciones previas, garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos obtenidos.

La sección inicial, donde se recogen las variables de clasificación, para así, obtener una aproximación a la caracterización de la muestra, se desarrolla por medio de 9 ítems. Entre ellas, encontramos el Centro de trabajo actual, la localidad, los cursos en los que imparte docencia, la edad, el género, los años de docencia (especialidad de *Educación Musical*, otra especialidad, otra etapa), los estudios

realizados (Diplomado en Magisterio, Licenciado, Conservatorio) y la utilización del libro de texto (editorial-proyecto)

El siguiente apartado responde a la dimensión A, sobre las metodologías musicales en la etapa de Educación Primaria, y se desarrolla por medio de 22 ítems, considerando:

- La percepción y conocimiento de las metodologías musicales implementadas en el aula.
- El uso de las TIC.
- Las actividades extraescolares musicales desarrolladas.
- El tratamiento de los bloques de contenidos asignados a la educación musical tanto en la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación* -escucha, e interpretación y creación musical-, como en la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa*, -la escucha, la interpretación musical, y la música, el movimiento y la danza-.

La posterior sección corresponde a la dimensión B, versando sobre las metodologías musicales inmersas en los libros de texto de música de cada uno de los cursos de la etapa de Educación Primaria, y se gestiona por medio de 33 ítems.

Presenta el mayor número de preguntas, puesto que es el centro del objeto de estudio de la investigación. Atiende a la impresión de los docentes sobre los libros de texto de música, contemplando:

- La implementación de los métodos de pedagogía musical.
- La secuencia de los contenidos.
- La frecuencia y uso del libro de texto.
- La asiduidad en que proponen el tratamiento de los diferentes bloques temáticos de educación musical tanto a partir de la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación* -escucha, e interpretación y creación musical-, como en la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa*, -la escucha, la interpretación musical, y la música, el movimiento y la danza-.
- El criterio que siguen para la elección de los libros de texto.
- El tratamiento de las TIC.
- El desarrollo de las competencias básicas-clave considerando las particularidades geográficas y sociales.
- El interés por estimular el trabajo cooperativo.

- El grado de adaptación al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo para así atender a la diversidad.
- El nivel de adaptación a la realidad educativa del Campo de Gibraltar.
- El compromiso por el fomento de los valores positivos y por la disuasión de los negativos en los discentes.
- La atención prestada al desarrollo tanto de la creatividad como de la sensibilidad.

A posteriori, se presenta el ítem correspondiente a la dimensión C, referido a la percepción del docente sobre el agrado, interés y motivación de los alumnos por la utilización del libro de texto de música.

Por último, se contempla una pregunta abierta, donde los maestros puedan complementar y especificar aquellos aspectos que consideren oportuno, con especial atención a la aplicación de otros métodos musicales.

5. PARTICIPANTES

La población objeto de este estudio exploratorio desarrollado para determinar el conocimiento y la aplicación de las metodologías musicales por parte de los maestros de música, la valoración del tratamiento de las metodologías musicales de los libros de texto utilizados, y el agrado de los discentes por su uso, está integrada por los maestros responsables de la asignatura de música y sus alumnos, en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar de la provincia de Cádiz.

De este modo, la población objeto de estudio está representada en los 73 Centros de Educación Primaria, distribuidos del siguiente modo: 29 en el término de Algeciras, 18 en La Línea de la Concepción, 10 en San Roque, seis en Los Barrios, cinco en Tarifa, cuatro en Jimena de la Frontera y uno en Castellar de la Frontera.

La muestra está compuesta por aquellos maestros de música de los Centros de Educación Primaria de la población objeto de estudio, que han cumplimentado el cuestionario elaborado para determinar su conocimiento y aplicación de las metodologías musicales, su percepción del tratamiento de las metodologías musicales de los libros de texto utilizados, y el agrado de los discentes por su uso. Se muestra especial atención por el conjunto de docentes que dieron respuesta positiva al uso del libro de texto de música, ya que apreciamos el agrado de los discentes por su utilización, y nos sirve de referente para concretar las editoriales de

los libros de texto de música a analizar e interpretar en cada curso de la etapa de Educación Primaria.

De este modo, la muestra está constituida por 55 de los 73 Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, comprendiendo a 61 de los 79 maestros responsables de la asignatura de música de los citados Centros.

Estos datos representan una muestra muy significativa, ya que abarca al 75,34% de los Centros de Educación Primaria de la mencionada comarca, porcentaje todavía mayor si tenemos en cuenta el número de docentes de Educación Musical, al establecerse en el 77,21%, por lo que los resultados obtenidos pueden ser extrapolables con íntegra fiabilidad a la totalidad de la población objeto de estudio.

Como condicionante parejo a la realidad educativa objeto de estudio, apreciamos cierta diversidad de editoriales empleadas, como se observa en la tabla 1, y de años de edición de las mismas, condicionado por el artículo 19 del *Decreto 66/2005*, de 8 de marzo, de *ampliación y adaptación de medidas de apoyo a las familias andaluzas*:

Artículo 19. Gratuidad de los libros de texto.

1. El alumnado que curse la enseñanza obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos dispondrá gratuitamente de los correspondientes libros de texto.
2. Los libros de texto serán propiedad de la Administración Educativa y permanecerán, una vez concluido el curso escolar, en el centro docente donde el/la alumno/a haya cursado las enseñanzas, de forma que puedan ser utilizados por otros/as alumnos/as en años académicos sucesivos. Todos los libros de texto serán renovados cada cuatro cursos escolares, sin perjuicio de la reposición del material deteriorado o inservible (*Decreto 66/2005*, de 8 de marzo, BOJA, 51, p.7).

Tabla 1. Relación de editoriales utilizadas por los maestros de música en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar

CÓDIGO	EDITORIAL
E1	Alhambra-Longman-Pearson
E2	Anaya
E3	Edebé (Guadiel)
E4	Edelvives

E5	Everest
E6	GaliNova
E7	La Galera
E8	Santillana
E9	SM

Fuente: Elaboración propia

En la etapa de Educación Primaria nos encontramos durante el curso académico 2014/15 en un estadio de transición.

Por una parte, para el tratamiento de los cursos pares, continúa en vigor la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación*, con su concreción autonómica por medio de la *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía*.

Por otra, en los cursos impares, comienza a implantarse *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa*, desarrollada para la etapa de Educación Primaria a través del *Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, y con su concreción para la Comunidad Autónoma de Andalucía a través del *Decreto 97/2015*, de 3 de marzo, por el que *se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, y la *Orden de 17 de marzo de 2015*, por la que *se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*.

Por tanto, consideramos esencial el análisis de sendas legislaciones educativas, para así atender al tratamiento de la asignatura de Música en la realidad educativa de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, durante el año académico en que aplicamos el cuestionario elaborado *ad hoc*.

6. CRONOGRAMA DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo del proceso seguido en la elaboración de esta investigación, se concreta del siguiente modo:

Tabla 2. Cronograma de la investigación

	12	13	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	15	15	15	15	15	15	15	15	
			Enero	Feb.	Mzo.	Abril	Mayo	Junio	Julio	Ag.	Sept.	Oct.	Nov.	Dic.	Enero	Feb.	Mzo.	Abril	Mayo	Junio	Julio	Ag.	Sept.
Fase exploratoria-documental																							
Fase descriptiva-analítica																							
Fase evaluativa																							

Fuente: Elaboración propia

De este modo, podemos discernir las siguientes fases en el desarrollo de la investigación:

a) FASE EXPLORATORIA-DOCUMENTAL

- Indagación sobre el estado de la cuestión acerca del tema objeto de estudio.

Partiremos de una exploración de las fuentes bibliográficas, tratando de inquirir las fuentes primarias, como señala Eco (1995), para apreciar el estado de la cuestión, y estudiar las temáticas abordadas en una población concreta, para así poder analizar las posibilidades temáticas a partir de nuestras inquietudes.

Una vez fijado el tema, continuaremos con la búsqueda de referencias bibliográficas, donde poder asentar las bases del marco teórico.

- Delimitación de las dimensiones y variables de la investigación.

Entendiendo la variable “como un aspecto o dimensión de un objeto de estudio que tiene como característica la posibilidad de presentar valores en forma distinta” (Abreu, 2012, p. 124), puesto que pueden presentar distintos valores o categorías, y pueden ser sometidos a medición. Por ello, precisaremos descomponer las variables en diferentes dimensiones, para así, caracterizarlas con mayor precisión.

b) FASE DESCRIPTIVA-ANALÍTICA

- Elaboración del instrumento para obtener los datos -cuestionario-, para así, poder aplicar en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar.

Diseñaremos un cuestionario para determinar el conocimiento y la aplicación de las metodologías musicales por parte de los maestros de música, la valoración del tratamiento de las metodologías musicales de los libros de texto utilizados, y el agrado de los discentes por su uso, que será sometido a múltiples revisiones por parte de profesionales expertos.

La estructura atenderá a que todos los docentes puedan completar el apartado de la metodología musical, dejando la posibilidad de aplicar la sección del tratamiento de las metodologías musicales de los libros de texto de música y del agrado de los alumnos por su uso, a aquellos maestros de Educación Primaria que sí utilicen explícitamente los libros de texto escolares.

- Identificación de la muestra.

La muestra estará integrada por aquellos docentes de la población objeto de estudio que generen la aplicación del cuestionario, con especial interés por aquellos

docentes que respondan positivamente al uso del libro de texto de música, puesto que podremos establecer el agrado de los discentes por su utilización, y nos servirá de referente para concretar las editoriales de los libros de texto de música que deberemos analizar e interpretar en cada curso de la etapa de Educación Primaria.

- Confección de la base de datos.

Diseñaremos una base de datos, a partir de toda la información adquirida, para de este modo, poder proceder a su análisis e interpretación.

- Análisis e interpretación de los datos obtenidos a partir de los resultados obtenidos con el cuestionario aplicado, y del análisis de la metodologías musicales de los libros de texto de música implementados en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar.

Para ello precisaremos del paquete estadístico SPSS en su versión 19, para desarrollar el análisis cuantitativo, haciendo uso de los datos obtenidos con los cuestionarios.

c) FASE EVALUATIVA

- Valoración de los resultados.

Deberemos interpretar los resultados a partir del análisis datos obtenidos con los programas informáticos.

- Elaboración de las conclusiones.

Analizaremos el grado de consecución de los objetivos propuestos, y plantaremos la prospectiva de la investigación.

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO
José Luis Rodríguez Pérez

III. MARCO TEÓRICO

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO
José Luis Rodríguez Pérez

CAPÍTULO 1. LEGISLACIÓN EDUCATIVA: ORIGEN Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

La esencia del sistema educativo español actual, es el fruto de la inferencia de los acontecimientos históricos españoles más relevantes. Por ello, en este capítulo vamos a generar una aproximación a la evolución histórica del sistema educativo español, analizando la legislación educativa más significativa hasta la promulgación de la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación*.

Prestamos especial interés al desarrollo de la Educación Primaria, al tratamiento de la música y a las referencias acontecidas acerca de los libros de texto. Asimismo, atendemos a la normativa más significativa referente al Magisterio, puesto que entendemos que con su análisis nos va a facilitar la comprensión de la formación del maestro en materia de música, condicionante de la *praxis* real en los Centros de Educación Primaria, y cuya finalidad se centra en dar respuesta a las necesidades educativas de los niños.

1.1. EL ORIGEN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Los inicios del sistema educativo español se forjaron en el siglo XVIII, a partir de la Guerra de Sucesión, con la instauración de los Borbones, especialmente con Carlos III, quien planteó una reforma educativa tras considerar que la dilación económica que padecía España era una inferencia de la carencia de instrucción popular. No obstante, como no consideró al pueblo y encontró la oposición de los poderosos, no se produjo una consolidación reseñable hasta los albores de la siguiente centuria (Domínguez, 1998c).

El siglo XIX marcó el punto de inicio del liberalismo político, tras la promulgación de la *Constitución Política de la Monarquía Española*, de 19 de marzo de 1812, conocida como *la Pepa*, donde se fijan los fundamentos de nuestro actual sistema educativo. De este modo, destaca el hecho de ser la única *Constitución* de la Historia de España que ha dedicado íntegramente un Título a la instrucción pública.

La *Constitución* de 1812, promulgada en el oratorio de San Felipe Neri el día 19 de marzo, en su Título IX, de la Instrucción pública, a través de los artículos enumerados del 366 al 371, universalizaba la instrucción elemental o primaria, atribuyendo al Estado la competencia de organizar los planes de estudio, así como la creación de Universidades y centros de Educación Superior. En relación a las Universidades, se alude a las *Bellas Artes*, lo que sugiere cierta anexión con la Universidad:

TITULO IX¹⁰.

De la Instrucción pública.

CAPITULO UNICO.

ART. 366.

En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religion católica, que comprehenderá tambien una breve exposicion de las obligaciones civiles.

ART. 367.

Asimismo se arreglará y creará el número competente de universidades y de otros establecimientos de instrucción, que se juzguen convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes.

ART. 368.

El plan general de enseñanza será uniforme en todo el reyno, debiendo explicarse la Constitución política de la Monarquía en todas las universidades y establecimientos literarios donde se enseñen las ciencias eclesiásticas y políticas.

ART. 369.

Habrà una dirección general de estudios, compuesta de personas de conocida instrucción, a cuyo cargo estará, baxo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública.

Art. 370.

Las Cortes por medio de planes y estatutos especiales arreglarán quanto pertenezca al importante objeto de la instrucción pública.

Art. 371.

Todos los Españoles tienen libertad de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revision o aprobacion alguna anterior a la publicacion, baxo las restricciones y responsabilidades que establezcan las leyes (*Constitución Política de la Monarquía Española de 1812*, de 19 de marzo, pp. 111-112).

En 1813, el poeta Manuel José Quintana desarrolló un informe¹¹, *Informe Quintana*, conforme al ideario liberal educativo, donde propuso una reforma de la institución pública. Su redacción se divide en los siguientes apartados: instrucción,

¹⁰ En todos los textos legislativos se ha respetado el formato de escritura original, sin incluir [sic], para preservar la esencia de los mismos.

¹¹ Intitulado *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública*, de 9 de septiembre de 1813.

bases generales de toda enseñanza, división y distribución de la enseñanza pública, Dirección General de Estudios, Asamblea Nacional y fondos para la enseñanza, según dictamina el *Informe de 1813*.

Tras su análisis, apreciamos su transcendencia, puesto que se perfilan las líneas estructurales del posterior sistema educativo dividiéndolo en tres niveles¹², una instrucción primaria, dividida en inferior y superior, una instrucción secundaria, y una enseñanza superior, integrada por las Universidades y los Centros de investigación. De este modo, al generar un estudio comparativo con el posterior *Reglamento General de Instrucción Pública de 1821*¹³, distinguimos que lo tomó de referencia, reafirmandonos al presentar concordancia con las conclusiones de Ávila (1989). Éste matiza las ínfimas diferencias, establecidas exclusivamente en la enseñanza superior, al abogar por la gratuidad, universalidad y uniformidad de la educación pública, y admitir la libertad de la enseñanza.

El 29 de junio de 1821 se aprobó en las Cortes el *Reglamento General de Instrucción Pública*¹⁴, durante el Trienio Liberal¹⁵ (1820-1823), período histórico destacado por el desarrollo de la educación, asentando la regulación de la estructura del sistema educativo español como expresa su artículo cuarto, y cuya magnitud consideramos, porque a su vez, sirvió de sustento para el establecimiento de la estructura institucional de la *Ley Moyano* (1857)¹⁶, como apreciamos tras la revisión de sendas disposiciones legales.

En sus Títulos segundo, tercero y cuarto, establece la división de la enseñanza en tres niveles educativos, regulando tanto la instrucción pública como la privada, dedicando el Título segundo al desarrollo de la primera enseñanza, el Título tercero al de la segunda enseñanza, y el Título cuarto al de la tercera enseñanza.

¹² Presentando cierta similitud con la estructura educativa actual, salvando las diferencias por las necesidades educativas históricas, que comprende una Educación básica, una Educación secundaria, una Educación superior, y las Enseñanzas de régimen especial. A su vez, se compone de la etapa de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación profesional, Enseñanza de idiomas, Enseñanzas artísticas y de diseño -Enseñanzas Profesionales de música y de danza, Enseñanzas de artes plásticas y diseño, y Enseñanzas artísticas superiores-, Enseñanzas deportivas, Educación de personas adultas, y Enseñanza universitaria.

¹³ Puesto que es una concreción del *Informe Quintana* adaptado a un formato similar al empleado para la redacción de una ley.

¹⁴ Caracterizado por un claro desarrollo de diseño liberal moderado.

¹⁵ Tras el pronunciamiento militar de Rafael de Riego en 1820, se genera un período en el que se restablece la Constitución.

¹⁶ La *Ley Moyano* ha sido la ley educativa más longeva de la Historia de España, con más de un siglo de aplicación, puesto que perduró hasta la promulgación de la *Ley 14/1970*, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*.

El Título quinto versa sobre las Escuelas especiales, reservando el Título sexto para tratar la Universidad central.

Por otra parte, destacamos el Título octavo, que desarrolla las funciones de la *Dirección General de Estudios*, creada con la finalidad de supervisar y velar por la correcta ejecución de la educación pública, ya que marca un precedente en la gestión del sistema educativo español, puesto que establece las bases para el desarrollo de los ulteriores organismos de supervisión educativa. Además, nos indica la elevada consideración depositada en la educación (ver anexo IV).

En su artículo 15 se establece la condición de realizar un examen para acceder al puesto de maestro de escuela pública, pudiendo enmarcarse como precedente de las oposiciones para optar al cuerpo de maestros.

En relación a la música, no aparece mencionada ni en la primera ni en la segunda enseñanza, ya que sólo es tratada en el artículo 63 del Título quinto que versa sobre las Escuelas especiales, especificándose únicamente las ciudades en donde se puede cursar. No obstante, en el mencionado Título, de las Escuelas especiales, también se abordan estudios como Medicina, Farmacia, Veterinaria o Astronomía y Navegación, entre otros, lo que nos sugiere, que aunque no acontecen referencias musicales en los dos primeros niveles educativos, en la tercera enseñanza sí presentaba una consideración reseñable:

63. Para la enseñanza de la música se establecerá una escuela en Madrid y otra en Barcelona.

(...) 74. Todo alumno que haya de entrar en cualquier escuela especial será examinado en ella de las materias en que deba estar previamente instruido (*Reglamento General de Instrucción Pública de 1821*, de 29 de junio, pp. 11-13).

En 1823 se restablece el reinado de Fernando VII, con talante absolutista. Este período se caracteriza porque se deroga el *Reglamento General de Instrucción Pública de 1821*, así como la *Constitución de 1812*, intentando dirigir la instrucción pública como instrumento absolutista, lo que genera la creación de los *Planes de Calomarde*.

A partir de 1833, tras la muerte de Fernando VII, acontece, ante la minoría de edad de su hija Isabel II, en primer lugar, la regencia de su esposa María Cristina, apoyada por los liberales, y a posteriori, la breve regencia del general Baldomero Espartero, para llegar al reinado pleno de Isabel II con la década liberal (1833-

1843). Durante este estadio se genera una alternancia de gobiernos liberales moderados y progresistas, infiriendo en el desarrollo del sistema educativo.

En la sección liberal moderada reconocemos la labor de Pablo Montesino, quien plasma pedagógicamente el espíritu liberal en la gestión de la primera enseñanza, como observamos en el *Real Decreto de 31 de agosto de 1834*, o en la *Real Orden de 21 de octubre de 1834 de Instrucción para el régimen y gobierno de las escuelas de primeras letras del reino* (ver anexo V).

El ministro Istúriz aprueba el *Plan General de Instrucción Pública de 4 agosto de 1836*, conocido como el *Plan del Duque de Rivas* porque éste, como Ministro de Gobernación, lo rubricó. Destaca por su corta vigencia¹⁷, por asentar las bases del sistema educativo promovido por el liberalismo moderado, y por establecer la división formativa en instrucción primaria, secundaria y tercera enseñanza, como dictamina el *Real Decreto de 4 de agosto de 1836*.

Por otra parte, destierra el ideal de la educación universal, presente previamente en el *Reglamento General de Instrucción Pública de 1821*, estableciendo la gratuidad de la enseñanza elemental exclusivamente para los niños pobres, y utilizando la educación como medio de adoctrinamiento del ideario del poder, expirando la formación libre (Ávila, 1989).

En su Título primero desarrolla la instrucción primaria, seccionando la pública en elemental y superior, y señalando las materias o contenidos a trabajar. No hallamos mención de la materia de música, otra vez como la gran olvidada, pero destaca el sentido formativo para futuros desempeños, como apreciamos, por ejemplo, en el artículo noveno. Además, sigue ausente la coeducación, según expresa el artículo 21, y tampoco encontramos referencias a los libros de texto (ver anexo VI).

El Título segundo establece la instrucción secundaria, donde también se ignora la materia de música.

El Título tercero dictamina la tercera enseñanza, que comprende los estudios superiores, dividiéndola en Facultades, Escuelas especiales y estudios de Erudición. Desgraciadamente, tampoco apreciamos alusión a la música, siendo el estudio más relacionado, las *Bellas Artes*, integrada en las Escuelas especiales (ver anexo VI).

¹⁷ Estuvo en vigor sólo unos días, al ser derogado tras el golpe de Estado progresista, que restablecería la Constitución de 1812, por lo que se otorgaba la competencia educativa a las Cortes.

Tras la insurrección de La Granja de San Ildefonso se instauró un Gobierno liberal progresista, que restableció la Dirección General de Estudios y elaboró un plan educativo con excesiva premura, lo que generó pésimos resultados, induciendo a la instauración de la *Ley de 21 de julio de 1838*, que *autoriza al Gobierno para plantear el Plan Provisional de Instrucción Primaria*, abanderada por los liberales moderados.

Esta *Ley* es prácticamente una copia literal del *Real Decreto de 1836*, por el que *se aprueba el Plan General de Instrucción Pública*, en el desarrollo de sus primeros artículos, aludiendo a la división entre instrucción pública y privada, y reglamentando la división de la instrucción primaria pública en elemental y superior, así como en el desarrollo de sus materias, que presentan mínimas diferencias¹⁸ con las precedentes. Como consecuencia, la asignatura de música sigue ausente, aunque se hace referencia a la posibilidad de ampliar la instrucción primaria, a juicio de su comisión local, en las localidades con más recursos, como observamos en el artículo seis, lo que dejaría una remota posibilidad a la práctica musical, si así lo estimara conveniente dicha comisión.

Del mismo modo, constatamos según el artículo 35, la continuidad en la ausencia de coeducación.

Por otra parte, no encontramos referencia alguna a los libros de texto en el desarrollo de sus 11 Títulos (ver anexo VII).

La necesidad de fijar el régimen de las escuelas públicas, desarrollando la *Ley de 21 de julio de 1838*, que *autoriza al Gobierno para plantear el Plan Provisional de Instrucción Primaria*, así como para potenciar la eficacia y utilidad de las enseñanzas, derivó en la promulgación del *Reglamento Provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental* de 26 de noviembre de 1838, llamado *Reglamento Montesino*.

El *Reglamento Montesino de 1838* estaba destinado íntegramente a la instrucción primaria elemental, y se caracterizaba tanto por su labor pedagógica como por ser el más longevo de la Historia española, puesto que estuvo en vigor hasta el *Reglamento de 1967*. Por ello, creemos que es primordial generar su análisis en profundidad.

¹⁸ En la instrucción primaria pública elemental se reemplaza *Gramática castellana* por *Elementos de gramática castellana*. En la instrucción primaria pública superior se omite la *química*.

En su desarrollo, parte de una exposición de su ideario, para a posteriori, regularlo en ocho capítulos, mediante 92 artículos, donde tras su revisión, no encontramos alusión alguna a la música¹⁹.

Apreciamos una clara división de la instrucción pública primaria, estructurándola en elemental y superior, del mismo modo que en anteriores disposiciones. La diferencia radica, en que este reglamento sólo aborda la enseñanza elemental, relegando el desarrollo de la superior para un estudio posterior, justificándolo por la carencia de maestros adecuados para su correcta aplicación, puesto que todavía no existían las Escuelas Normales o Escuelas de Magisterio en España.

En relación a las metodologías, establece un claro posicionamiento hacia la estimulación de la lectura comprensiva, combinando las actividades colectivas con las individuales y agrupando a los discentes en función de sus edades, aspecto que se vuelve a abordar en el artículo 54.

Trata los premios y castigos, presentando cierta cautela ante su uso, y sugiriendo la variación de los segundos, como también recoge desde el artículo 27 hasta el 35.

Defiende la integración de los saberes con la educación moral y religiosa, otorgando suma importancia a esta última. Por ello, utiliza el capítulo quinto íntegramente para su desarrollo, desde el artículo 36 hasta el 49.

El docente se muestra como referente a seguir, en todos los aspectos, desde el higiénico hasta el conductual. Dato también expresado en el artículo 27.

Otorga flexibilidad en la elección de métodos para la práctica docente, estableciéndolos en generales y especiales. Clasifica los primeros, en individuales, simultáneos y mutuos, como también se refleja en los artículos 17 y 50. En el caso del método general mutuo, encontramos una cierta aproximación al aprendizaje entre iguales. Sugiere potenciar la experimentación, presentando cierta predisposición por los métodos especiales o prácticas particulares de cada materia, que también cita en su artículo 51.

Concede libertad a los maestros y Comisiones locales para la elección del material didáctico, en particular de los libros de texto, tras el consentimiento de la Comisión provincial, que pondrá en conocimiento del Gobierno, como también considera en el artículo 61.

¹⁹ Adjuntamos los fragmentos más relevantes en el anexo VIII.

En la década moderada (1844-1854)²⁰, se promulga el *Real Decreto de 17 de septiembre de 1845*, por el que se aprueba el *Plan General de Estudios para la instrucción pública del reino en la parte relativa a las enseñanzas secundaria y superior*, llamado *Plan Pidal*.

En su revisión no encontramos referencias a la música, la más cercana sería la de *Bellas Artes*, inmersa en los Estudios especiales, referida en el artículo 40 del Título cuarto de la Sección primera. Por ello, concluimos que la educación musical no recibía la precisa consideración en el desarrollo del presente Real Decreto, puesto que al no contemplarse en los estudios superiores, difícilmente se pudo coadyuvar en la Educación Primaria.

Por otra parte, sólo advertimos una referencia a los libros de texto en el artículo 134, en el Título primero de la Sección cuarta.

Por último, acontece el bienio progresista (1854-1856), donde se desarrolló el *Proyecto de Ley de Instrucción Pública del Ministro de Fomento de 1855*, pero que nunca llegó a aprobarse. Su importancia radica en que se utilizó parte del mismo en el desarrollo de la ulterior *Ley Moyano*.

1.2. DE LA LEY MOYANO AL RÉGIMEN FRANQUISTA

El bienio moderado (1856-1858) sucede al progresista. Se promulga la *Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857*, conocida como *Ley Moyano*, caracterizada por su conservadurismo, garantizando la estabilidad educativa y asentada en las bases del *Reglamento General de Instrucción Pública de 1821*, del *Plan del Duque de Rivas de 1836* y del *Plan Pidal de 1845* (Martos, 2013).

Estructura la enseñanza en tres niveles, de igual modo que apreciamos en la legislación educativa previa, dividiéndola en primera enseñanza, segunda enseñanza, y Facultades y enseñanzas superior y profesional.

El Título primero desarrolla el primer nivel educativo, que comprende la primera enseñanza, la cual se divide en elemental y superior. La elemental se establece como obligatoria para los niños y niñas²¹ de entre seis y nueve años de edad, siendo

²⁰ Estadio enmarcado tras la inicial regencia por parte de su madre María Cristina (1833-1840), y la posterior del general Baldomero Espartero (1840-1843), y considerado como la primera etapa del reinado pleno de Isabel II, al proclamarse su mayoría de edad por resolución de las Cortes Generales en el año 1843, con sólo treces años de edad.

²¹ Reconociéndose el derecho del sexo femenino a una educación formal, ausente hasta la promulgación de la *Ley Moyano* en la Historia del sistema educativo español, puesto que se

gratuita para aquellas familias que no dispusieran de los suficientes recursos para costearla, según expresan los artículos primero, séptimo y noveno.

La asignatura de música no se contempla entre las materias tratadas en la primera enseñanza, ni en la sección elemental ni en la superior, y tampoco en el segundo nivel educativo. Por otra parte, apreciamos una adaptación del contenido, o de la propia asignatura, en función del género de los discentes.

Por el contrario, la música sí aparece en el tercer nivel educativo abordado en su Título tercero, inmersa en la carrera de *Bellas Artes*, como expresa el artículo 58 de su capítulo segundo, referente a los estudios de *Maestro compositor de Música*. No obstante, se muestra claramente desvinculada del proceso formativo docente, por lo que colegimos que la educación musical está postergada en la redacción de esta *Ley*. Además, consolidamos esta indiferencia, puesto que la música no es estimada en los planes de estudio de Magisterio²². Como dato significativo, encontramos la disparidad en el desarrollo formativo entre Maestros y Maestras, para dar respuesta a las asignaturas propuestas en la primera enseñanza, que se caracterizaba por la ausencia de coeducación (ver anexo IX).

Para concluir, resaltar que su Título quinto versa íntegramente de los libros de texto, desarrollando su tipología y regulación, otorgando gran importancia tanto a la formación *Moral y Religiosa* como de la *Gramática y Ortografía*, y matizando la obligatoriedad de su uso en todos los niveles educativos, como se expresa desde el artículo 86 al 93.

El 2 de junio de 1868 se promulga la *Ley de Instrucción Primaria*, donde observamos un claro perfil conservador, al ser diseñada por los moderados, y caracterizarse tanto por conceder la enseñanza primaria a la Iglesia como por pretender acotar la libertad de cátedra universitaria. También es reseñable su corta vigencia, puesto que el Gobierno revolucionario la derogó, regresando a lo promulgado por su predecesora, mediante el *Decreto-Ley de 14 de octubre de 1868*.

El Título primero dispone la organización de la Instrucción primaria, y se desarrolla en tres capítulos.

encontraba condicionado tanto por la atribución de diferentes destinos sociales vinculados con el género, como por la marcada orientación profesional.

²² Los Centros o Escuelas Universitarias de Magisterio recibían el nombre de *Escuelas Normales*. Término proveniente de los primeros seminarios de maestros acontecidos en Francia a finales del siglo XVII.

En el capítulo primero aborda las condiciones, distribución y gestión económica de las Escuelas públicas de Instrucción primaria, sugiriendo el apoyo a las escuelas de párvulos, de sordo-mudos y de ciegos. Así, hallamos el artículo 14 que enumera los contenidos a desarrollar en las escuelas de Instrucción primaria, y concluye mencionando la práctica del canto, pero contemplado de un modo condicional, ya que su *praxis* se supeditaba a los recursos disponibles, a diferencia del resto de conocimientos. Además, considerando el artículo 20, que establece la catalogación de las Escuelas públicas, podemos inferir que su práctica estaba casi limitada a las clasificadas como Escuelas modelo (ver anexo X).

El segundo capítulo del Título primero dictamina sobre los libros de texto, pero sin aludir a los de índole musical. Su desarrollo es similar al encontrado en la *Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857*, con la salvedad, de la ampliación de la publicación del listado de los libros de texto por parte del Gobierno en dos años adicionales, por lo que pasa a ser expuesto cada cinco años.

El capítulo tercero del Título primero dispone sobre el Magisterio de instrucción primaria, pero no hallamos mención de las asignaturas, ni de la educación musical.

La *Ley de Instrucción Primaria de 1868* fue derogada mediante el *Decreto-Ley de 14 de octubre de 1868*, declarando libre la enseñanza primaria y restableciendo las Escuelas Normales. Este hecho es una consecuencia de las reacciones progresistas, caracterizadas por amplificar la libertad, hasta el punto de implantar Universidades descentralizadas de la tutela del Estado, conocidas como *Universidades libres*.

El 29 de octubre de 1876 se funda la *Institución Libre de Enseñanza*, encabezada por un grupo de catedráticos entre los que encontramos a Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo Azcárate o Nicolás Salmerón, entre otros. Se caracteriza por intentar limitar el poder eclesiástico en la educación, favoreciendo un sistema educativo laico, y por presentar un ideario asentado en el respeto, la tolerancia, la libertad, el aperturismo europeo y la libertad de la ciencia. Persigue tanto la coeducación como la cooperación de las familias, bajo una clara orientación educativa hacia el *aprender a hacer*, lo que “situó a España a la cabeza de la renovación educativa de toda Europa” (Domínguez, 1998c, p. 265).

La *Institución Libre de Enseñanza* es considerada como el epicentro cultural español, desligada del Estado y de todo tipo de dogmas religiosos, políticos o filosóficos, hasta el estallido en el año 1936, de la Guerra Civil Española.

Por otra parte, en el año 1907 surge la *Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* como fruto del espíritu de la *Institución Libre de Enseñanza*. Su presidente fue Ramón y Cajal, mostrando una actividad muy reconocida:

A través de esta institución se promovieron intentos de reforma científica y educativa que dieron lugar a iniciativas pioneras: El Instituto Escuela y las pensiones para ampliar estudios en el extranjero, permitieron becar a algunos alumnos para estudiar el método Dalcroze (Oriol, 2014, p. 29).

En 1881 encontramos un primer paso hacia la inclusión de la asignatura de música en los programas de las Escuelas Normales como consecuencia de la *Real Orden de 8 de junio de 1881, reformando la enseñanza en la Escuela Normal Central de Maestras*, aunque limitada a las maestras, con la denominación de *Canto*, y presentando una carga lectiva de tres horas semanales en los dos primeros cursos de Grado Elemental. Consideramos este dato significativo, puesto que se inserta en la formación de las docentes, presentando continuidad en los posteriores planes de estudio de 1882, 1884 y 1887 (López, 2002a).

No obstante, como se soslaya en los planes de estudio para los maestros y por su nomenclatura, consideramos que presenta una finalidad encaminada hacia una práctica lúdica:

1º La enseñanza de la Escuela Normal Central de Maestras se distribuirá en tres cursos, correspondiendo el primero y segundo el estudio propio de las asignaturas del grado elemental, y el tercero las del superior.
(...) 5º En el próximo presupuesto se incluirán los créditos que se consideren necesarios con el fin de ampliar la enseñanza, estableciendo el cuarto año destinado á los estudios que han de habilitar para el título de Maestra Normal, agregar otras enseñanzas auxiliares y complementarias, aumentar el material de la Escuela y conceder premios á las alumnas mas aventajadas (*Real Orden de 1881, de 8 de junio, GM, 170, p. 800*).

Por otra parte, podemos considerar la *Real Orden de 8 de junio de 1881, reformando la enseñanza en la Escuela Normal Central de Maestras* como el germen de la posterior *Reforma Gamazo de 1898*, tras rubricar el Ministro de

Fomento, Germán Gamazo, el *Real Decreto de 23 de septiembre de 1898*, reformando las *Escuelas Normales* (Ver anexo XI).

En el artículo 21 hallamos la asignatura de música denominada *Música y canto* con una carga lectiva de dos clases semanales de hora y media, es decir, tres horas a la semana, durante los dos cursos del grado superior del Magisterio, puesto que en los dos cursos previos, del grado elemental, no se contempla. Consideramos este dato significativo, puesto que debió incidir en la ausencia de una educación musical en las Escuelas primarias de las localidades menores en donde ejerciesen los maestros egresados del grado elemental del Magisterio. La asignatura de *Música y canto* se describe con la finalidad de educar el gusto artístico y se expresa la *praxis* de cantos corales, como dictamina el artículo 23. Por ello, estimamos la importancia de estos primeros pasos hacia la consideración de una verdadera educación musical, y no sólo como un mero entretenimiento.

Por el contrario, a las maestras, se les limita la carga lectiva de la asignatura *Música y canto* a dos horas semanales, como consecuencia de la distribución del plan de estudio, al incluir la asignatura de *Cortes y labores* (Ver anexo XI).

En 1900 se funda el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, al suprimir el Ministerio de Fomento, desdoblándolo en el de Instrucción Pública y Bellas Artes, y el de Agricultura, Industria, Comercio y Obras públicas, a partir del *Real Decreto de 18 de abril de 1900*, como establece su artículo primero y segundo. Consideramos que con este cambio se pretende la búsqueda de una mayor eficacia de sus funciones, y así, una mejora del sistema educativo.

En este contexto, debemos destacar la labor prestada al servicio del sistema educativo español por dos ministros de Instrucción Pública y Bellas Artes, Antonio García Alix, y su sucesor, Álvaro de Figueroa y Torres, conde de Romanones²³, gracias a sus aportaciones en materia educativa. Efectivamente, puesto que gracias a sus contribuciones y colaboraciones se materializó la creación y asentamiento del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (Domínguez, 1998c).

Como consecuencia, en relación al desarrollo legislativo del Magisterio, se promulga el *Real Decreto de 6 de julio de 1900*, rubricado por el ministro de

²³ De sendos modos, ya sea con su nombre o con su título nobiliario, rubrica las normativas publicadas en la Gaceta de Madrid.

Instrucción Pública y Bellas Artes, Antonio García Alix, que modifica la organización de las Escuelas Normales y de la Inspección de la primera enseñanza.

Tras su análisis, apreciamos que en la exposición de los planes de estudio, la materia de música sólo aparece establecida en las Escuelas Normales superiores, integrada como asignatura complementaria junto a la de *Francés*, durante los dos años del grado elemental, como dictamina el artículo tercero, siendo desterrada del proceso formativo en las Escuelas Normales elementales.

Por tanto, constatamos que la materia de música se supedita a la práctica del canto coral en el grado superior, similar a como acontecía en el *Real Decreto de 23 de septiembre de 1898*, llamada *Música y canto*. Esta realidad formativa, nos sugiere la *praxis* musical de la primera enseñanza pública, reflejada en la materia de *Canto*, como expresa el artículo tercero del *Real Decreto de 26 de octubre de 1901* (ver anexo XII).

Además, observamos una ampliación en la distribución de la carga lectiva de la asignatura de música en las Escuelas Normales superiores, puesto que en el artículo 14, se alude a la incorporación de una lección semanal en los dos cursos de grado elemental. Hecho reseñable, ya que concluimos que los estudiantes que cursasen el Magisterio elemental en una Escuela Normal elemental no disfrutaban de la asignatura de música, frente a los que sólo cursasen el grado elemental en las Escuelas Normales superiores, sí estudiaban una lección semanal durante cada uno de los dos cursos académicos de que constaba el Magisterio elemental:

Art. 14. (...) La enseñanza de la Música se aplicará en particular al canto coral. En las escuelas superiores, el Profesor de Música dará una lección semanal cada uno de los cursos del grado elemental, siendo en este caso obligatoria dicha enseñanza (*Real Decreto de 1900*, de 6 de julio, GM, 189, p. 114).

Al año siguiente, promovido por el nuevo ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Álvaro de Figueroa y Torres, se desarrolla el *Real Decreto de 26 de octubre de 1901*, caracterizado por ampliar tanto la escolaridad obligatoria de los niños hasta los doce años de edad, como el número de materias a cursar en la primera enseñanza, sumando un total de doce, donde encontramos la asignatura de música, como expresa el artículo tercero, bajo la denominación de *Canto*.

En el artículo quinto se contempla la obligatoriedad de la primera enseñanza, así como su condicionada gratuidad, presentándose esta última en concordancia con lo expuesto tanto en la *Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857* como en la *Ley de Instrucción Primaria de 2 de junio de 1868*.

Por otra parte, también hallamos, tanto en el artículo primero y en el 10, que la figura de pagador de los maestros de las escuelas públicas se traslada de los Ayuntamientos al Estado. Consideramos que este dato es muy significativo, puesto que refleja la labor del nuevo Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, encarnado a través de Antonio García Alix, y Álvaro de Figueroa y Torres, consolidando el estatus de la figura de maestro, tal como acontece en la actualidad.

Para concluir el análisis del *Real Decreto de 26 de octubre de 1901*, en sus artículos séptimo y octavo, acontece una referencia a los libros de texto, estableciendo el carácter obligatorio de los libros de texto para trabajar los contenidos de *Doctrina Cristiana*, *Gramática* y *Lectura*, así como su regulación, en sendos grados de la instrucción primaria. Desgraciadamente, no se menciona información alguna sobre los de contenido musical, dato que confirma la ínfima consideración otorgada a la asignatura de música (ver anexo XIII).

Así, en materia de legislación de la enseñanza primaria, excepto por algunos intentos legislativos por modificar el *Real Decreto de 26 de octubre de 1901*, éste perduró con mínimas modificaciones hasta la Segunda República, como podemos corroborar en la *Orden de 11 de noviembre de 1937*.

En relación al desarrollo legislativo del Magisterio, hallamos otro ejemplo con el que poder proyectar el paralelismo de su estructura formativa en materia de música con la enseñanza primaria.

En el *Real Decreto de 14 de junio de 1905*, donde se autoriza al Ministro de Instrucción pública para someter a la deliberación de las Cortes un proyecto de ley orgánica de instrucción primaria, aparece el plan de estudios del Magisterio, estableciendo la asignatura de *Música y canto* en los tres primeros años formativos, como dictamina el artículo 54 de su Título sexto. Su denominación sintetiza a la perfección su ulterior proyección en las escuelas, caracterizado por el lento proceso de cambio en su *praxis* musical, puesto que evoluciona pausadamente desde una finalidad puramente disciplinaria o de ocio, a tener tímidamente presente la formación vocal y auditiva, aun cuando continúe su finalidad lúdica.

Por otra parte, también observamos una alusión a la Escuela Superior de estudios pedagógicos, cuya finalidad se centra en perfeccionar la formación acometida en las Escuelas Normales. En su artículo sesenta, desarrolla sus diferentes ramas, establecidas en sección de *Letras, de Ciencias, de Pedagogía y de trabajos manuales*. Advirtiendo, que la educación musical sólo se aborda en una de sus secciones o ramas, la de *Letras*, bajo el nombre de *Música y canto* (ver anexo XIV).

El 15 de noviembre de 1910 se promulga la *Real Orden que regula la formación musical en las Escuelas Superiores del Magisterio*, disponiendo que *la enseñanza de la Música en las Escuelas Normales Superiores de Maestros y Maestras se ajuste al plan propuesto por el Conservatorio Nacional de Música y Declamación*, siendo rubricada por el antiguo Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Julio Burell y Cuéllar, en calidad de Subsecretario del Ministerio. De este modo, la disposición de los contenidos expuestos nos parece un dato significativo, puesto que podemos generar un estudio comparativo con el tratamiento de los actuales programas de las asignaturas de *Grado de Maestro en Educación Primaria*, o en su caso, en *Educación Infantil*, con más de un siglo de diferencia temporal (ver anexo XV).

En 1914 acontece otro aspecto legislativo relevante vinculado con el Magisterio, los *Reales Decretos de 30 de agosto de 1914*. El primero, hace referencia a la *reorganización de las Escuelas Normales de Primera enseñanza*, y el segundo, versa sobre la *reforma de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio*. Fueron rubricados por el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Francisco Bergamín García, por lo que es llamado *Plan Bergamín*. Su importancia radica en que se asientan las bases de los ulteriores planes de estudio del Magisterio, puesto que permanecieron vigentes hasta 1931 (Toro, 2010).

El Capítulo primero del Real Decreto citado inicialmente, expone la regulación de las Escuelas Normales, unificando tanto la categoría de las mismas como el título de Maestro de primera enseñanza, como apreciamos en su artículo segundo.

El Capítulo segundo dictamina los estudios y prácticas pedagógicas, donde se dictan las materias y su distribución durante cuatro cursos, según disponen los artículos 15 y 16. Consideramos su importancia, porque al compararlas con los extinguidos planes de estudio contemporáneos de Diplomatura en Maestro,

apreciamos que constituyen sus fundamentos, aunque sólo hallemos unas exiguas relaciones con la especialidad de Educación Primaria.

La asignatura de música, que recibe el mismo nombre, se contempla en la formación de los dos primeros cursos. Realizando un estudio comparativo con el artículo tercero del *Real Decreto de 6 de julio de 1900*, observamos una apertura de la formación musical, puesto que previamente, la *praxis* musical estaba condicionada en exclusiva a los dos años del grado elemental del Magisterio Superior. Por otra parte, el artículo 22 establece su carga lectiva, con un tratamiento sólo bisemanal de hora y media (ver anexo XVI).

El segundo *Real Decreto de 30 de agosto de 1914* reseñado, versa sobre la *reforma de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio*, considerándolas como los centros formativos de los Inspectores educativos, advirtiendo su transcendencia, puesto que desarrolla el plan de estudios, regulando las funciones tanto de los futuros inspectores de la enseñanza primaria, como de los profesores de la Escuela Normal.

El 14 de abril de 1931 se proclamó la Segunda República, donde la educación es considerada con gran relevancia²⁴, propiciando acciones para potenciarla, como la construcción de nuevas escuelas, el incremento salarial de los maestros o el impulso de la acción formativa de los docentes²⁵. Por otra parte, se apostó por una universalización de la cultura musical²⁶.

En primer lugar, hallamos el *Decreto de 29 de septiembre de 1931*, por el que *se dictan las normas relativas a la preparación del Magisterio primario*, donde se acomete una profunda reforma de los planes de estudio del Magisterio, partiendo de la modificación del concepto tradicional del maestro, magnificando el papel profesional que desempeña, atendiendo a la necesidad de una exquisita formación, y como consecuencia, se funda la Facultad de Pedagogía para cubrir el proceso formativo de los profesores de las Escuelas Normales.

²⁴ La música presenta cierta consideración. Además, según Martos (2013), las prácticas musicales obtuvieron suma importancia en las escuelas de primera enseñanza.

²⁵ Por medio del desarrollo de su marco legislativo, con ejemplos como el *Decreto de 29 de septiembre de 1931*, por el que *se dictan las normas relativas a la preparación del Magisterio primario*.

²⁶ Materializándose por medio de la *Junta Nacional de Música* y el *Patronato de Misiones Pedagógicas*, destacando la importante labor de esta última, al trasladar a las zonas rurales la actividad cultural generada en los núcleos urbanos.

La estructura del proceso instructivo se fija en tres períodos, atendiendo a la adquisición de la cultura general, de su formación profesional y a la realización de sus prácticas docentes, planteando un espacio físico concreto para cada uno de ellos y contemplándose la coeducación, como expresan sus artículos primero y segundo. De este modo, la preparación de su formación cultural se genera en los Institutos Nacionales de Segunda enseñanza, su formación profesional en las Escuelas Normales, y sus prácticas docentes, en las Escuelas primarias. Además, según el artículo cuarto, el acceso al Magisterio requiere superar una prueba de acceso, tras tener cumplidos los dieciséis años y haber superado el Bachillerato, durante la instrucción de los maestros y maestras.

El nuevo plan de estudios se gestiona durante tres cursos, a diferencia de los cuatro años del anterior, que atendía al *Real Decreto de 6 de julio de 1900*. Su distribución de asignaturas se establece en tres grupos, el primero abarca los conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales, el segundo, las metodologías especiales, y el tercero, las materias artísticas y prácticas, como dictamina el artículo séptimo. La asignatura de música se imparte en los dos primeros cursos, aplicando el desarrollo de los contenidos que observamos previamente en la *Real Orden de 15 de noviembre 1910* (ver anexo XVII).

En el tratamiento de las materias, destaca la asignatura denominada como *Trabajos de especialización* del tercer curso, puesto que establece el inicio de una especialización a elección del discente, donde se tipifican dos grandes grupos. Uno se refiere a la *Educación Infantil*, llamada párvulos, y el otro abarca la dimensión de la *Educación Especial*, destacando lo avanzado de este plan de estudios, puesto que podría considerarse la dimensión formativa de la génesis de la actual *Atención del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*, como expresa el artículo noveno:

Artículo 9.º Las Escuelas Normales organizarán enseñanzas especiales de párvulos, retrasados, superdotados, etcétera. Son los “Trabajos de especialización”, que figuran en tercer curso. Los alumnos podrán elegir la especialización que estimen conveniente. El alumnado femenino estudiará necesariamente Economía doméstica y Enseñanzas del hogar (*Decreto de 1931*, de 29 de septiembre, GM, 273, p. 2092).

El 27 de agosto de 1932 se promulga la *Ley para transformar el Consejo de Instrucción pública en el Consejo Nacional de Cultura*, organismo que desarrolló

ese mismo año, el *Proyecto de Bases de la Enseñanza Primaria y Segunda Enseñanza*, que aunque no llegó a implementarse, estimamos su relevancia puesto que consideraba la música tanto en la instrucción primaria como secundaria. Efectivamente, ya que durante la Segunda República, se intentó modificar el repertorio de los cantos, empleando “la música tradicional con la finalidad del placer de hacer música simplemente y otorgándole un valor estético” (López, 2002b, p. 23).

Por otra parte, hallamos como aspecto novedoso, la división de las escuelas en maternas, de párvulos y primarias. En estas últimas acontecía la música inmersa en la materia de *Actividades higiénicas y deportivas*:

El 9 de diciembre de 1932, el ministro presentó al congreso un Proyecto de ley de bases sobre enseñanza primaria y segunda enseñanza.

Lo más asombroso de este proyecto es que consagra la dualidad del sistema educativo, alejándose de los planteamientos de la escuela unificada, defendida por el propio partido socialista. En efecto, divide las escuelas en tres grupos: *maternas*, para niños de dos a cinco años; de *párvulos*, para los de cinco a ocho; y *primarias*, para los de ocho a catorce.

(...) Prevé la redacción de un *cuestionario* para el desarrollo de las materias que comprende la enseñanza primaria: educación cívica y moral; lengua castellana, y la materna en casos de bilingüismo; elementos de matemáticas, geografía, historia y arte; nociones de ciencias físico-químicas; estudio de la naturaleza; actividades higiénicas y educativas (canto, gimnasia, trabajos manuales, artes del hogar, etc.). A ello se añadiría una iniciación en actividades profesionales y de oficios (López, 2013, pp. 415-416).

El artículo segundo de la *Ley de 27 de agosto 1932, para transformar el Consejo de Instrucción pública en el Consejo Nacional de Cultura*, establece la potestad del *Consejo Nacional de Cultura* para regular tanto la selección como la aprobación de los libros de texto a utilizar en los Centros educativos, así como a establecer las pautas para la distribución de los materiales escolares, donde lógicamente, también se consideran los libros de texto escolares, como expresa el artículo segundo.

El 17 de abril de 1933 se promulga el *Reglamento de las escuelas normales*, teniendo presencia la asignatura de música en los dos primeros cursos académicos, con una carga lectiva de dos horas semanales.

Una de las últimas reseñas legislativas de materia educativa en la Segunda República, en plena contienda armada, es el *Decreto de 28 de octubre de 1937* por el que *se fija el plan de estudios que ha de regir en la Escuela Primaria Española*, donde acontecen dos datos significativos. Por una parte, no aparece la asignatura de

religión, y por otra, la estructura de las materias difiere de lo encontrado en la legislación educativa previa, como podemos observar en su artículo primero. En éste hallamos la música, bajo la denominación de *Canto y rítmica*, integrada en las *actividades artísticas*, que pertenecen al bloque temático de las *actividades creadoras*.

Sendos aspectos, nos sugieren una percepción distinta de la concepción de la enseñanza primaria. Además, en relación a la música, se considera por primera vez la rítmica, lo que supone un avance en la concepción de la educación musical, al superar la simple interpretación de canciones con la mera finalidad disciplinaria o lúdica (ver anexo XVIII).

Para finalizar este apartado, se analiza²⁷ la *Orden de 11 de noviembre de 1937* por la que se *da instrucciones para la aplicación del plan de estudios y distribución semanal del tiempo en la Escuela Primaria de conformidad con las instrucciones y formularios que se inserta*, puesto que desarrolla el *Decreto de 28 de octubre de 1937*. Por otra parte, debemos tener presente, que su supuesta aplicación se vería acotada a la zona española adherida al Gobierno Republicano, en plena Guerra Civil Española.

Así, observamos la nueva orientación que se da en la enseñanza primaria, manifestando una primera aproximación al tratamiento interdisciplinar de las materias, aunque limitado a las concebidas en un mismo grupo temático.

Se afirma en una enseñanza activa y constructivista, donde se contempla la relevancia de las actividades grupales, presentando un primer paso en la transición del proceso de enseñanza-aprendizaje del *educare* al *educere*, en la búsqueda de la formación integral del niño.

Por otra parte, se elimina la enseñanza de la religión católica, que hasta esta fecha, junto con la moral católica, había sido considerada como eje central en el desarrollo y regulación del sistema educativo español. Aspecto en sintonía con la represión que padeció el clero a manos del bando republicano desde los albores de la Guerra Civil Española.

Se apuesta por el desarrollo de los valores morales de los discentes a partir del ejemplo del docente, desterrando la posibilidad de sustituir la materia de religión

²⁷ Adjuntamos los textos más relevantes en el anexo XIX.

católica por una instrucción moral y cívica en sentido laico, como se impartía en la gran mayoría de las latitudes europeas contemporáneas.

Establece la duración de los estudios primarios en ocho años, dividiéndolos en cuatro grados, siendo los tres primeros los establecidos tradicionalmente como elemental, medio y superior. Éstos se relacionan con los ciclos de la evolución infantil, mientras que el cuarto se consolida como de transición, donde se presta especial atención a la aclimatación de los discentes con vistas a la ulterior enseñanza secundaria.

Aborda los llamados *Ejercicios físicos* en el plan antiguo, para otorgarles una nueva consistencia didáctica, modificando su nombre por *Educación física*, en consonancia con la nomenclatura actual. Así, la relevancia radica en que considera su *praxis* por encima de las barreras puramente corporales, fijándola como un medio para fortalecer la voluntad y la disciplina.

El cambio más significativo consiste en la inclusión de las *Actividades creadoras*, estimadas de vital importancia puesto que inciden directamente en su finalidad educativa de formar ciudadanos con excelencia para el trabajo social. Por dicha razón, se contemplan en el desarrollo del resto de materias y se les otorga una cuantificación temporal establecida en el 25% de la carga lectiva.

En la aplicación del horario semanal, se contemplan unos momentos de reposo al cambiar de actividad, unos tiempos de descanso al aire libre, y una excursión mensual para cada grupo en función de las necesidades e intereses de los discentes.

Para concluir el análisis de la *Orden de 11 de noviembre de 1937*, debemos reseñar la implantación de la coeducación, abandonando la discriminación histórica otorgada al género femenino, y la ausencia de referencias a los libros de texto escolares.

1.3. EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA DICTADURA FRANQUISTA

Los avances conseguidos en el desarrollo de la educación, y en consecuencia, en la educación musical, se diluyeron con la conclusión de la Guerra Civil Española, y el ulterior establecimiento de la Dictadura militar franquista, puesto que se priorizó en abolir el sistema educativo instaurado bajo la Segunda República, así como los ideales progresistas del siglo XIX, especialmente los representados por la *Institución Libre de Enseñanza* (Villanueva, 2011).

Además, el sistema educativo español padecía un aislamiento internacional, lo que generó el rechazo de toda influencia e innovación educativa foránea, fruto de la censura y de la represión.

Una vez asentado²⁸ el Régimen franquista, cuyo sistema educativo abogaba por un ideario de formación patriótica y religiosa, se desarrollaron unas leyes educativas sobre aspectos parciales, sin llegar a derogar la *Ley Moyano*. Destacan la *Ley de 29 de julio de 1943 sobre ordenación de la Universidad española*, la *Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria* y, la *Ley de 16 de julio de 1949 de Bases de Enseñanza Media y Profesional*.

La *Ley de 17 de julio de 1945, sobre Educación Primaria*²⁹, establece la materia de *Música y canto* relegada a un segundo orden, adscrita al grupo de *conocimientos complementarios* e integrada en los de carácter artístico junto al *Dibujo*. Éstas son tratadas como complemento cultural, frente a las materias inmersas en el grupo de *conocimientos formativos*, referidos como el sustento de la educación moral e intelectual, o las materias integradas en el grupo de *conocimientos instrumentales*, consideradas como herramientas para el estudio de las distintas asignaturas. Por ello, la asignatura de *Música y canto*, no se contempla en el calendario escolar, lo que reafirma la mínima consideración que se le otorgaba.

Por otra parte, esta *Ley* también contempla el Magisterio, siendo la primera propuesta seria para legislar las Escuelas Normales. Efectivamente, ya que en todas las etapas educativas primaba la ruptura del ideario de la Segunda República y la imposición del patriotismo y de la religión católica, sin atender a las propias necesidades educativas para potenciar el sistema de enseñanza.

Se establecen los requisitos de admisión para estudiar en las Escuelas Normales, consistiendo en una prueba de acceso y poseer catorce años de edad. En el artículo 59 hallamos la definición de Escuelas de Magisterio bajo el ideario del Régimen franquista sustentado por el sentimiento patriótico y la religión, y en el 62, la tipología de las Escuelas de Magisterio, estableciéndolas en públicas del Estado, de la Iglesia y privadas.

²⁸ Previamente a la instauración de la Dictadura militar franquista, en plena contienda española, se promulga la *Ley de 20 de septiembre de 1938 de Reforma de la Segunda Enseñanza*, dictada en la sede del Ministerio de Educación en Vitoria, tras el nombramiento del primer gobierno de Franco el 1 de febrero de 1938, y rubricada por el caudillo Francisco Franco en la ciudad de Burgos.

²⁹ Adjuntamos los textos más reseñables en el anexo XX.

La carga lectiva se regula en tres cursos, estructurando los saberes en el artículo 73, pero desgraciadamente no acontece la asignatura de música, lo que manifiesta un reflejo de la *praxis* musical de las escuelas primarias, utilizada con fines puramente disciplinarios o lúdicos.

Hallamos referencias a los libros de texto en el artículo 48, dentro del Capítulo VI, dedicado a los instrumentos pedagógicos. Se dictamina su regulación por el Ministerio de Educación Nacional. Además, se expresa la necesidad de aprobación de aquellos que aborden la formación del espíritu nacional, y se establece dicha función al estamento eclesiástico, para los de naturaleza religiosa. Como dato relevante, observamos el interés mostrado por parte del Ministerio de Educación Nacional para la mejora de los libros de texto, incentivando mediante concursos y premios de carácter anual a las mejores ediciones.

En la *Orden de 9 de octubre de 1945*, por la que *se organiza el primer curso del Magisterio y se dictan normas para el funcionamiento de las Escuelas del Magisterio*, firmada por el Director general de Enseñanza Primaria, Ibáñez Martín, se insta la materia de música como optativa en el primer curso:

Tercera. Todos los alumnos habrán de seguir obligatoriamente un curso de especialización profesional a su elección. Estos cursos serán:

A) De formación agrícola.

B) De formación industrial.

C) De formación mercantil.

Las alumnas, además, habrán de seguir obligatoriamente un curso de Enseñanza del Hogar.

Los alumnos varones elegirán obligatoriamente otros dos cursos prácticos entre estos: Idiomas (Francés o Inglés); Cantos escolares; Enseñanzas artísticas; Organizaciones postescolares.

Las alumnas elegirán sólo obligatoriamente uno de estos cursos (*Orden de 1945*, de 9 de octubre, BOE, 284, p. 2247).

La *Ley de 16 de julio de 1949 de Bases de Enseñanza Media y Profesional*, representa, como advertimos con anterioridad, la tercera ley significativa que desarrolla aspectos parciales del sistema educativo español durante la Dictadura franquista, donde no se contempla la coeducación:

Base IV.-Tipos de Centros

Los Centros de Enseñanza Media y Profesional podrán ser del Estado y no estatales.

Todos los Centros de Enseñanza Media y Profesional habrán de ser, separadamente, masculinos o femeninos en lo relativo a las enseñanzas del Bachillerato. La labor docente de extensión profesional y de elevación del

nivel de cultura podrá abarcar alumnos de uno y de otro sexo (*Ley de 1949 de Bases de Enseñanza Media y Profesional*, de 16 de julio, BOE, 198, p. 3164).

Para comprender el perfil y disposición de las tres leyes citadas, se debe tener presente la singularidad de esta etapa de posguerra, caracterizada por la penuria, la escasez y el aislamiento internacional.

La *Ley de 20 de septiembre de 1938 sobre Reforma de la Segunda Enseñanza*, firmada por Francisco Franco en Burgos durante la recta final de la Guerra Civil Española, ya presentaba ciertos rasgos del ideario del Régimen, sustentados en el patriotismo y la religión. Aspectos manifiestos en las leyes que se desarrollaron a posteriori, durante el primer estadio de la posguerra:

El objeto de la Ley no es todo el sistema educativo; se circunscribe a la parte que viene a denominarse Bachillerato –Universitario–.

En realidad, más que plantear un modelo educativo específicamente totalizador, se optó no tanto por destruir lo existente, como por depurar lo que había y reforzar el principio de autoridad.

En el período bélico se acuñarán los elementos ideológicos que permanecerán durante cuarenta años. Patriotismo y religión como valores esenciales.

Aquellos que iban a ser los nuevos regidores del Estado español no esperaron a la finalización del conflicto, para ir sentando sus bases, y así nos encontramos que en un medio de comunicación, concretamente un periódico, junto a un parte de guerra, aparece una ley educativa que vendrá a tener una importancia capital (Villanueva, 2011, p. 582).

El *Decreto de 7 de julio de 1950* por el que *se aprueba el Reglamento para las Escuelas del Magisterio*, provocó una nueva modificación de los planes de estudio del Magisterio (ver anexo XXI).

En el artículo tercero, que dispone sobre el número y ubicación de las Escuelas de Magisterio, se desarrolla de modo similar al artículo 61 de la *Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria*. En cambio, el artículo quinto del Capítulo primero, distingue las áreas temáticas a desarrollar en el proceso formativo de los futuros maestros.

Los requisitos de admisión para estudiar en las Escuelas Normales, expuestos en el artículo sexto del Capítulo segundo, se establecen en una prueba de acceso, tener catorce años de edad y haber superado el Bachillerato. El desarrollo del plan de estudios presenta una duración de tres cursos, regulado en el artículo 31. Datos en

consonancia con lo que analizamos en la *Ley de 17 de julio de 1945* sobre *Educación Primaria*.

La materia de música está inscrita en los dos últimos años, con una carga lectiva de dos sesiones semanales. En el segundo curso, se denomina *Música: Elementos de solfeo y cantos religiosos, patrióticos y escolares*, y en el tercero, atiende al nombre de *Música: Cantos*.

Constatamos que la Educación Musical se reduce a la interpretación de canciones, con la finalidad de difundir el ideario del Régimen dictatorial. Aspecto extrapolable a las Escuelas Primarias.

El Ministro Joaquín Ruiz Giménez, destaca por propiciar un intento aperturista e introducir criterios pedagógicos más modernos y técnicos en la enseñanza media. Contribución que observamos en preceptos legislativos como la *Ley de 26 de febrero de 1953* sobre *Ordenación de la Enseñanza Media*, derogando la *Ley el 20 de septiembre de 1938* sobre *reforma de la Enseñanza Media*. En ella se contemplaba la enseñanza obligatoria hasta los catorce años, y generaba el requisito de superar el Bachillerato elemental para poder cursar carreras de Grado medio.

Otras aportaciones la hallamos en la *Ley de 22 de diciembre de 1953* sobre *construcciones escolares*, que establecía un primer paso para que el Estado asumiera las obligaciones del derecho universal a la educación, aunque constatamos la continuidad del ideario, así como la carencia de la asignatura de música en el grado elemental de la enseñanza media. También en la *Ley Orgánica de 20 de julio de 1955* de *Formación Profesional Industrial*, con la que se pretendía dar respuesta a las necesidades de la industria, implicándola en una formación profesional organizada y controlada desde el Estado.

En 1964 se promulga la *Ley 27/1964*, de 29 de abril, sobre *ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años*, fijando un referente con los ocho años de escolarización obligatoria. Efectivamente, ya que perduró en la misma cuantía hasta la *Ley Orgánica 1/1990*, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*, con la que se amplió la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años de edad, suponiendo dos años adicionales:

Es llegado, por tanto, el momento de ampliar el período de escolaridad obligatoria, prolongándolo en dos años, ya que una mejor formación básica de todos los españoles constituye un supuesto indispensable para la solución

de los problemas económicos y sociales actualmente planteados en nuestra Patria (*Ley 27/1964*, de 29 de abril, BOE, 107, p. 5696).

La *Ley 169/1965*, de 21 de diciembre, sobre *reforma de la Enseñanza Primaria*³⁰, modifica una serie de artículos de la *Ley de 17 de julio de 1945*, pero sin variar el número o la tipología de las asignaturas, y manteniendo las metodologías aplicadas. Abarcaba entre otros aspectos, la modificación de los planes de estudio de Magisterio, la regulación de la selección de los maestros públicos³¹, así como la obligatoriedad de recibir una educación básica para los niños con edades comprendidas entre los seis y los catorce años, aspecto que integra de la *Ley de 26 de febrero de 1953* sobre *Ordenación de la Enseñanza Media* y la *Ley 27/1964*, de 29 de abril, sobre *ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años*.

En su artículo 18 se regula la primera enseñanza, dividiéndola en *Preescolar* y en *Primaria*. La *Educación Preescolar* presenta un carácter voluntario, y se estructura en *Escuelas maternas* y *Escuelas de párvulos*, estableciendo la primera para niños de hasta cuatro años, y la segunda, integrando a los discentes de entre cuatro y seis años de edad. La enseñanza Primaria se promulga como una escolaridad obligatoria, fijándose su comienzo para los niños de seis años, durante un período de ocho cursos académicos. La coeducación todavía no se contempla, según lo expresado en el artículo 14.

Por otra parte, se dictamina la modificación los planes de estudio de Magisterio, con la finalidad de incrementar la formación de los maestros. De este modo, se fijan dos años de formación profesional de Magisterio, para concluir con el período de prácticas pedagógicas, como dictamina el artículo 63.

Para la admisión a los estudios de Magisterio se solicita el Bachillerato superior, eliminando la prueba de acceso. Como dato significativo, se contempla la coeducación en las Escuelas Normales, en consonancia con lo dictaminado en el estadio previo mediante el *Decreto de 29 de septiembre de 1931*, por el que *se dictan las normas relativas a la preparación del Magisterio primario*. Por ello,

³⁰ Aportamos las secciones más relevantes en el anexo XXII.

³¹ Aparece, además del concurso-oposición, el acceso directo al Cuerpo del Magisterio Nacional Primario para aquellos discentes con mejor expediente académico y calificación de prácticas, como expresan sus artículos sesenta y dos y, sesenta y tres.

consideramos que se establece un precedente en el Régimen franquista, extrapolable al devenir de la educación primaria.

El *Decreto 193/1967*, de 2 de febrero, por el que *se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria*, promulga una continuidad del ideario, potenciando la voluntad y la conciencia de los alumnos. Argumento apoyado en la adquisición de una cultura general, y por su utilidad en la preparación tanto para el desarrollo de unos estudios posteriores, como para la posible inmersión en el mercado laboral.

La distribución de las materias en grupos de conocimientos del revisado *Decreto 193/1967*, atiende a una reproducción literal de la acontecida en la *Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria*, en el coincidente artículo 37, publicado en la página 394 del Boletín Oficial del Estado del 18 de julio de 1945, con la única salvedad de la modificación de alguna palabra, y la reproducción del nombre de las materias en minúscula. Por tanto, constatamos la continuidad de abordar la música como materia de segundo orden, por detrás de las integradas tanto en el grupo de *conocimientos formativos*, como en el de *conocimientos instrumentales* (ver anexo XXIII).

La *Orden de 1 de junio de 1967*, por la que *se fija el Plan de Estudios en las Escuelas Normales*, rubricada por el Director general de Enseñanza Primaria Lora Tamayo, desarrolla las materias del plan de estudios para dar respuesta a las modificaciones acontecidas en la *Ley 169/1965*, de 21 de diciembre de *Enseñanza Primaria*, aprobando su texto refundido por el *Decreto 193/1967*, de 2 de febrero.

Como dato relevante, reparamos que un número significativo de asignaturas adoptan el matiz de *didáctica específica* en sus nombres. Lo que supone un primer avance para establecer las bases que marcarán la tendencia tanto de la nomenclatura como de su aplicación, de las diferentes materias de los planes de estudio del Magisterio del siglo XXI.

Por el contrario, la disciplina de música, al igual que la de dibujo, parecen estar relegadas del perfil didáctico, puesto que no presentan dicho atributo. Además, la asignatura de música presenta una carga lectiva de dos horas, para sendos trimestres y cursos académicos, y junto a *Dibujo*, *Manualizaciones y Enseñanzas del Hogar*, y *Prácticas de Enseñanza*, se cursa en horario de tarde, a diferencia del resto, que están integradas en la planificación docente de la mañana (ver anexo XXIV).

La *Ley 14/1970*, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE, 1970)³², impulsada por el Ministro de Educación José Luis Villar Palasí, por lo que es conocida como *Ley Villar Palasí*, supuso el segundo intento, tras la *Ley Moyano* de 1857, de generar una profunda reforma del sistema educativo, puesto que únicamente fue precedida de una serie de leyes parciales.

Establece la gratuidad y obligatoriedad de una Educación General Básica³³, abarcando a todos los niños de edades comprendidas entre los seis y catorce años, bajo la concepción de servicio público.

Como aspecto novedoso se contempla la concentración de toda la carga lectiva de la educación obligatoria en los Centros de enseñanza primaria. Efectivamente, puesto que aunque se estableciese la escolarización obligatoria hasta los catorce años desde la promulgación de la *Ley de 26 de febrero de 1953* sobre *Ordenación de la Enseñanza Media*, hecho del que se nutre la *Ley 27/1964*, de 29 de abril, sobre *ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años*, y a su vez la *Ley 169/1965*, de 21 de diciembre, sobre *reforma de la Enseñanza Primaria*, sólo se fijaba su desarrollo imperativo en exclusividad de los Centros de instrucción primaria para los discentes de hasta diez años de edad. Por ello, a posteriori, de los diez a los catorce años, se podía cursar “con obligatoriedad electiva entre estos mismos centros y los de estudios medios en sus diversas modalidades” (*Ley 169/1965*, de 21 de diciembre, BOE, 306, p. 17241).

Consecuentemente, presenta la oferta de las plazas educativas de los Centros públicos, ampliándola mediante Centros privados concertados, aunque cabe reseñar, que no existía una regulación suficientemente desarrollada para la adjudicación de dichos conciertos.

Tras la realización de los ocho cursos académicos obligatorios, se posibilita la continuidad formativa con el Bachillerato Unificado Polivalente o con la Formación Profesional.

Las finalidades educativas se establecen en una formación integral del niño, un desarrollo armónico de su personalidad, la adquisición de hábitos de estudio y trabajo, contemplando la diversidad regional, y capacitándolo para la posterior

³² Adjuntamos los preceptos más relevantes en el anexo XXV.

³³ Identificada mediante su acrónimo EGB.

inmersión en el mercado laboral, a partir del ideario católico y patriótico, como señala el artículo primero del Título Preliminar.

El sistema educativo se divide en cuatro niveles, Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato, y Educación Universitaria y de la Formación profesional y de la Educación permanente de adultos, como dicta su artículo 12.

El primer nivel educativo se establece como *Educación Preescolar*, de carácter voluntario, y con la finalidad de desarrollar armónicamente la personalidad de los discentes hasta los cinco años de edad. Para lograr este fin, se articula en dos etapas, el *Jardín de Infancia*, para niños de entre dos y tres años y, la *Escuela de párvulos*, acogiendo a discentes de entre cuatro y cinco años de edad. Se caracteriza por abordar sus aprendizajes de modo activo, por medio de juegos, actividades de lenguaje, expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y prenuméricos, desarrollo del sentido comunitario, principios religiosos y actitudes morales, como expresan los artículos 13 y 14.

En relación a la práctica musical, podemos apreciar que en el nivel educativo de *Educación Preescolar*, la música se trabaja en la *Expresión Rítmica*, y en su caso, con el desarrollo de los juegos.

El siguiente nivel educativo, de *Educación General Básica*, que pretende la formación integral de los niños de entre seis y trece años de edad, establece su división en dos etapas educativas con marcadas diferencias metodológicas, como dictamina el artículo 15 de la sección segunda del capítulo segundo del Título primero.

La primera, comprende a los discentes de entre seis y diez años de edad, primando el enfoque globalizado entre sus asignaturas, puesto que es la etapa del nivel educativo que da continuidad al nivel educativo previo de Educación Preescolar.

La segunda, integrada por el alumnado de entre once y trece años de edad, se caracteriza por prescindir del enfoque globalizado para generar una formación particular entre las diversas áreas de conocimiento, teniendo presente la orientación de los discentes ante la continuidad de estudios formativos o la inmersión en el mercado laboral.

Para dar respuesta a la actualización metodológica en su progresiva implantación, se aprobó la *Orden de 2 de diciembre de 1970*, por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica, y la *Orden de 6 de agosto de 1971*, por la que se prorrogan y completan las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica (ver anexo XXVI).

En relación a las áreas y/o asignaturas del nivel educativo de Educación General Básica según dispone la *Ley 14/1970*, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, no encontramos mención alguna sobre la música o la Educación Artística³⁴, tras el estudio de su artículo 17 de la sección segunda referida a Educación General Básica, del capítulo segundo que desarrolla los Niveles educativos en el Título primero.

Sorprende esta carencia principalmente por dos motivos. En primer lugar, porque la materia de música ya acontecía tanto en la *Ley de 17 de julio de 1945* sobre Educación Primaria, como en el posterior *Decreto 193/1967*, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la *Ley de Enseñanza Primaria*. Por otro lado, porque la *Ley 14/1970*, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* perseguía una formación integral de los discentes, por lo que encontramos imprescindible la *praxis* musical para conseguir el logro de dicha finalidad educativa. Por ello, pensamos que en su elaboración, se sobreentendiera la necesidad de la práctica musical en el nivel educativo de Educación General Básica, y no se plasmase como área y/o materia.

En el tercer nivel educativo, el *Bachillerato*, encontramos la música inmersa en el área de *Formación estética*, aunque en la realidad educativa fue abordada con el perfil de Historia de la música occidental. Es decir, una aproximación a la cultura musical occidental, pero sin ser contemplada como una educación musical *ad hoc*, según dispone el artículo 24 de la sección tercera que versa del Bachillerato, del capítulo segundo del Título primero, donde desarrolla sus materias, distribuidas por las diferentes áreas.

³⁴ De igual forma, tampoco acontece la asignatura de Música, en plena Democracia Española, en el *Real Decreto 69/1981*, de 9 de enero, de *ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial*, ni en el *Real Decreto 710/1982*, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica, ni en la *Orden de 6 de mayo de 1982* por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica.

La *Educación Universitaria*, comprendida en el cuarto nivel educativo, pretende consagrar la formación integral de los discentes, potenciar la investigación, y coadyuvar a la mejora del sistema educativo, y a su vez, de la sociedad.

Se estructura en tres ciclos, vinculados a los estudios en *Facultades y Escuelas Técnicas Superiores*. El primero presenta una duración de tres años, y se asocia al estudio de las disciplinas básicas. El segundo se desarrolla durante dos años, con un claro perfil de especialización, obteniendo el título de Licenciatura tras su conclusión. El tercer ciclo, se focaliza en una especialización particular, y se relaciona con la investigación y la docencia. Así, los estudios de Magisterio se integran en el primer ciclo, obteniendo tras su conclusión, la titulación de Diplomatura.

Por otra parte, para el acceso a los estudios universitarios, se establece como requisito la superación del Curso de Orientación Universitaria, a preparar tras la finalización de los tres cursos que componen los estudios de Bachillerato.

Como consecuencia directa a la *Ley 14/1970*, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, las Escuelas Normales se incorporan a la Universidad, modificando su nomenclatura por Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica. En ellas se realza la dignidad de la profesión de maestro, incentivando su formación continua, en la búsqueda de una mejora de la calidad del sistema educativo. Para cubrir dicha necesidad, se crean los *Institutos de Ciencias de la Educación*, gestionando la formación continua del profesorado. Entre sus acciones más destacadas, encontramos el desarrollo del posterior *Curso de Aptitud Pedagógica*, capacitando a los egresados de una Licenciatura para poder ejercer la docencia en la enseñanza secundaria.

El plan de estudios de Magisterio comienza de modo experimental, indicativo o provisional, como expresa Requena (2007), en una transición desde el año académico 1971/1972 hasta el 1974/1975, para concluir la implantación general y actualización de todo el sistema educativo durante el período lectivo del 1979/1980. Dato en consonancia con lo dictado en el *Decreto 2459/1970*, de 22 de agosto, sobre *calendario para aplicación de la reforma educativa*, donde se fija un plazo de diez años para adaptar todos los niveles educativos (ver anexo XXVII).

Establece diferentes especialidades, entre las que figuran, *Ciencias, Ciencias Humanas, Filología Francesa o Inglesa*, etc. De este modo, se pretende dar respuesta a la aplicación del nuevo plan de estudios de primera enseñanza, donde encontramos las materias de la segunda etapa de la *Educación General Básica* con un marcado perfil del área de conocimiento.

Tras concluir la formación de Magisterio durante tres cursos académicos y lograr el título oficial de Diplomado en Profesorado de Educación General Básica, con mención a la especialidad estudiada, se establece la posibilidad de dar continuidad formativa accediendo a los estudios de segundo ciclo universitario para así posibilitar la obtención de la titulación de Licenciatura. Para ello, se dicta la realización de un curso puente específico, como dictamina la *Orden de 31 de julio de 1974 sobre acceso a las enseñanzas del segundo ciclo de educación universitaria de los alumnos de Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica* (ver anexo XXVIII).

Para finalizar el análisis de la *Ley 14/1970*, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, cabe reseñar, que sólo hemos encontrado una referencia a los libros de texto, en la sección de disposiciones adicionales. Se expresa que el material didáctico empleado en los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica, Formación Profesional de primero y segundo grados, y Bachillerato, será revisado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

1.4. EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA DEMOCRACIA

La democracia constitucional tomó la legislación educativa vigente en el último período del régimen militar autoritario precedente, por lo que aflora con las bases establecidas a partir de la *Ley 14/1970*, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*.

La primera normativa legislativa significativa en materia de educación surge con la *Ley Orgánica 5/1980*, de 19 de junio, por la que *se regula el Estatuto de Centros Escolares* (LOECE, 1980). De este modo, se intentó marcar las directrices de la actividad educativa, la organización de los Centros escolares y, los derechos y obligaciones de los discentes, tomando como referente la *Constitución* de 1978 (ver anexo XXIX).

Como consecuencia nacen una serie de disposiciones legales en materia educativa, por lo que analizaremos los más relevantes a posteriori, centrándonos principalmente en el nivel educativo de *Educación General Básica*.

Las principales revisiones de la *Ley 14/1970*, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, focalizadas en la primera enseñanza, fueron el *Real Decreto 69/1981*, de 9 de enero, de *ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial*, el *Real Decreto 710/1982*, de 12 de febrero, por el que *se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica*, y la *Orden de 6 de mayo de 1982* por la que *se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica*, entre otros documentos legislativos.

El *Real Decreto 69/1981*, de 9 de enero, de *ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial*, dispone redistribuir en tres ciclos las dos etapas del nivel de Educación Básica Obligatoria, y establecer las enseñanzas mínimas a desarrollar en su Ciclo Inicial (ver anexo XXX).

La primera etapa se divide en Ciclo Inicial, integrando los dos primeros cursos, y Ciclo Medio, compuesto por el tercero, cuarto y quinto curso. La segunda etapa se asocia al Ciclo Superior, comprendiendo los cursos quinto, sexto y séptimo. De este modo, al concluir satisfactoriamente los tres ciclos, se obtenía el título de Graduado Escolar.

Observamos un avance significativo al establecer la coordinación entre el profesorado de Educación Preescolar y el Ciclo Inicial de la primera etapa de Educación Básica Obligatoria, en aquellos Centros donde se impartiesen sendos niveles, puesto que repercute en una mejor transición para los discentes.

La educación musical no se contempla en el Ciclo Inicial del nivel de Educación General Básica de este *Real Decreto*, como constatamos tras la revisión tanto del anexo I que desarrolla sus enseñanzas mínimas, como del anexo II que fija sus horarios.

En relación a los libros de texto, sólo hallamos una referencia, en el artículo noveno, por el que se dictamina que deben ajustarse a los contenidos mínimos fijados.

Como dato singular, apreciamos la similitud del área *Experiencia Social y Natural*, con la nomenclatura actual de las tres áreas del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil.

La *Orden de 17 de enero de 1981*, por la que *se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica*, desarrolla el *Real Decreto 69/1981*, de 9 de enero, de *ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial*, atendiendo a su carácter globalizado (ver anexo XXXI).

Como novedad, aparecen las áreas de Educación Artística y Educación Física, en el desarrollo del currículo del nivel de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la primera etapa de la Educación General Básica.

El área de Educación Artística está formada por las materias de Educación Plástica y de Educación Musical, presentando una carga lectiva de cinco horas semanales en Educación Preescolar, y de tres en el Ciclo Inicial, como dictamina su anexo II.

La materia de Educación Musical desarrolla tres bloques temáticos nombrados como *Formación rítmica*, *Educación vocal* y *Educación auditiva*, tanto en Educación Preescolar como en el Ciclo Inicial, según su anexo I.

Consideramos un avance significativo en el planteamiento de la asignatura, puesto que su tratamiento contempla la discriminación auditiva, el trabajo del ritmo y la formación vocal, por lo que se potencia la correcta respiración y articulación, y estimula el desarrollo de la expresión, creatividad, coordinación motriz y socialización, tanto en Educación Preescolar como en el Ciclo Inicial de Educación General Básica.

Sin embargo, en el Ciclo Inicial de Educación General Básica, al igual que ocurrió en el Medio, la Educación Musical discurrió como un espejismo nombrado en el currículo, que a posteriori, no se implementó en los Centros escolares.

En relación a los libros de texto, hallamos una alusión en su artículo séptimo, matizando la obligatoriedad de atenerse a los contenidos mínimos marcados en su anexo I, pero no encontramos referencia explícita a los de música. Sin embargo, dictamina el tratamiento de la *Lengua Castellana*, *Matemáticas* y *Experiencia Social y Natural*, mediante materiales y libros de texto compartidos, por lo que

consideramos su relevancia, ya que se genera una aproximación al trabajo cooperativo.

El *Real Decreto 710/1982*, de 12 de febrero, por el que *se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica*, desarrolla en su anexo las enseñanzas mínimas a trabajar en el Ciclo Medio de la Educación General Básica. En su exposición no hallamos alusión a la asignatura de Educación Musical, y sólo una referencia a los libros de texto, en el artículo noveno, por el que se dictamina que deben ajustarse a los contenidos mínimos establecidos (ver anexo XXXII).

La *Orden de 6 de mayo de 1982* por la que *se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica*, desarrolla el *Real Decreto 710/1982*, de 12 de febrero, por el que *se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica*, expresa las áreas de Educación Física y de Educación Artística, aconteciendo la disciplina de *Educación Musical* (ver anexo XXXIII).

En su anexo I, encontramos desarrollada el área de Educación Artística, integrada por las materias de *Educación Musical*, *Plástica* y *Dramatización*, justificando la necesidad de su aplicación para conseguir el pleno desarrollo integral de los niños. La carga lectiva del área de Educación Artística se contempla con dos horas y media semanales, como dictamina su anexo II.

La asignatura de *Educación Musical* se establece por medio de cuatro bloques temáticos, atendiendo a *Expresión y comunicación a través de la música*, *La música tradicional y colectiva*, *Fuentes de sonido* y, *Comportamiento del sonido en el lenguaje musical*, como expresa su anexo I.

Consideramos la relevancia de su tratamiento, puesto que al trabajarse la percepción auditiva, la educación vocal e instrumental, y la expresión corporal, utilizando el juego creativo y el folklore español, se potencia la correcta respiración y articulación, y estimula el desarrollo de la expresión, creatividad, coordinación motriz y socialización, así como la valoración de las creaciones culturales autóctonas.

No obstante, la *Educación Musical* queda prácticamente excluida de la realidad educativa, al igual que la asignatura de *Dramatización*.

Por último, encontramos una alusión a los libros de texto, expuesta en su artículo séptimo, donde dictamina la necesidad de adaptar el contenido de los materiales

didácticos a los niveles marcados, pero no aparece referencia explícita a los de música. Sin embargo, establece el tratamiento de la *Lengua Castellana*, *Matemáticas*, *Ciencias de la Naturaleza* y *Ciencias Sociales*, mediante materiales y libros de texto compartidos, por lo que consideramos su importancia, puesto que acontece una aproximación al trabajo cooperativo.

El *Real Decreto 3087/1982*, de 12 de noviembre, por el que *se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica*, desarrolla en su anexo I las enseñanzas mínimas a trabajar en el Ciclo Superior de Educación General Básica (ver anexo XXXIV).

Tras la revisión, no hallamos el área de Educación Artística en el anexo I, ni en su anexo II, donde define los horarios.

Con respecto a referencias sobre los libros de texto, el artículo décimo expresa que los usados en el Ciclo Superior de Educación General Básica deben adecuarse a los niveles básicos desarrollados en su anexo I. No obstante, en la disposición transitoria dictamina la posibilidad de continuar utilizando los antiguos durante los tres años académicos posteriores.

La *Orden de 25 de noviembre de 1982*, por la que *se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de la Educación General Básica*, desarrolla el *Real Decreto 3087/1982*, de 12 de noviembre, por el que *se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica*, integra las áreas de Educación Física y de Educación Artística, aconteciendo la disciplina de música (ver anexo XXXV).

En su anexo I, se desarrolla el área de Educación Artística, compuesta por las asignaturas de *Educación Musical*, *Plástica* y *Dramatización*, al igual que aparecía en el Ciclo Medio. La carga lectiva del área de Educación Artística se contempla con dos horas semanales, por lo que se reduce en media hora con respecto al Ciclo precedente, según dictamina su anexo II.

La asignatura de *Educación Musical* se establece por medio de cinco bloques temáticos, atendiendo a *Expresión y comunicación a través de la música*, *La música tradicional y colectiva*, *Fuentes de sonido, agrupación de voces e instrumentos más generalizados*, *Percepción de los elementos constitutivos de la música*, y *La música en la sociedad actual*, como expresa su anexo I.

Estimamos un avance significativo en la disposición de la asignatura, puesto que se aborda la percepción auditiva, la educación vocal e instrumental, y la expresión

corporal, integrando el folklore español y foráneo, la danza, la audición activa, el tratamiento de la improvisación, la utilización de los medios audiovisuales y la investigación sobre el hecho popular del entorno. De este modo, se potencia la correcta respiración y dicción, y estimula el desarrollo de la expresión, creatividad, percepción auditiva, coordinación motriz, socialización, conocimiento de los medios audiovisuales y aproximación a la investigación, así como la valoración de las creaciones culturales tanto autóctonas como foráneas.

No obstante, al igual que en los Ciclos previos, la *Educación Musical* queda prácticamente excluida de la realidad educativa³⁵, ya fuere por la falta recursos humanos y materiales, por el desconocimiento musical de los docentes y la inexistencia de especialistas en la materia, o simplemente, por infravalorar su importancia a nivel global. Del mismo modo, la asignatura de *Dramatización* gozó de una suerte parecida, siendo relegada al olvido en la mayoría de las Escuelas.

Por último, encontramos una mención a los libros de texto, expuesta en el artículo séptimo y en la disposición transitoria, donde dictamina la necesidad de adaptar progresivamente los materiales didácticos, y así, también los libros, al contenido de los niveles de referencia, pero no aparece referencia explícita a los de música. No obstante, se deja la posibilidad de utilizar los antiguos libros durante el primer año en que entren en vigor los programas renovados. Por otra parte, limita el número de libros escolares a un máximo de tres por área y Ciclo, y señalando el uso compartido, marcando un acercamiento al trabajo cooperativo.

Por otra parte, en relación a los estudios de Magisterio, se promulga la *Orden de 13 de junio de 1977, sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica*, donde se establecen las pautas para la confección de los planes de estudio del Profesorado de Educación General Básica (ver anexo XXXVI).

Dicha Orden se elaboró a partir de los resultados obtenidos de una encuesta remitida a todas las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica sobre los planes de estudio experimentales, con la finalidad de instaurar cierta uniformidad en su diseño en el ámbito nacional.

³⁵ La asignatura de *Educación Musical* se impartió casi en exclusiva en algunos Centros de Educación Primaria de naturaleza privada, que la afrontaron como una innovación pedagógica y seña de prestigio.

Se determina la duración de la formación del Magisterio en tres cursos, sus cinco especialidades establecidas en *Ciencias, Ciencias Humanas, Filología Francesa o Inglesa, Educación Preescolar y Educación Especial*, el carácter anual de sus asignaturas y, la división de las mismas entre comunes y propias de la mención.

La asignatura de música aparece entre las denominadas *comunes*, con una carga lectiva de un curso académico, por lo que de nuevo es relegada a un tratamiento ínfimo, derivando en una exigua formación del maestro en materia de música. Este aspecto pudo inferir en la falta de aplicación real de la música en el nivel educativo de Educación General Básica, a partir de la promulgación de la ulterior *Orden de 17 de enero de 1981*, por la que *se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica*, y la *Orden de 6 de mayo de 1982* por la que *se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica*.

Podemos reflejar su aplicación en los planes de estudio de Profesorado de Educación General Básica de la Universidad de Zaragoza. En éstos, la práctica de la educación musical respondía a una sola asignatura bajo el nombre de *Música*, inmersa en el segundo curso académico de las diferentes especialidades, presentando un carácter anual, y encaminada hacia el aprendizaje del lenguaje musical convencional. En su gestión, se partía con la *praxis* de la fononimia a partir del método Kodàly, para a posteriori, limitar su práctica al desarrollo de un exiguo número de piezas escolares, trabajadas mediante la educación vocal y auditiva, y la práctica instrumental. Esta última, se reducía la ejercitación de sólo uno de los instrumentos de la orquestación Orff, la flauta dulce en su tesitura de soprano y con digitación alemana.

Para dar respuesta a los preceptos de la *Constitución* de 1978, se promulga la *Ley Orgánica 11/1983*, de 25 de agosto, *de Reforma Universitaria*, que regula las funciones, el personal docente e investigador, y la estructura de la Universidad, además de reconocer su descentralización a favor de las Comunidades Autónomas.

Dicha renovación genera el punto inicio en el devenir del plan de estudios de Profesorado de Educación General Básica, hasta desembocar en la promulgación del *Real Decreto 1497/1987*, de 27 de noviembre, por el que *se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. Éste marca el referente

para el desarrollo de los posteriores planes de estudio de Magisterio, caracterizado por la presencia de las materias troncales, optativas y de libre elección, el peritaje de la carga lectiva mediante créditos y, la enseñanza cíclica.

Con la *Ley Orgánica 1/1990*, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*³⁶, llegamos a una nueva etapa en el sistema educativo español. Su germen es el fruto de la consolidación de los valores democráticos tras la *Constitución* de 1978, de las continuas reformas de la *Ley 14/1970*, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, y de la aplicación de la *Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985)*³⁷, que reproducía desde un prisma educativo los principios democráticos de la nueva *Constitución* española (Martos, 2013).

Cabe reseñar como avance significativo, la ampliación en dos años del período de escolarización obligatoria, por lo que afecta a los niños con una edad comprendida entre los seis y dieciséis años. De este modo, se pone fin al vacío legal existente entre la edad con que se concluían los estudios primarios obligatorios de la Educación General Básica, acotada a los catorce años, con la mínima exigida para poder formalizar el acceso al mercado laboral, establecida en dieciséis años.

Esta ampliación supuso la renovación del currículo, estableciendo como etapas educativas obligatorias, la *Educación Primaria*, y a posteriori, la *Educación Secundaria Obligatoria*, teniendo en cuenta tanto a los discentes como a su proceso de enseñanza-aprendizaje.

A diferencia de la Educación General Básica, la Educación Primaria se compone de seis cursos, reduciendo su número en dos unidades, los cuales fueron integrados a la novedosa Educación Secundaria Obligatoria, junto a otro par de nueva adjudicación, para completar sus cuatro cursos académicos. Como consecuencia, provocó la reducción de la enseñanza en Centros de Educación Primaria de ocho a seis cursos, por lo que frente al malestar acontecido en el cuerpo de maestros de

³⁶ Adjuntamos las secciones más relevantes en el anexo XXXVII.

³⁷ La *Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación* que deroga la *Ley Orgánica 5/1980*, de 19 de junio, por la que *se regula el Estatuto de Centros Escolares*, pretende asegurar la diversidad propia del sistema educativo español desde una perspectiva ecuaníme, desarrollando, en su Título primero, la normativa reguladora de los Centros docentes tanto públicos como privados, en su Título segundo, la participación en la programación general de la enseñanza, estipulando los integrantes y cometido del Consejo Escolar del Estado, en su Título tercero, la tipología y funciones de los órganos de Gobierno de los Centros públicos, y en su Título cuarto, la normativa reguladora de los conciertos educativos aplicada a los Centros concertados.

Educación Primaria ante dicha merma profesional, se les habilitó para ejercer en los dos primeros años de la Educación Secundaria Obligatoria, y así no restringir sus derechos laborales³⁸.

La educación obligatoria se encuentra establecida entre dos etapas educativas de carácter voluntario. Por su extremo inferior, Educación Infantil, previamente llamada *Educación Preescolar*, y por el superior, la *Formación profesional de grado medio* y el *Bachillerato*, constando este último de dos cursos académicos, que sustituyen al antiguo tercero de Bachillerato y al Curso de Orientación Universitaria.

Esta nueva estructura del sistema educativo marcó un referente legislativo, puesto que las actuales leyes educativas que dictaminan la enseñanza obligatoria se rigen por la misma configuración.

Otro avance relevante fue la inclusión de la asignatura de música junto a la *Plástica*, con carácter obligatorio en el currículo oficial de todos los cursos de la etapa de Educación Primaria, inmersa en el área de Educación Artística³⁹. Por ello, se precisó de maestros con una formación musical específica que atendieran adecuadamente a las necesidades de la nueva asignatura de música, infiriendo en la génesis de los maestros especialistas en Educación Musical.

No obstante, no acaeció lo mismo con la *Plástica*, puesto que no conllevó a la creación de una especialidad en Magisterio. De este modo, para su aplicación en las aulas de Educación Primaria se confió en la escueta preparación de los maestros en dicho lenguaje.

Por otra parte, la música en la Educación Secundaria Obligatoria también experimenta un gran desarrollo, surgiendo el área de *Música*.

En relación al estudio del Magisterio, reseñar la modificación de sus planes de estudio para dar respuesta a las necesidades surgidas. Se promulga el *Real Decreto 1440/1991*, de 30 de agosto, por el que *se establece el título universitario, oficial de*

³⁸ Se debe tener en cuenta que el desempeño de la labor docente en la etapa de Educación Primaria, se encuentra restringido exclusivamente para los Diplomados o Graduados en Magisterio.

³⁹ Previamente, la *Ley 14/1970*, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, carecía de su presencia, teniendo que esperar a que fuese integrada parcialmente con carácter oficial pero sin materializarse en la realidad educativa, mediante la *Orden de 17 de enero de 1981*, por la que *se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica*, la *Orden de 6 de mayo de 1982* por la que *se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica*, y la *Orden de 25 de noviembre de 1982*, por la que *se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de la Educación General Básica*.

Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención, estableciéndose la denominación de Maestro con siete especialidades, a saber, Educación Primaria, Educación Física, Lengua Extranjera, Educación Musical, Educación Especial, Audición y Lenguaje y, Educación Infantil (ver anexo XXXVIII).

Se incluye la asignatura de música en las diversas especialidades, atendiendo a sus particularidades implícitas.

La especialidad de *Educación Musical* se implantó con un ingente conjunto de materias troncales específicas para potenciar la formación de dichos discentes, a saber, *Didáctica de la Expresión Musical, Agrupaciones Musicales, Formación Rítmica y Danza, Formación Vocal y Auditiva, Formación Instrumental, Historia de la Música y del Folklore, y Lenguaje Musical*. Además, las prácticas escolares realizadas en el tercer curso académico, se desarrollaban focalizadas en la asignatura de música, bajo la supervisión del maestro especialista.

La última variación de los planes de estudio del Magisterio hasta la implantación de los actuales de Grado, donde se advierten leves modificaciones que afectan a algunas asignaturas y a su carga lectiva, pero sin suponer grandes cambios en su estructura global, fue su adaptación a dos disposiciones legales (ver anexo XXXIX).

En primer lugar, al *Real Decreto 614/1997, de 25 de abril, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio, y 2347/1996, de 8 de noviembre.*

En segundo término, al *Real Decreto 779/1998, de 30 de abril, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio; 2347/1996, de 8 de noviembre, y 614/1997, de 25 de abril.*

La *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU, 2001)*, supuso uno de los primeros pasos hacia la incorporación de la Universidad española en el espacio europeo de Enseñanza Superior, estableciendo la estructura de la

Universidad según los preceptos de la *Constitución de 1978*. Entre sus medidas destaca la inclusión de agentes externos para evaluar la calidad del sistema universitario, generando la necesidad de crear la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. A posteriori fue revisada mediante la *Ley Orgánica 4/2007*, de 12 de abril, por la que *se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*.

Para concluir este apartado, debemos citar la *Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002), derogada antes de su implementación. En su artículo 16, expone la distribución de la etapa de Educación Primaria en tres ciclos, así como las áreas a trabajar, donde se contempla la Educación Artística, albergando las asignaturas de música y plástica.

En este capítulo, tras la revisión histórica de la legislación educativa española, hemos apreciado que el tratamiento de la Educación Musical ha ocupado una posición marginal, relegada a un tratamiento efímero, o incluso desterrada del sistema educativo español, tanto en las Escuelas Primarias como en las Normales.

Actualmente dicha situación ha cambiado, puesto que la Educación Musical se encuentra presente en el currículo oficial de Educación Primaria, pero estuvo postergada de la realidad educativa de las Escuelas hasta la implantación de la *Ley Orgánica 1/1990*, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*. De este modo, aunque se integró parcialmente con la promulgación de la *Orden de 17 de enero de 1981*, por la que *se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica*, de la *Orden de 6 de mayo de 1982* por la que *se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica*, y de la *Orden de 25 de noviembre de 1982*, por la que *se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de la Educación General Básica*, apenas se materializó en la realidad educativa.

Este aspecto pudo ser propiciado por la falta de recursos humanos y materiales, por infravalorar su importancia, o simplemente, por el desconocimiento musical de los docentes y la inexistencia de especialistas en la materia. Dato corroborado a partir del análisis de la legislación educativa de los diversos planes de estudio del Magisterio.

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO
José Luis Rodríguez Pérez

CAPÍTULO 2. ESTUDIO LEGISLATIVO: EL CURRÍCULO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

En este capítulo se analiza la legislación educativa vigente, a partir de sus tres niveles de concreción. Por ello, en primer lugar tratamos las disposiciones legales de ámbito nacional. En segundo término revisamos su adaptación autonómica, que en nuestro caso contempla Andalucía. Para finalizar, estudiamos la legislación educativa establecida para los centros, puesto que incide directamente en la praxis del docente en su respectiva aula.

Proseguimos el capítulo analizando la dimensión del área temática que nos compete, es decir, Educación Artística, donde acontecen dos lenguajes, el plástico y el musical. De este modo, priorizamos en revisar y analizar los objetivos, contenidos, competencias básicas-clave y criterios de evaluación que atienden a la asignatura de *Música*.

Debido a la situación ecléctica del curso académico 2014-15 donde se aplican dos leyes educativas en la etapa de Educación Primaria, discernimos el análisis entre los cursos pares e impares.

Para el estudio de los cursos pares, consideramos la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación* y la *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía*, que aborda la concreción para nuestra realidad educativa en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como aquellos preceptos legislativos que las aplican. Para el análisis de los cursos impares, contemplamos la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa*, atendiendo a las disposiciones legales que la materializan.

2.1. NIVEL DE CONCRECIÓN

El primer nivel de concreción corresponde a los preceptos legislativos educativos a nivel nacional, dictados por el Gobierno de España, y desarrollados desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En el segundo nivel de concreción se adapta la legislación educativa de índole nacional a las particularidades de las correspondientes comunidades autónomas con competencias educativas. En el caso de no tenerlas atribuidas, se contempla la legislación establecida *ad hoc* por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En el tercer nivel de concreción se adapta la legislación educativa referida al segundo nivel a la realidad educativa de cada Centro, gestionado a partir del proyecto educativo del Plan de Centro.

2.1.1. Nacional

Se considera la legislación educativa a nivel nacional, correspondiente al primer nivel de concreción, por lo que se analiza tanto la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación* como la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa*, así como aquellas disposiciones legislativas que las desarrollan.

2.1.1.1. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

La *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación*, se presenta como una ley integradora, centrada en la asimilación de las competencias básicas durante la etapa educativa de Educación Primaria, para alcanzar su completa adquisición al egresar la Educación Secundaria Obligatoria, completando el estadio de la educación obligatoria.

La etapa educativa de Educación Primaria se desarrolla mediante el *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que *se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. Por ello, se presenta de referente, teniendo presentes sus tres anexos. El primero versa sobre las competencias básicas, el segundo sobre las áreas de conocimiento, y el tercero sobre el horario escolar.

La adopción y evaluación por competencias supone un cambio en el planteamiento conceptual de la educación. Se evoluciona de la *Ley 14/1970*, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, centrada en la adquisición de contenidos, a la *Ley Orgánica 1/1990*, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*, formalizada a partir del fomento de las capacidades de los discentes, para llegar a la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación*⁴⁰, planteada con la finalidad del desarrollo de competencias en los educandos.

⁴⁰ Puesto que la *Ley Orgánica 10/2002*, de 23 de diciembre, de *Calidad de la Educación* la derogó el Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero antes de su implantación.

En España, las competencias básicas se identifican con la concreción de la propuesta europea a nuestro currículo. No obstante, se suele usar la terminología de competencias básicas o clave como sinónimos (Longueira, 2011).

Según Hernández, Hernández, Moya y Cózar (2014) el concepto de competencia surge ligado al ámbito empresarial de los años setenta, denotando la capacidad de un trabajador para desarrollar adecuadamente su función. Posteriormente, dicho término se integra en el sistema educativo, asociado a una mayor significación y funcionalidad de los aprendizajes, para resolver con éxito aquellos problemas surgidos en las situaciones cotidianas:

Una capacidad que tiene una persona para realizar una tarea concreta de manera eficiente. (...) A partir de entonces, ese término se ha ido desarrollando y generalizando, hasta llegar al mundo educativo para identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida (p. 239).

Según Gómez, Pérez y Arreaza (2007), ser competente es “ser capaz de utilizar lo aprendido en escenarios reales y exige: saber, hacer y querer” (p. 2).

En la *Orden ECD/65/2015*, de 21 de enero, por la que *se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*, se define competencia como “un ‘saber hacer’ que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales” (*Orden ECD/65/2015*, de 21 de enero, BOE, 25, p. 6986).

Por otra parte, en la legislación educativa española, se identifica el concepto de las competencias básicas del modo siguiente:

Aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (*Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, BOE, 293, p. 43058).

Para Morales y Román (2009), la definición de las competencias básicas, referidas a la etapa de Educación Primaria, responde a:

Los aprendizajes imprescindibles para la vida, en donde se habrán de tener en cuenta las posibilidades en cuanto a recursos materiales y humanos del centro, el carácter integrador de todos los aprendizajes curriculares de la

etapa (seis años), así como definir una metodología de actuación conjunta tanto en los Proyectos Educativos de Centro, en los Proyectos Curriculares y en las programaciones anuales (p. 35).

Efectivamente, por lo que debemos tener presente las necesidades y expectativas del mundo real (Alsina, 2007). Además, como las competencias básicas van encaminadas al saber, saber hacer, y saber ser y estar, coadyuvan “dotando al alumnado de los elementos necesarios para hacer frente a los retos de la sociedad actual” (Giráldez, 2007, p. 49). De este modo, “el enfoque por competencias pretende responder a la *significatividad* y a la *funcionalidad* de los aprendizajes” (Alsina, 2010, p. 18).

Parcerisa (2007) establece las competencias como referentes para la formulación de los objetivos de las asignaturas o áreas de conocimiento, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje favorezca la interrelación y aplicación de los conocimientos ante las necesidades que acontezcan. Además, manifiesta la necesaria coordinación del profesorado para determinar sus aportaciones a la adquisición de las competencias desde las diferentes áreas o asignaturas.

Según Giráldez (2007), las competencias clave, fundamentales o básicas se determinan como:

Aquellas competencias necesarias y útiles para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto. El término alude, más que al cúmulo de conocimientos que puedan adquirirse, a la capacidad de utilizar los conocimientos para actuar de modo eficaz en un contexto determinado (p. 51).

En la misma línea, más recientemente, en el *Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, se definen como “capacidades para activar y aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, para lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (p. 19349).

Gómez et al. (2007), en la identificación del concepto de las competencias básicas-clave, argumentan que:

Las competencias “básicas” o “claves” son multifuncionales, transversales, transferibles, integradoras y dinámicas.
La competencia se demuestra en un contexto real.
La decisión de “enseñar lo importante” conlleva una revisión del currículo que permita pasar del “saber” al “saber y querer hacer” (p. 2).

Por tanto, entendemos por competencias básicas, el conjunto de capacidades que posibilitan el satisfactorio empleo de modo integrado de todos los aprendizajes no formales, informales y formales, siendo principalmente estos últimos, los específicos de las diferentes áreas de la etapa de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, con la finalidad de aplicarlos correctamente en las distintas situaciones de la vida, para dar respuesta óptima a problemas complejos y facilitar una educación permanente, así como para servir de referente en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De este modo, la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, *de Educación*, estipula en ocho el número de competencias básicas, sin establecer un criterio de prioridad en el orden asignado. Su adquisición se complementa desde todas las áreas y asignaturas de la enseñanza obligatoria, por lo que focaliza su aplicación tanto en la etapa de Educación Primaria como en la de Educación Secundaria Obligatoria.

Por otra parte, para el desarrollo de cada competencia se debe abordar “desde el mayor número de capacidades posible y en distintos niveles de realización” (Alsina, 2007, p. 18), por lo que encontramos autores que prefieren nombrarlas como enfoque por competencias, aludiendo a su presencia en los diferentes componentes del currículo.

La *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, *de Educación*, dictamina los objetivos para la etapa de Educación Primaria en el artículo 17 del capítulo segundo de su Título primero. De igual modo, los podemos examinar en el artículo tercero del *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que *se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* (ver anexo XL).

Tras su revisión, hallamos las siguientes conclusiones:

- El *a* no se vincula directamente con el área de Educación Artística, pero por medio de la *praxis* musical en grupo se fomenta la adquisición de los valores y normas de convivencia, puesto que implica la correcta integración y aportación de todos los niños para llegar al éxito, acatando las obligaciones y respetando los derechos de los demás. Por otra parte, por medio del conocimiento de obras de diferentes estilos, tiempos y culturas, se potencia la aceptación de la diversidad, y consecuentemente, la inserción en una sociedad plural.

- El *b* se fomenta desde la música puesto que la práctica musical implica un trabajo tanto individual como en equipo donde se inculca el esfuerzo por mejorar, potenciando la confianza en sí mismo, y desarrollando tanto la curiosidad por el conocimiento como la creatividad, ya sea por medio del estudio de piezas vocales, instrumentales o expresión corporal.

- El *c* tampoco se conecta directamente con la asignatura de música, pero por medio de la educación musical se potencia la autonomía y la relación con los demás.

- El *d* se desarrolla por medio de la música puesto que gracias al estudio de obras de diferentes culturas se genera un conocimiento, integración y respeto por las mismas. Además, con la práctica musical colectiva se disuade de la discriminación por razones de sexo o discapacidad, puesto que todos los integrantes del grupo son necesarios para lograr la correcta interpretación.

- El *e* no se relaciona directamente con la música, pero gracias a la *praxis* vocal de piezas con el texto en nuestra lengua, se contribuye al conocimiento de la lengua castellana.

- El *f*, sin estar referido con la asignatura de música, se favorece al cantar obras con el texto en una lengua extranjera.

- El *g* no presenta una asociación directa con la música, pero se potencia al utilizar las matemáticas para formalizar y calcular algunos aspectos de las composiciones musicales o de una coreografía.

- El *h* tampoco se conecta directamente con la música, pero se desarrolla gracias a la percepción de los sonidos de su entorno natural, social y cultural, generando actitudes de respeto y conservación, y fomentando la sensibilización contra la contaminación acústica.

- El *i* se potencia porque en la educación musical se utilizan las TIC para la búsqueda de información, donde los discentes deben confrontarla para generar sus propios argumentos, desarrollando un espíritu crítico. Además, se usan tecnologías para la creación, la interpretación y el análisis musical.

- El *j* es el que presenta una vinculación más directa con el área de Educación Artística, y consecuentemente, con la educación musical, aunque no acontezca de forma expresa el término de música, puesto que alude al uso de representaciones y expresiones artísticas.

- El *k* no se asocia directamente con el área de Educación Artística, pero por medio de la asignatura de música se promueve el conocimiento y cuidado del propio cuerpo, previniendo problemas de salud. Por ejemplo, mediante una correcta emisión vocal o a través de las danzas y expresión corporal.

- El *l* no se conecta con la música, pero podemos favorecerlo a través de canciones o juegos musicales sobre animales, generando actitudes para respetarlos y cuidarlos.

- El *m*, sin estar relacionado directamente con el área de Educación Artística, gracias a la música se potencia la afectividad, y con la *praxis* musical grupal se disuade de la violencia y de cualquier tipo de prejuicios.

- El *n* no se asocia con la música, pero podemos desarrollarlo por medio de canciones o juegos musicales relacionados con la educación vial.

2.1.1.2. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

La *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, parte como una remodelación de la anterior ley educativa, y no como un cambio drástico frente a su predecesora. Se sustenta en la búsqueda de una mejora formativa, llevando implícita la reducción de la tasa de abandono escolar, fomentando la cultura del esfuerzo, potenciando la autonomía de los Centros educativos, tomando la denominación de las competencias clave de la Unión Europea, y promoviendo una reconfiguración del currículo.

Como aspecto innovador propone las evaluaciones externas, argumentando las mejoras en las estadísticas de los datos educativos conseguidas en los países de nuestro entorno que sí las practican.

En la búsqueda de la calidad se pretende potenciar las materias troncales, basándose en la simplificación del currículo escolar, y facilitando a la vez, la flexibilidad en la elección de las diferentes trayectorias como elemento motivador de los discentes y fuente de desarrollo de su potencial, lo que lleva a bifurcarse el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

Por medio de las TIC se procura enlazar con los hábitos y experiencias de los actuales discentes, inmersos en una sociedad del conocimiento, como cimiento del cambio metodológico y herramienta para la formación permanente a lo largo de

toda la vida. Se acomete la potenciación del plurilingüismo mediante el refuerzo de la primera lengua extranjera, y con la inclusión de una segunda, puesto que se argumenta que ésta es una de las debilidades de nuestro sistema educativo.

Entre los elementos del currículo apreciamos la definición de las competencias, atendiendo exactamente a la misma descripción expresada en la redacción del texto consolidado de la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, *de Educación*, de donde se nutre la nueva ley:

b) Las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos (*Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, BOE, 295, p. 97868).

Por tanto, encontramos las competencias básicas-clave con ciertas diferencias en su nomenclatura, y reducidas en una unidad con respecto a lo dispuesto en la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, *de Educación*, comprendiendo un total de siete. Para distinguirlas, utilizamos la terminología de competencias clave. No obstante, al igual que ocurre en la ley educativa previa, su nomenclatura no acontece explícita, por lo que revisamos el Real Decreto que la desarrolla, siendo en nuestro caso, el referido a la etapa de Educación Primaria, el *Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria*.

El Real Decreto citado desarrolla la etapa de Educación Primaria, generando una reorganización de las asignaturas y pretendiendo un nuevo planteamiento metodológico al potenciar el aprendizaje por competencias.

Por ello, resalta que “la competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (*Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero, BOE, 52, p. 19350).

Se consideran como “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (*Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero, BOE, 52, p. 19350), a partir de aquel conocimiento adquirido por medio de la participación activa en prácticas sociales generadas en el contexto educativo formal, no formal e informal.

Su nueva denominación se toma de las competencias clave definidas en la Unión Europea, aludiendo a la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006/962/CE), identificando siete competencias clave (ver anexo XLI).

Además, manifiesta la necesidad de una especial atención por el desarrollo tanto de la Comunicación lingüística, como de la Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

Por otra parte, en el artículo sexto bis de la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa*, desarrolla las funciones de cada una de las Administraciones educativas y Centros, refiriéndose a los niveles de concreción. Además distribuye las asignaturas a impartir en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en tres bloques: troncales, específicas y de libre elección autonómica.

En la modificación del apartado segundo del artículo 16, donde se refiere a las finalidades de la etapa de Educación Primaria, alude al sentido artístico, la creatividad y la afectividad. Consideramos su incoherencia tras la infravaloración del bloque de Educación Artística, y en consecuencia, de la Música, tras asignarle el carácter de asignatura de libre configuración autonómica, puesto que puede llegar a no impartirse en el desarrollo del currículo de todos los discentes, al dejarse su oferta, en función del planteamiento educativo de las Administraciones autonómicas con competencias educativas y de los Centros, con la consecuente merma de dichas facultades. No obstante, se intenta justificar como un reparto de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas:

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, al menos una de las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas:

1.º Educación Artística.

2.º Segunda Lengua Extranjera.

3.º Religión, sólo si los padres, madres o tutores legales no la han escogido en la elección indicada en el apartado 3.b).

4.º Valores Sociales y Cívicos, sólo si los padres, madres o tutores legales no la han escogido en la elección indicada en el apartado 3.b) (*Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, BOE, 295, p. 97871).

La etapa de Educación Primaria se desarrolla por medio del *Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, generando una reorganización de las asignaturas y pretendiendo un nuevo planteamiento metodológico al potenciar el aprendizaje por competencias. En el citado *Real Decreto*, se fijan unos *estándares de aprendizaje evaluables* en todas las áreas, además de los criterios de evaluación, por lo que atenderemos a su definición, expresada como:

Especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables (*Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero, BOE, 52, pp. 19351-19352).

En su artículo séptimo se establecen los objetivos para la etapa de Educación Primaria (ver anexo XLII).

Tras generar un estudio comparativo de los 14 objetivos establecidos para la etapa de Educación Primaria a partir de la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa* con los formulados previamente en la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación*, hallamos las siguientes conclusiones:

- Se corresponden en cuantía y contenido, siendo expresados textualmente, salvo ligeras diferencias.

- El *b*, añade “y de espíritu emprendedor”.

- El *h*, modifica “Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo” por “Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura”. Básicamente se incluye la terminología de Geografía e Historia, aunque dichos saberes ya están implícitos en el desarrollo de las Ciencias Sociales, y por otra parte, se omite lo referente al cuidado personal, del medio y del patrimonio cultural, pero entendemos que ya se aborda en las competencias clave.

Por otra parte, su artículo octavo establece los bloques de áreas de asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica (ver anexo XLIII).

Tras desarrollar un estudio comparativo de las áreas de conocimiento expresadas en el artículo octavo de *Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, con las establecidas en el artículo tercero del *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, obtenemos las siguientes conclusiones:

- Las nuevas áreas se distribuyen en tres bloques: de asignaturas troncales, de asignaturas específicas, y de asignaturas específicas en función de la oferta educativa establecida en la Comunidad Autónoma con competencias educativas y de los Centros;

- El área de *Conocimiento del medio natural, social y cultural*, se secciona en *Ciencias de la Naturaleza* y *Ciencias Sociales*.

- El área de *Lengua Extranjera* se establece en *Primera Lengua Extranjera* y *Segunda Lengua Extranjera*, considerada previamente para cursar en el tercer ciclo de modo opcional según la Comunidad Autónoma.

- Desaparece el área de *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, trabajada en el tercer ciclo.

- Se incluye el área de *Religión, o Valores Sociales y Cívicos*, a elección de los padres o tutores legales, a cursar como área del bloque de asignaturas específicas. En caso de escogerla previamente, se trabaja como área del bloque de asignaturas específicas en función de la oferta educativa establecida en la Comunidad Autónoma con competencias educativas y de la oferta de los Centros.

En relación a la evaluación, además de las pertinentes que se plantean para llevar a cabo en cada curso académico, se establece la de tercer curso y la de final de etapa. Además, se implanta la inclusión de indicadores de logro en las programaciones docentes, atendiendo a los aprendizajes de los discentes, al proceso de enseñanza y aprendizaje, y a la labor docente generada.

El documento concluye con dos anexos, el primero referido a las asignaturas troncales, y el segundo a las específicas, donde se encuentra la Educación Artística.

2.1.2. Andalucía

2.1.2.1. Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía

La *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía*, establece la concreción de la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación*, para la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Los aspectos más significativos los encontramos en los artículos 39, que versa sobre Educación en valores, el 40, sobre la cultura andaluza, y el 49, sobre la gratuidad de los libros de texto.

En el artículo 39, se incide en la importancia de abordar aspectos de modo transversal a través de contenidos y actividades, con la finalidad de potenciar el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, los valores promulgados tanto en la Constitución Española como en el Estatuto de Autonomía para Andalucía, así como aquellos que facilitan la gestión de una vida responsable, inmersa en una sociedad libre y democrática.

Se pretende vigorizar la equidad por razones de género, e incluir en el currículo cuestiones de educación vial, de educación para el consumo y de salud laboral. También se pretende impulsar el respeto a la interculturalidad, a la diversidad y al medio ambiente, sin olvidar la gestión responsable del tiempo libre y del ocio.

En relación al artículo 40, se establece el tratamiento del patrimonio histórico, folklórico y cultural andaluz, mediante la inclusión de contenidos y actividades en el currículo, con la finalidad de acrecentar su conocimiento y valoración.

Por último, el artículo 49, asegura la gratuidad de los libros de texto escolares y la adaptación de soportes tecnológicos, en el desarrollo de la educación obligatoria sufragada con capital público.

Por otra parte, en relación a los objetivos de la etapa de Educación Primaria, en Andalucía se contemplan los 14 expresados en el *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que *se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, ampliándose su cuantía con cuatro (ver anexo XLIV). Tras su revisión, hallamos las siguientes conclusiones:

- El *a* se encamina a potenciar la autoestima, el sentido crítico y el espíritu emprendedor.
- El *b*, manifiesta la necesidad de contribuir en el conocimiento y valoración del patrimonio natural, cultural y lingüístico de los pueblos, de modo universal, con la

finalidad de desarrollar una actitud dirigida hacia su conservación, valoración y respeto.

- El *c* y *d*, muestran su concreción en Andalucía, vinculándose en cierta medida con el artículo 40 de la *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía*.

- El *c*, se refiere a la modalidad lingüística.

- El *d*, atiende a la multiculturalidad.

En Andalucía, la *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía*, establece las competencias básicas del mismo modo que como se promulgan en la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación*, con la salvedad de cierta modificación en la nomenclatura, más en consonancia con lo expuesto en el anexo segundo del *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que *se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*, donde se expone la contribución de las diferentes áreas de conocimiento para la adquisición de las ocho competencias básicas (ver anexo XLV).

La *Orden de 10 de agosto de 2007*, por la que *se desarrolla el currículum correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*, además de expresar las orientaciones metodológicas y los principios para el desarrollo de contenidos, establece la distribución de los horarios mínimos aplicados en Andalucía para la etapa de Educación Primaria, en el anexo tercero (ver anexo XLVI).

Constatamos que se dictamina un mínimo de tres sesiones semanales de una hora de duración, para el desempeño del área de Educación Artística en cada uno de sus cursos académicos. No obstante, la realidad educativa presenta variaciones en la gestión entre Educación Plástica y Educación Musical, puesto que unos Centros de Educación Primaria distribuyen la asignación temporal entre sendas asignaturas equitativamente, ya sea atendiendo a cada curso o por ciclos, y en otros Centros, se trabajan dos horas de Educación Plástica y una de Educación Musical.

2.1.2.2. Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía

El *Decreto 97/2015*, de 3 de marzo, por el que *se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*,

marca el referente para la etapa de Educación Primaria en Andalucía, a falta de una ley que regule todo el sistema educativo, como ocurrió con la *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía*.

Mediante este *Decreto*, se amplía en seis la cuantía de objetivos dispuestos para la etapa de Educación Primaria en el primer nivel de concreción⁴¹. Una vez generada su revisión, concluimos lo siguiente:

- Su formulación no se refiere a los 14 objetivos establecidos para la etapa de Educación Primaria según lo promulgado en la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa*, sino que parte de los 14 dictaminados previamente en la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación*, a los que se agregan los dispuestos en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Este dato nos parece sorprendente, puesto que no se asienta en la legislación educativa más reciente.

- Su cuantía se incrementa en dos unidades, por lo que en vez de considerar sólo los cuatro objetivos agregados previamente en la concreción de la etapa de Educación Primaria para Andalucía, suma seis.

- El *a* coincide en sendos textos legislativos, a excepción de una ligera expresión que no afecta a su interpretación, sustituyendo “en sí mismo” por “de las personas en sí mismas”. Es decir, atiende a potenciar la autoestima, el sentido crítico y el espíritu emprendedor.

- El *b* se presenta novedoso, expresando la necesidad de implicarse en el desarrollo y conservación del entorno social y natural.

- El *c* muestra la segunda agregación inédita, atendiendo al fomento de actitudes y hábitos vinculados con la salud y el consumo responsable.

- El *d* se corresponde textualmente con *b* del *Decreto 230/2007*, de 31 de julio, por el que *se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía*, con la salvedad de que se modifica “los individuos” por “las personas”. Por tanto, expresa lo mismo, es decir, pretende contribuir en el conocimiento y valoración del patrimonio natural, cultural y lingüístico de los pueblos, de modo universal, con la finalidad de desarrollar una actitud de conservación, valoración y respeto del mismo.

⁴¹ Adjuntamos su listado en el anexo XLVII.

- El *e* concuerda textualmente con el *c* del *Decreto 230/2007*, de 31 de julio, por el que *se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía*, referido al conocimiento y valoración de la modalidad lingüística andaluza.

- El *f* se corresponde textualmente con el *d* del *Decreto 230/2007*, de 31 de julio, por el que *se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía*, con la salvedad de que se ha sustituido “de Andalucía” por “de la misma”. De este modo, atiende al conocimiento y respeto de la multiculturalidad de Andalucía, como seña de identidad.

Por otra parte, en relación a las competencias clave, apreciamos que en el desarrollo de su concreción por medio del *Decreto 97/2015*, de 3 de marzo, por el que *se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, se han mantenido inalteradas sus nomenclaturas (ver anexo XLVIII).

Se incide en su aplicación desde todas las áreas de conocimiento, persiguiendo una visión global del conocimiento, desde el desarrollo continuo de las mismas, en la búsqueda de la utilidad de los aprendizajes. Por ello, se propone la aplicación de actividades motivadoras, donde prime el trabajo en equipo, atendiendo a la realidad de los discentes e implicando a toda la comunidad educativa.

Al establecer la organización y gestión del currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se establece el eje central a partir del cual se ramifica todo el currículo:

Los aprendizajes contenidos en las distintas áreas que conforman los bloques de asignaturas de la etapa de Educación Primaria en Andalucía se ordenan en torno a los objetivos de las mismas para la consecución de los objetivos de la etapa, expresados en términos de capacidades que se pretenden alcanzar. Estos son el núcleo sobre el que se articulan todos los elementos del currículo en la Comunidad Autónoma de Andalucía (*Orden de 2015*, de 17 de marzo, BOJA, 60, p. 9).

Al concretar los elementos del currículo por medio de la *Orden de 17 de marzo de 2015*, por la que *se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*, se establecen las áreas de conocimiento en el artículo segundo, que a posteriori desarrolla en su anexo primero. Se dividen atendiendo al bloque de asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica.

Apreciamos una primera concreción con respecto a lo expresado en el artículo octavo del *Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, puesto que ya se integran en las áreas del bloque de asignaturas específicas, tanto la Educación Artística como la Segunda Lengua Extranjera.

Posteriormente, dictamina para el quinto curso, el estudio del área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, y para el sexto curso, el tratamiento del área de Cultura y Práctica Digital.

Como dato significativo, establece la posibilidad de permutar el estudio de la Segunda Lengua Extranjera por la de refuerzo del área de Lengua Castellana y Literatura, para aquellos discentes que muestren dificultades en el desarrollo de la competencia lingüística. De este modo, se pretende fructificar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En su anexo primero, concreta cada área de conocimiento atendiendo, en primer lugar, a unos aspectos generales donde acontecen los bloques de contenidos, las orientaciones metodológicas y su contribución al desarrollo de las competencias clave. En segundo lugar, establece los objetivos propios del área. En tercer lugar, concreta el mapa de desempeño, donde se secuencian los objetivos del área por medio de los criterios de evaluación establecidos por ciclos, y su relación con los de la etapa y los estándares de aprendizaje evaluables. En cuarto lugar, dictamina el desarrollo curricular del área, relacionando los criterios de evaluación de cada ciclo con los demás elementos curriculares. Por último, en quinto lugar, presenta los contenidos, distribuyéndolos por bloques y secuenciándolos por ciclos.

Todo ello, teniendo presente las distintas particularidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía, como promulga el apartado quinto de su artículo segundo:

5. Las enseñanzas propias de la Comunidad Autónoma de Andalucía contempladas en todas y cada una de las áreas de los distintos bloques de asignaturas incorporan al currículo el tratamiento de la realidad andaluza en sus aspectos geográficos, económicos, sociales, históricos y culturales, así como sobre las contribuciones de carácter social y científico que demanda la ciudadanía, la dimensión histórica del conocimiento y el progreso humano en el siglo XXI (*Orden de 2015*, de 17 de marzo, BOJA, 60, p. 10).

Los horarios mínimos aplicados en Andalucía para la etapa de Educación Primaria, a partir del anexo segundo de la *Orden de 17 de marzo de 2015*, por la

que *se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*, se distribuyen en bloques de 45 minutos, atendiendo tanto a los cursos académicos como a las asignaturas⁴².

Constatamos que se establecen dos sesiones semanales de 45 minutos, para trabajar el área de Educación Artística en cada uno de sus cursos académicos. Este dato significa que se suprime una sesión semanal, y además, se pierden 15 minutos en cada una. Por tanto, supone una asignación temporal reducida a la mitad, en relación con la carga lectiva que se establecía en la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, *de Educación* y la *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, *de Educación de Andalucía*.

2.1.3. Centro

Se designa como el tercer nivel de concreción en el desarrollo del currículo, apareciendo ciertas diferencias en la atribución de sus competencias, en su concreción legislativa para la Comunidad Autónoma de Andalucía, por medio del *Decreto 97/2015*, de 3 de marzo, por el que *se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, y la *Orden de 17 de marzo de 2015*, por la que *se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*.

El aspecto más significativo es la ampliación del margen de actuación a los Centros educativos, otorgándoles mayores atribuciones en el desarrollo del currículo, referidas principalmente al posible tratamiento de la lengua extranjera en Centros no considerados como bilingües, y al horario, puesto que la autonomía alude a “las competencias de los centros educativos, ejercidas mediante los equipos directivos” (Domingo, 2009, p. 33).

La *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, *de Educación de Andalucía*, desarrolla en su artículo 126 el Plan de Centro, y en el 127 el proyecto educativo.

El Plan de Centro está constituido por el proyecto educativo, el reglamento de organización y funcionamiento, y el proyecto de gestión. El proyecto educativo presenta la potestad para la organización y gestión pedagógica a partir de lo estipulado en la legislación educativa, adaptándola a su realidad escolar, condicionada por los aspectos sociales y culturales, e integrando en su realización y

⁴² Aportamos su distribución en el anexo XLIX.

posterior *praxis*, a toda la comunidad educativa, puesto que no contempla exclusivamente los aspectos curriculares.

El *Decreto 230/2007*, de 31 de julio, por el que *se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía*, dictamina en su artículo cuarto la autonomía de los centros educativos, asignándoles capacidad organizativa y pedagógica para adaptar el currículo a su realidad escolar, reflejándolo en su proyecto educativo. Además, éste recoge los programas extraescolares, el modo de evaluación, las medidas de atención a la diversidad, el plan de orientación y acción tutorial, el plan de convivencia, el plan de formación del profesorado, y en aquellos centros que así lo precisen, el plan de compensación educativa.

El artículo quinto del *Decreto 97/2015*, de 3 de marzo, por el que *se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, fija la capacidad de los Centros educativos para adecuar los aspectos organizativos y pedagógicos en función de su realidad escolar (ver anexo L).

Por ello, en el artículo noveno, el tratamiento del proyecto educativo está en concordancia con lo dispuesto en la legislación educativa previa. Efectivamente, ya que desarrolla el principio *f* de su artículo quinto con una interpretación similar a la expuesta en el artículo octavo del *Decreto 230/2007*, de 31 de julio, por el que *se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía*. Por tanto, muestra la importancia de plantear compromisos educativos y de convivencia con las familias, con la finalidad de potenciar el rendimiento académico de los discentes.

En la *Orden de 17 de marzo de 2015*, por la que *se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía* que exploya lo dispuesto en el *Decreto 97/2015*, de 3 de marzo, por el que *se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, se reconoce la suficiencia tanto de los Centros educativos como de los docentes, mediante la autonomía profesional (ver anexo LI).

El artículo cuarto expresa las orientaciones metodológicas que deben generarse mediante gran diversidad de procesos cognitivos. Destaca aquellas que favorezcan la atención a la diversidad, el pensamiento racional y crítico, el trabajo individual y cooperativo en el aula, e impliquen la lectura, la investigación y la expresión,

teniendo en cuenta el entorno y la vida cotidiana, con la finalidad de potenciar las capacidades de los discentes. Asimismo, alude al trabajo en equipo de los docentes, así como a la consideración del uso de las TIC y del tratamiento de la competencia en comunicación lingüística en las actividades.

En el artículo quinto, se contempla la suficiencia de los Centros para adecuar los aspectos organizativos y pedagógicos en función de su realidad escolar. Considera el desarrollo de las programaciones didácticas teniendo presente las señas de identidad del Centro. Además, dictamina la posibilidad de trabajar parte del currículo en una lengua extranjera en Centros carentes de la consideración de bilingüe.

El artículo sexto recoge la acción tutorial, con la finalidad de aconsejar y encaminar las medidas a tomar en el proceso educativo de los discentes, que será incluida en el *Plan de orientación y acción tutorial* del proyecto educativo.

El artículo octavo considera el horario, mostrando flexibilidad para su ampliación a partir del horario mínimo fijado, y otorga mayor importancia a las áreas instrumentales de Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, y Primera Lengua Extranjera. No obstante, estimamos que difícilmente se considerará en el Centro la ampliación de la carga lectiva del área de Educación Artística para lograr conservar la que marcaba la legislación previa, puesto que existe un horario lectivo escolar establecido.

En el artículo noveno se manifiesta la inclusión en el proyecto educativo de centro, de una batería de medidas para fomentar la incorporación de las familias en el proceso educativo de los discentes. De este modo, se determina una de las finalidades del Consejo Escolar, fijada en velar por el cumplimiento de los compromisos educativos y de convivencia que las familias pacten con el Centro.

2.2. EL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA: MÚSICA

El origen de los currículos musicales en Educación Primaria se asienta en las aportaciones de los pedagogos musicales, y en una fundamentación aportada por las bases fisiológicas y psicológicas de la educación musical.

El área de Educación Artística está integrada por medio de dos lenguajes, el plástico y el musical, siendo fundamental para el desarrollo integral de los discentes, complementando el aspecto social, cultural, comunicativo, artístico,

lingüístico, físico, matemático o de interacción con el entorno (Hernández et al., 2014).

2.2.1. Implantación en Andalucía

En Andalucía, al igual que en el resto de España, la educación musical estuvo postergada en la realidad educativa de la educación obligatoria hasta la incorporación del área de Educación Artística, con la implantación de la *Ley Orgánica 1/1990*, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*. Previamente, aunque se legisló para la primera enseñanza por medio de la *Orden de 17 de enero de 1981*, por la que *se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica*, la *Orden de 6 de mayo de 1982* por la que *se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica*, y la *Orden de 25 de noviembre de 1982*, por la que *se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de la Educación General Básica*, apenas se materializó en la práctica educativa.

El año académico 2014-15 se presenta de un modo particular, puesto que la etapa de Educación Primaria sufre la aplicación de dos legislaciones educativas.

Por un lado, los cursos impares atienden a lo promulgado en la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa*, así como su concreción para la Comunidad Autónoma de Andalucía. Por otra parte, para el tratamiento educativo de los cursos pares, continúa vigente la *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía*, a partir de la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación*.

Por ello, ambas legislaciones educativas afectan al tratamiento de la dimensión musical del área de Educación Artística en los Centros de Educación Primaria de Andalucía, y consecuentemente, del Campo de Gibraltar.

2.2.2. Objetivos

Los objetivos marcan las capacidades que los discentes deben haber potenciado al terminar la etapa de Educación Primaria, por medio del desarrollo de los contenidos.

2.2.2.1. Objetivos según la LOE-LEA

En Andalucía, la *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía* dictamina el desarrollo de éstos en la etapa de Educación Primaria a partir del *Decreto 230/2007*, de 31 de julio, por el que *se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía* y definiendo casi todas las áreas en la *Orden de 10 de agosto de 2007*, por la que *se desarrolla el currículum correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*. Desgraciadamente, el área de Educación Artística no acontece.

Por consiguiente, ante la falta de concreción de dicha área, debemos remitirnos a lo expuesto en la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación*, donde se desarrollan todas las áreas sin excepción, en el anexo segundo del *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria*⁴³.

A partir de su revisión, obtenemos las siguientes conclusiones:

- Se genera una clara tendencia de los objetivos hacia la acción, como apreciamos en el uno, dos, cinco y ocho.

- Se desarrolla un tratamiento del conocimiento como fuente de valoración, tanto de las producciones artísticas propias como foráneas, fomentando una actitud de respeto ante manifestaciones culturales de diferente estilo, tiempo o cultura. Principalmente en los objetivos tres, cuatro, seis, siete y nueve.

- Su redacción se muestra de un modo muy abierto, sin una concreción más significativa, como por ejemplo, el dos, aunque entendemos que se fijan para el área de Educación Artística, por lo que deben cubrir sendos lenguajes.

2.2.2.2. Objetivos según la LOMCE

Las diferentes áreas que establece la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa*, se desarrollan en los anexos del *Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, siendo el segundo de los mismos el que gestiona las asignaturas específicas, donde se ubica el área de Educación Artística.

En su concreción para Andalucía, encontramos el *Decreto 97/2015*, de 3 de marzo, por el que *se establece la ordenación y el currículo de la Educación*

⁴³ Presentamos su relación en el anexo LII.

Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, y desarrollado como dicta el apartado séptimo de su artículo quinto, por medio de la *Orden de 17 de marzo de 2015*, por la que *se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*.

El *Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, establece el área de Educación Artística compuesta por las asignaturas de *Educación Plástica* y *Educación Musical*. Esta última, se ramifica en tres bloques, a saber, *la escucha, la interpretación musical, y la música, el movimiento y la danza*.

A diferencia del anexo primero, donde gestiona las áreas de las asignaturas troncales, se atiende a la flexibilidad en el desarrollo del currículo de la etapa de Educación Primaria, dejando la concreción de las materias específicas para las Comunidades Autónomas con competencias educativas. Por ello, como sólo se enuncian los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables de las materias específicas, precisamos contemplar la *Orden de 17 de marzo de 2015*, por la que *se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*.

Tras la revisión de los nueve objetivos establecidos para el área de Educación Artística⁴⁴ dictaminados según la *Orden de 17 de marzo de 2015*, por la que *se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*, donde identificamos los que presentan mayor vínculo con la Educación Musical, generamos un estudio comparativo con los objetivos fijados para el área de Educación Artística del *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que *se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*, al carecer de concreción para Andalucía en esta área. Hallamos las siguientes conclusiones:

- Su cuantía permanece invariable.
- El objetivo *O.EA.1.* se corresponde textualmente con el 5 del *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que *se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*, con la salvedad de pequeñas modificaciones en el texto, eliminando “algunas de las posibilidades”, “en los que intervienen la imagen y el sonido”, y añadiendo “y utilizar”, por lo que su interpretación no difiere. Es decir,

⁴⁴ Adjuntamos su listado en el anexo LIII.

se pretende que los discentes conozcan y usen los medios audiovisuales y las TIC para observar, buscar información y elaborar sus producciones.

- El objetivo *O.EA.2.* es una copia textual del *1* que promulga el *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que *se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*, excepto mínimas diferencias textuales, como “indagar en” se modifica a “utilizar”, y se elimina “y utilizarlas”, por lo que su interpretación es la misma. Por tanto, se pretende que usen el sonido, la imagen y el movimiento para expresar ideas y sentimientos, fortaleciendo el equilibrio afectivo y la relación interpersonal.

- El objetivo *O.EA.3.* se vincula específicamente con plástica, atendiendo a los dibujos geométricos.

- El objetivo *O.EA.4.* es una adaptación hacia la Comunidad Autónoma de Andalucía del *6* según el *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que *se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*. Expresa la necesidad de reconocer las manifestaciones artísticas principales tanto de Andalucía como de otros pueblos, con la finalidad de potenciar su valoración, respeto y conservación, y generar un sentido de identidad con el que expresar a través de los dos lenguajes que configuran el área, lo sugerido por la percepción de su entorno.

- El objetivo *O.EA.5.* se corresponde textualmente con el *4* dictaminado en el *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que *se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*, excepto pequeñas diferencias textuales, por lo que presenta la misma interpretación. Por ello, pretende despertar la búsqueda utilizando la percepción, la imaginación, la sensibilidad, la indagación, y reflexionar mientras se generan y perciben creaciones artísticas.

- El objetivo *O.EA.6.* es una copia textual del *3* fijado en el *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que *se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*, excepto que sustituye “aplicar” por “utilizar”, y añade “los”, por lo que su interpretación no difiere. Por tanto, se trata de poner en práctica los conocimientos artísticos durante la observación y el análisis de situaciones, objetos y manifestaciones artísticas, para favorecer su comprensión y generar el gusto personal.

- El objetivo *O.EA.7.* es específico de música, donde se pretende que los discentes vivan la música a partir de sus experiencias creativas -cantando,

escuchando, inventando, danzando e interpretando-, con obras de diversos estilos, tiempos y culturas.

- El objetivo *O.EA.8.* persigue potenciar la capacidad de análisis de las expresiones artísticas del entorno, con la finalidad de acrecentar la percepción sensible de la realidad, y la identidad andaluza.

- El objetivo *O.EA.9.* corresponde con una sección del *O.EA.4.* al que se le integra el enriquecimiento desde la interculturalidad, por lo que es una adaptación del 6 mencionado en el *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que *se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*. Dictamina el interés por reconocer las manifestaciones artísticas del patrimonio cultural tanto de Andalucía como de otros pueblos, con la finalidad de fomentar su valoración, conservación y enriquecimiento desde la interculturalidad.

2.2.3. Contenidos

En este apartado se genera un análisis de los bloques de contenidos según lo dispuesto en la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación* y en la *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía*, por una parte, y por otra, a partir de lo promulgado en la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa*, por lo que partiremos con la definición del concepto de contenido. De este modo, se entiende por contenido:

Todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación en una etapa de escolarización, en cualquier área o fuera de ellas, para lo que es preciso estimular comportamientos, adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento, además de conocimientos (Gimeno, 1993, p. 173).

2.2.3.1. Bloques de contenidos según la LOE-LEA

Al igual que ocurre con los objetivos, ante la carencia de concreción del área de Educación Artística según lo estipulado en la *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía*, atenderemos al desarrollo de la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación* para la etapa educativa de Educación Primaria mediante el anexo segundo del *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria*.

Encontramos los contenidos de la asignatura de *Educación Musical* en la segunda dimensión del área de Educación Artística, ocupando los bloques temáticos número tres, intitulado *escucha*, y cuatro, nombrado *interpretación y creación musical*.

En consecuencia, precisamos estructurar los contenidos de los bloques tercero y cuarto del área de Educación Artística a partir del *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, en cada uno de los ciclos del currículo oficial de la etapa de Educación Primaria, para a posteriori, poder proceder a revisar su aplicación en los diferentes libros de texto escolares, así como las metodologías musicales que los desarrollan.

a) Primer ciclo⁴⁵

El bloque tercero referente a la *escucha* aglutina los contenidos encaminados a potenciar las capacidades de discriminación auditiva y de audición comprensiva, por lo que se genera una secuencia gradual a partir de los contenidos señalados en el primer ciclo.

Comienza con la identificación de las cualidades del sonido, intentando generar una curiosidad por el descubrimiento de los sonidos del entorno. Se trabaja la audición activa de piezas breves atendiendo a la repetición o contraste, que conlleva a reconocer los primeros instrumentos y voces, y un acercamiento a las normas de comportamiento tanto en las audiciones activas como en otras representaciones musicales.

El bloque cuarto, intitulado *interpretación y creación musical*, se desdobra en dos secciones.

La primera, *interpretación*, reúne los contenidos dirigidos a potenciar las capacidades y habilidades técnicas relacionadas con la expresión vocal, la expresión instrumental, y el movimiento y la danza.

La segunda, *creación musical*, aglutina los contenidos destinados a desarrollar las capacidades formuladas con los objetivos en torno a la exploración de elementos del lenguaje musical, y la experimentación con la combinación de sonidos y movimientos. Esta *praxis* coadyuva a la producción mediante la improvisación, y posteriormente a la elaboración de arreglos.

⁴⁵ Aportamos su listado en el anexo LIV.

Se parte de la exploración vocal, corporal y con objetos para interpretar al unísono o acompañar canciones, recitados y danzas. Se aborda la improvisación de esquemas rítmicos y melódicos, y de movimientos ante estímulos sonoros, y se incentiva la elección de sonidos para sonorizar relatos. Se interpretan danzas básicas y se propone el acercamiento al lenguaje musical con grafías no convencionales. Además, se pretende una visión lúdica de la expresión vocal, instrumental y corporal, potenciando la autoestima con la creación musical.

b) Segundo ciclo⁴⁶

En el bloque tercero referente a la *escucha*, se avanza en el desarrollo de los contenidos encaminados a potenciar las capacidades de discriminación auditiva y de audición comprensiva, tratados en el primer ciclo.

Por ello, se abordan los contenidos del primer ciclo pero con un leve incremento de su complejidad, e integrando la identificación de frases musicales, y la valoración de conciertos y representaciones musicales.

El bloque cuarto, nombrado *interpretación y creación musical*, aglutina los contenidos trabajados en el primer ciclo encaminados a potenciar las capacidades y habilidades técnicas, relacionadas con la expresión vocal, la expresión instrumental, y el movimiento y la danza. También contempla la exploración de elementos del lenguaje musical, la experimentación con la combinación de sonidos y movimientos, y la producción por medio de la improvisación. Se pretende generar una leve gradación de dificultad en los mismos, y se atiende al desarrollo de hábitos para el cuidado de la voz, el cuerpo y los instrumentos. Por otra parte, se contempla la lectura e interpretación con diferentes tipos de grafías musicales, fomentando el interés y la responsabilidad en el desarrollo de las actividades de interpretación y creación musical.

c) Tercer ciclo⁴⁷

El bloque tercero referente a la *escucha* se trabaja incrementando la dificultad al tratar los contenidos encaminados a potenciar las capacidades de discriminación auditiva y de audición comprensiva, abordados en el segundo ciclo. Se amplían

⁴⁶ Adjuntamos su listado en el anexo LV.

⁴⁷ Presentamos su relación en el anexo LVI.

mediante la identificación de formas musicales, la grabación de las producciones, la búsqueda de información, y el reconocimiento de agresiones acústicas, contribuyendo para su disminución.

El bloque cuarto, *interpretación y creación musical*, proyecta una progresión en la gradación de complejidad de los contenidos del segundo ciclo que se dirigen a desarrollar las capacidades y habilidades técnicas, relacionadas con la expresión vocal, la expresión instrumental, y el movimiento y la danza. Integra la exploración de elementos del lenguaje musical, la experimentación con la combinación de sonidos y movimientos, y la producción por medio de la improvisación. Se incorpora la aceptación de responsabilidades en la *praxis* grupal, respetando las aportaciones de los demás y al director. Se crean introducciones, interludios, codas y acompañamientos. Se potencia el uso de medios audiovisuales y recursos informáticos para crear piezas musicales, y para la sonorización de imágenes y de representaciones dramáticas. Por último, se incentiva la actitud de constancia y de progresiva exigencia en la realización de las producciones musicales.

2.2.3.2. Bloques de contenidos según la LOMCE

El área de Educación Artística se compone de dos disciplinas, Educación Plástica y Educación Musical, divididas en tres bloques de contenidos cada una.

Corresponden a Educación Musical el bloque cuarto, intitulado *la escucha*, el bloque quinto, que responde a *la interpretación musical*, y el bloque sexto, bajo el nombre de *la música, el movimiento y la danza*, pretendiendo este último, el desarrollo de las capacidades expresivas y creativas a partir de la danza.

Según dictamina la *Orden de 17 de marzo de 2015*, por la que *se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*, contrariando a lo dispuesto en la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa* que prescinde de la división en ciclos en la etapa de Educación Primaria, se contemplan los contenidos en cada uno de los ciclos del siguiente modo⁴⁸:

⁴⁸ Utilizamos la terminología de ciclos siguiendo lo dispuesto en la legislación educativa para Andalucía.

a) Primer ciclo⁴⁹

El bloque cuarto, titulado *la escucha*, se presenta en consonancia con el del bloque tercero del área de Educación Artística nombrado *escucha*, según lo dispuesto en el *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, con la salvedad de que no contempla el conocimiento de las normas de comportamiento en audiciones y otras representaciones musicales. Éste lo asume en el *bloque sexto* del mismo ciclo, *la música, el movimiento y la danza*, e incrementa el currículo con los contenidos sobre la creación de obras musicales a partir de piezas de artistas andaluces, y la identificación y reproducción de canciones infantiles tradicionales, primando especialmente las andaluzas. De este modo, apreciamos la concreción de la Comunidad Autónoma de Andalucía, al expresar el matiz andaluz en la formulación de algunos contenidos.

El bloque quinto denominado *La interpretación musical*, se corresponde con parte de lo expuesto en el bloque cuarto del área de Educación Artística intitulado *Interpretación y creación musical*, según lo dispuesto en el *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Se diferencia en que no considera expresamente el desarrollo de la autoconfianza para la producción musical, aunque presenta dicho contenido en el bloque quinto del segundo ciclo. Además, amplía los contenidos con la clasificación y elaboración de instrumentos musicales, y el uso de medios audiovisuales y recursos informáticos para sonorizar piezas musicales, imágenes e instrumentos.

El bloque sexto nombrado *la música, el movimiento y la danza*, muestra mayor entidad a esta dimensión de la música. Su finalidad se focaliza en desarrollar las capacidades expresivas y creativas a partir de la expresión corporal y de la danza. Se gestiona por medio del desarrollo de los contenidos referidos a expresión corporal y danza del bloque cuarto del área de Educación Artística intitulado *interpretación y creación musical*, así como los vinculados con las normas de comportamiento en audiciones y otras representaciones musicales del *bloque tercero* del área de Educación Artística nombrado *escucha*, según lo dispuesto en el *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que *se establece el currículo*

⁴⁹ Adjuntamos su listado en el anexo LVII.

básico de la Educación Primaria. Además, se considera la concreción de la Comunidad Autónoma de Andalucía, puesto que algunos contenidos abordan el matiz andaluz.

b) Segundo ciclo⁵⁰

El bloque cuarto, intitulado *la escucha*, presenta una interpretación similar al del bloque tercero del área de Educación Artística nombrado *escucha*, según lo dispuesto en el *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Se amplía con el contenido de introducción a los principales géneros musicales, contemplando especialmente los andaluces.

Constatamos cierta incoherencia en la presentación del contenido 4.8 en este bloque, puesto que en el primer ciclo se había expuesto en el bloque sexto, *la música, el movimiento y la danza*.

Por otra parte, apreciamos la gradación de dificultad en relación a lo planteado para el primer ciclo, así como la concreción andaluza.

El bloque quinto denominado *La interpretación musical*, se presenta de modo similar a parte de lo expuesto en el bloque cuarto del área de Educación Artística intitulado *Interpretación y creación musical*, según lo dispuesto en el *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. No obstante, se amplía mediante la realización de instrumentos con objetos y materiales reciclados, la valoración de su interpretación en obras musicales⁵¹, y la búsqueda y selección de información en distintos medios impresos y tecnológicos sobre intérpretes, compositores e instrumentos⁵².

El bloque sexto nombrado *la música, el movimiento y la danza*, se trabaja abordando los contenidos referidos a expresión corporal y danza del bloque cuarto del área de Educación Artística intitulado *interpretación y creación musical*, según lo dispuesto en el *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que *se*

⁵⁰ Presentamos su relación en el anexo LVIII.

⁵¹ Contenido presentado en el primer ciclo del bloque cuarto del área de Educación Artística intitulado *Interpretación y creación musical*, según lo dispuesto en el *Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre*, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria*.

⁵² Este contenido se expone en el tercer ciclo del del bloque tercero del área de Educación Artística nombrado *Escucha*, a partir de lo expresado en el *Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre*, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria*.

establece el currículo básico de la Educación Primaria. Por otra parte, se establece una concreción en la Comunidad Autónoma de Andalucía, puesto que presenta contenidos con el matiz andaluz.

c) Tercer ciclo⁵³

El bloque cuarto, denominado *la escucha*, establece una interpretación similar al del bloque tercero del área de Educación Artística nombrado *escucha*, según lo dispuesto en el *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria.* Se incrementa con la práctica de las normas de comportamiento en audiciones, tanto dentro como fuera del centro. Además, considera la gradación de dificultad en relación a lo planteado para el segundo ciclo, así como la concreción andaluza.

El bloque quinto denominado *la interpretación musical*, presenta cierta similitud con lo expuesto en el bloque cuarto del área de Educación Artística titulado *interpretación y creación musical*, según lo dispuesto en el *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria.* No obstante, se acrecenta con la planificación, organización y valoración de la asistencia a manifestaciones artísticas andaluzas: conciertos, ballet, lírica, etc. También atiende a la gradación de dificultad en relación a lo planteado para el segundo ciclo, y se practica una concreción para Andalucía.

El bloque sexto nombrado *la música, el movimiento y la danza*, trata los contenidos referidos a expresión corporal y danza del bloque cuarto del área de Educación Artística intitulado *interpretación y creación musical*, según lo dispuesto en el *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria.* Además, contempla la concreción de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

2.2.4. Competencias

El área de Educación Artística contribuye al desarrollo de las competencias básicas-clave, potenciando la percepción, creatividad y expresión.

No obstante, se debe tener presente, que para lograr una contribución exponencial para la adquisición y desarrollo de las competencias básicas mediante

⁵³ Aportamos su listado en el anexo LIX.

la aplicación de la educación musical “es necesario que se den ciertas condiciones en la selección y tratamiento de los contenidos, el diseño de las actividades y la metodología” (Giráldez, 2007, p. 51).

2.2.4.1. Competencias según la LOE-LEA

La contribución del área de Educación Artística a la adquisición de las competencias básicas, tomando como referencia el anexo segundo del *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, atiende al siguiente desarrollo:

a) Competencia en comunicación lingüística

La competencia en comunicación lingüística se identifica con la pretensión de desarrollar aquellas habilidades que favorezcan la comprensión, expresión e interpretación de pensamientos, sentimientos y hechos, haciendo uso del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, en diferentes lenguas y escenarios o contextos, así como de regulación de conductas y emociones. No se presenta únicamente como una finalidad, puesto que también es “un medio que va a permitir adquirir otras muchas competencias: sin competencia lingüística no podremos desarrollar, por ejemplo, la competencia en autonomía e iniciativa personal, o la competencia para aprender a aprender” (Iturbe, 2012a, p. 1).

Se fomenta por medio de las siguientes contribuciones: aportando un vocabulario específico, como ocurre con todas las áreas de conocimiento. Analizando y creando producciones musicales que integran el lenguaje, como las canciones. Desarrollando capacidades relacionadas con el habla, como la respiración, vocalización, dicción o articulación. Usando diferentes tipos de texto, como descripciones o argumentaciones.

Por ello, además de favorecer esta competencia por impregnar un lenguaje técnico específico, entre otros aspectos, deberemos tener en cuenta que la competencia en comunicación lingüística “es desarrollada con ayuda de la música en cuanto que muchas canciones poseen letra y sirven de canal de comunicación de ideas o historias. Además (...) es uno de los mejores medios para aprender o estudiar otras lenguas” (Iturbe, 2012a, p. 1)

Por tanto, coadyuva a su adquisición puesto que los discentes van a “aprender un vocabulario nuevo, que la música es ayuda inmejorable para aprender otros idiomas, y que puede servir de ayuda a la memoria. (...) En la música encuentran la canalización de sentimientos, afectos e ideas” (Iturbe, 2012b, p. 1).

b) Competencia matemática

La competencia matemática se define como el desarrollo de aquellas habilidades que se precisan para poder aplicar con exactitud y rigor, tanto los conocimientos como el razonamiento matemático a la hora de describir la realidad y de resolver los problemas de la vida cotidiana.

Se potencia desde el área de Educación Artística, y por consiguiente, desde la Educación Musical, gracias a las siguientes aportaciones: aplicando la resolución de problemas. Facilitando la comprensión del binomio espacio-tiempo, al estimular los sistemas de representación espacial a través de la gestión de los discursos musicales o de los intervalos musicales, puesto que la música presenta una naturaleza física y matemática. Tratando la Historia de la música, puesto que muestra puntos convergentes con el pensamiento matemático. Empleando las matemáticas para formalizar y calcular algunos aspectos de las composiciones musicales.

Iturbe (2012e) señala su contribución, puesto que “muchos conceptos abstractos de la matemática pueden hacerse más accesibles gracias a su aplicación ‘sonora’. Porque la aridez de muchas cuestiones matemáticas puede endulzarse con música” (p. 2).

c) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

La competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural se entiende como el desarrollo de aquellas habilidades necesarias para comprender tanto el mundo físico como su interacción con el ser humano, por medio del método científico, generando una actitud responsable para proteger y mejorar tanto la propia salud como la del entorno. Por lo que debemos tener siempre presente que “la conciencia ecológica no puede provenir de una imposición o deber, sino del cariño y del valorar aquello que se pide cuidar” (Iturbe, 2012d, p. 1).

Se favorece desde el área de Educación Artística gracias a las siguientes contribuciones: disfrutando con el arte y los espacios naturales a través de la

percepción de los sonidos del entorno, tanto naturales como generados por el ser humano. Utilizando procedimientos vinculados con el método científico, como la observación, la experimentación, el análisis o la reflexión. Usando el medio físico como pretexto para la creación, por medio de la exploración o recreación. Empleando la tecnología como instrumento de información y de expresión. Fomentando la sensibilización contra la contaminación acústica. Favoreciendo el conocimiento y cuidado del propio cuerpo para prevenir problemas de salud, mediante aprendizajes como una correcta emisión vocal.

Además, se estimula al estudiar la música como fenómeno físico, psicofísico y neuropsicológico:

Podemos acercarnos a la música como un fenómeno físico (producción y transmisión de ondas sonoras), como un fenómeno psicofísico (relación entre la onda física y la audición musical consciente por parte del sujeto, o entre la onda y la emisión musical del sujeto o un instrumento), o como fenómeno neuropsicológico (transformación de las ondas en impulsos nerviosos sometidos a múltiples procesos cerebrales que podrían explicar la experiencia estética y musical) (Iturbe, 2012c, p. 1).

d) Tratamiento de la información y competencia digital

El tratamiento de la información y la competencia digital se define como el desarrollo de aquellas habilidades necesarias para utilizar de forma autónoma y crítica, todas aquellas herramientas tecnológicas con las que poder buscar, obtener, procesar y transformar la información, así como de comunicarse, presentando el rigor necesario para seleccionar y valorar tanto la información en sí misma, como el proceso de obtención y su ulterior procesamiento. Por tanto, “no se centra solamente en el dominio técnico, sino más bien en las habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información para transformarla en conocimiento” (Iturbe, 2011f, p. 1).

Se fomenta principalmente gracias a dos aportaciones: utilizando la tecnología como instrumento para la búsqueda de información, la creación, la interpretación y el análisis. Realizando y compartiendo estudios comparativos tanto temporales como geográficos a partir de la exploración de la cultura musical.

e) Competencia social y ciudadana

La competencia social y ciudadana se asocia al desarrollo de aquellas habilidades que faciliten la correcta convivencia dentro de la sociedad en la que estamos inmersos, teniendo como referente los principios éticos y democráticos. Por lo que guiaremos a los discentes para “ser buenos ciudadanos, personas que puedan aportar algo positivo a la sociedad” (Iturbe, 2011d, p. 1).

Se potencia por medio de las siguientes contribuciones: favoreciendo el trabajo colectivo e incidiendo en un trabajo cooperativo. Integrando al discente como miembro de una microsociedad, por lo que debe acatar sus pautas. Desarrollando el sentido de la responsabilidad y la adquisición de valores, puesto que el alumno es componente de un conjunto o equipo. Cuidando y conservando los instrumentos musicales.

Por tanto, se precisa inculcar la importancia de trabajar en equipo, cooperando con sus miembros y respetando a los demás, puesto que “el estudio de la música nos enseña a ser buenos ciudadanos” (Iturbe, 2011c, p. 2).

No obstante, para llegar a lograrlo, también necesitamos fortalecer el trabajo personal, para que desde el desarrollo del conocimiento propio, el discente pueda potenciar la conciencia tanto de dignidad humana como crítica. De este modo, se abordan los valores desde la *praxis* musical encaminados a la búsqueda de una sociedad más justa, donde el educando participe activamente y consiga su plena inmersión.

f) Competencia cultural y artística

La competencia cultural y artística se entiende como el desarrollo de aquellas habilidades para conocer, comprender, crear y participar en las distintas manifestaciones artísticas y culturales, tomando conciencia de la transcendencia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones por medio de la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas, entre otras. Su objetivo central se encamina a potenciar el desarrollo tanto de los lenguajes expresivos como de la creatividad, sin olvidar de apreciar el hecho cultural inmerso en la sociedad.

Según Hernández et al. (2014), supone “conocer, comprender, participar y valorar las manifestaciones culturales y artísticas, las costumbres, juegos populares,

tradiciones propias; y es competente para contribuir a la conservación de su patrimonio” (p. 242).

Se vincula con “la expresión y comunicación mediante códigos artísticos, con el aprendizaje paralelo de esos códigos; el desarrollo de la sensibilidad estética, la imaginación y la creatividad; la conciencia del derecho a la libertad de expresión y del valor de la diversidad cultural” (Iturbe, 2011e, p. 1). Por tanto, presenta una mayor relación con el área de Educación Artística, lo que conlleva a que se genere una contribución global: desarrollando la percepción y expresión a través de la *praxis* musical, lo que potencia el conocimiento y la interacción social. Potenciando la creatividad y la estima por la producción generada mediante la creación musical, lo que induce a valorar y respetar tanto las creaciones como los pensamientos de los demás. Impulsando el análisis y la valoración fundamentada de las producciones musicales tanto nativas como foráneas, puesto que se fomenta su conocimiento. Acrecentando el discernimiento de la cultura musical, ya que favorece el criterio de selección y su uso en momentos de esparcimiento.

Iturbe (2011e) expresa que la competencia cultural y artística:

Pretende dar cabida en la educación formal a algo que con mucha frecuencia ha quedado fuera de las aulas: la expresión mediante códigos artísticos. No sólo habla de aprender a entender algunos de esos códigos, sino también aprender a “expresarse” mediante ellos, lo cual es mucho más activo que lo primero (p. 1).

Además, Giráldez (2007) afirma que gracias a la contribución de la Educación Musical a la adquisición de la competencia cultural y artística, el discente llega a:

- 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 (p. 53).

g) Competencia para aprender a aprender

La competencia para aprender a aprender supone el acrecentamiento de aquellas habilidades que posibiliten la planificación, el desarrollo y la evaluación del aprendizaje, de forma autónoma, a partir de experiencias que despierten la motivación por enriquecerse globalmente. Para el desarrollo de esta competencia “no todo se limita a destrezas o técnicas, sino que debemos trabajar el autoconocimiento, la autoaceptación y la motivación” (Iturbe, 2011b, p. 1).

Se fomenta gracias a las dos contribuciones siguientes: aplicando a diferentes situaciones las conclusiones halladas tras la reflexión sobre lo experimentado con las actividades y con la exploración sonora. Extrapolando las directrices establecidas durante el proceso de observación al aprendizaje de otras áreas de conocimiento o situaciones de la vida.

Según Iturbe (2011a), se coadyuva porque se van a potenciar “las destrezas que llevan a obtener información del exterior, para transformarla en conocimiento (incluiremos en este punto los conocimientos instrumentales como las técnicas de estudio, aprender a leer, comprender, resumir, o la resolución de problemas)” (p. 1). Por ello, precisaremos tener siempre presente el elemento motivador.

h) Autonomía e iniciativa personal

La competencia para la autonomía e iniciativa personal se asocia al desarrollo de aquellas habilidades que partiendo del conocimiento de sí mismo y de las diversas posibilidades, permiten la toma de decisiones para desarrollar acciones, asumiendo riesgos, aceptando responsabilidades, valorando las ideas de los demás, y potenciando la autoestima, la responsabilidad, la autocrítica, la perseverancia y la creatividad.

Iturbe (2010a) indica que debemos “lograr que nuestros alumnos lleguen a ser más autónomos y, consecuentemente, puedan desarrollar su capacidad de elegir” (p. 2), partiendo del previo conocimiento personal, donde el discente se haya dado cuenta de sus propias capacidades y limitaciones, aprenda de los errores y reciba la ayuda de los que le rodean, particularmente de sus iguales.

Se fomenta con la finalidad de “desarrollar habilidades y cualidades personales que permitan tomar decisiones con criterios propios e imaginar y llevar a cabo proyectos, individuales o colectivos, con constancia y responsabilidad, buscando

soluciones y aprendiendo de los errores” (Giráldez, 2007, p. 55), gracias a las siguientes aportaciones: desarrollando la exploración, ya que se precisa de una previa planificación para generar el proceso. Seleccionando entre las diversas posibilidades para la obtención de los conocimientos, así como de los recursos a utilizar bajo la premisa de la intencionalidad expresiva. Revisando constantemente el proceso desarrollado, puesto que se da respuesta a las necesidades acontecidas y se generan soluciones. Potenciando la flexibilidad al encontrar diferentes posibilidades de resolución ante un mismo problema, puesto que desde la Educación Musical se pretende acrecentar “la responsabilidad, la autoestima, la perseverancia, la capacidad de transformar ideas en acciones, y la capacidad de trabajar en equipo” (Iturbe, 2010b, p.1).

Además, se deben considerar aquellas actividades musicales que favorezcan “el trabajo en equipo, el optimismo, el esfuerzo y la confianza” (Iturbe, 2010c, p.1), especialmente con los discentes de los últimos cursos de Educación Primaria.

2.2.4.2. Competencias según la LOMCE

La contribución del área de Educación Artística a la adquisición de las competencias clave se genera, atendiendo a la *Orden de 17 de marzo de 2015*, por la que *se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*, del siguiente modo:

a) Comunicación lingüística

La competencia en comunicación lingüística atiende a la misma interpretación que la generada en el desarrollo de las competencias básicas dispuestas en la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, *de Educación*, por lo que las contribuciones para su adquisición desde el área de Educación Artística se contemplan bajo el mismo prisma.

Además, la educación musical coadyuva a su desarrollo puesto que se facilita la lectoescritura. De este modo, gracias al aprendizaje instrumental se potencia el desarrollo de ciertas áreas del sistema auditivo, incidiendo en otras áreas subordinadas, como por ejemplo, la discriminación fonética, aspecto primordial en la lectoescritura. Además, gracias a trabajar la asociación entre sonido y símbolo, se

mejora la capacidad de vincular el fonema con el grafema (García, Olmo y Gutiérrez, 2014).

b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

La competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología se corresponde en su primera dimensión con la competencia matemática o de razonamiento matemático, expuesta previamente en la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, *de Educación*, pero se ha agregado la dimensión de las competencias básicas en ciencia y tecnología, por lo que se también se vincula con la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural expuesta en la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, *de Educación*.

Por ello, para el estímulo de dicha competencia desde el área de Educación Artística se contemplan las siguientes aportaciones: incidiendo en la resolución de problemas. Facilitando la comprensión del binomio espacio-tiempo, al estimular los sistemas de representación espacial a través de la gestión de los discursos musicales o de los intervalos musicales, puesto que la música presenta una naturaleza física y matemática. Tratando la Historia de la música, puesto que muestra puntos convergentes con el pensamiento matemático. Aplicando las matemáticas para formalizar y calcular algunos aspectos de las composiciones musicales. Disfrutando con el arte y los espacios naturales a través de la percepción de los sonidos del entorno, tanto naturales como generados por el ser humano. Empleando procedimientos vinculados con el método científico, como la observación, la experimentación, el análisis o la reflexión. Utilizando el medio físico como pretexto para la creación, por medio de la exploración o recreación. Usando la tecnología como instrumento de información y de expresión. Fomentando la sensibilización contra la contaminación acústica. Favoreciendo el conocimiento y cuidado del propio cuerpo para prevenir problemas de salud, mediante aprendizajes como una correcta emisión vocal.

c) Competencia digital

La competencia digital coincide con el tratamiento de la información y la competencia digital recogida en la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, *de Educación*, por lo que se coadyuva para su adquisición desde el área de Educación

Artística, y consecuentemente, desde la Educación Musical, del siguiente modo: empleando la tecnología como instrumento para la búsqueda de información, la creación, la interpretación y el análisis. Generando y compartiendo estudios comparativos tanto temporales como geográficos a partir de la exploración de la cultura musical.

d) Aprender a aprender

La competencia para aprender a aprender se vincula con la competencia para aprender a aprender, o competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida expresada en la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de Educación, por lo que se fomenta desde el área de Educación Artística, y en consecuencia, desde el lenguaje musical, del siguiente modo: aplicando a diferentes situaciones las conclusiones halladas tras la reflexión sobre lo experimentado con las actividades y con la exploración sonora. Extrapolando las directrices establecidas durante el proceso de observación al aprendizaje de otras áreas de conocimiento o situaciones de la vida.

e) Competencias sociales y cívicas

Las competencias sociales y cívicas coinciden con lo expresado en la competencia social y ciudadana recogida en la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de Educación. Además, presenta cierta relación con la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural, puesto que la competencia social contempla la necesidad de comprender y apreciar la contribución del estilo de vida saludable en una salud física y mental.

Desde la Educación musical se coadyuva del siguiente modo: favoreciendo el trabajo colectivo e incidiendo en un trabajo cooperativo. Integrando al discente como miembro de una microsociedad, por lo que debe acatar sus pautas. Desarrollando el sentido de la responsabilidad y la adquisición de valores, puesto que el alumno es componente de un conjunto o equipo. Cuidando y conservando los instrumentos musicales. Impulsando la sensibilización contra la contaminación acústica. Fomentando el conocimiento y cuidado del propio cuerpo para prevenir problemas de salud, a través de aprendizajes como la correcta emisión vocal.

f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

El sentido de iniciativa y espíritu emprendedor se presenta en consonancia con la de autonomía e iniciativa personal expuesta en la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, *de Educación*, por lo que se generan las mismas contribuciones desde el área de Educación Artística para su adquisición.

Por tanto, presenta las siguientes aportaciones: realizando la exploración, ya que se precisa de una previa planificación para generar el proceso. Seleccionando entre las diversas posibilidades para la obtención de los conocimientos, así como de los recursos a utilizar bajo la premisa de la intencionalidad expresiva. Revisando continuamente el proceso desarrollado, puesto que se atiende a las necesidades acontecidas, y se generan soluciones. Potenciando la flexibilidad al encontrar diferentes posibilidades de resolución ante un mismo problema.

g) Conciencia y expresiones culturales

La conciencia y expresiones culturales se vincula plenamente con el área de Educación Artística, y por ende con la Educación Musical, puesto que se contribuye mediante el uso de los códigos particulares de la disciplina.

La conciencia y expresiones culturales se corresponde con la competencia cultural y artística expuesta en la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, *de Educación*, por lo que desde el área de Educación Artística, y particularmente desde la Educación Musical, se contribuye a su adquisición del siguiente modo: acrecentando la percepción y expresión a través de la *praxis* musical, lo que potencia el conocimiento y la interacción social. Desarrollando la creatividad y la estima por la producción generada mediante la creación musical, lo que induce a valorar y respetar tanto las creaciones como los pensamientos de los demás. Impulsando el análisis y la valoración fundamentada de las producciones musicales tanto nativas como foráneas, puesto que se fomenta su conocimiento. Potenciando el discernimiento la cultura musical, ya que favorece el criterio de selección y su uso en momentos de esparcimiento.

Para concluir, debemos tener presente que la música proporciona un medio de acceso a los circuitos neuronales que controlan la emoción, logrando estimular la gestión de todo proceso cognitivo (García et al., 2014), por lo que puede llegar a potenciar el desarrollo de cualquier competencia básica-clave.

2.2.5. Evaluación

La evaluación supone la observación y reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, analizando los logros conseguidos, teniendo en cuenta los medios utilizados para alcanzar los objetivos, con la finalidad de lograr la adquisición de las competencias básicas-clave.

2.2.5.1. Evaluación de los aprendizajes según la LOE-LEA

En Andalucía, la *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía* establece el desarrollo de los criterios de evaluación a partir de la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación*, que vienen desarrollados en el anexo segundo del *Real Decreto 1513/2006* de 7 de diciembre, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria*.

Por ello, precisamos revisar los criterios de evaluación distribuidos por ciclos, para advertir su relación con los bloques de contenido tercero y cuarto del área de Educación Artística, a partir del *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, para así tener presente en el análisis de los libros de texto de música, especialmente de los cursos pares.

a) Primer ciclo⁵⁴

Atendiendo a la distribución de los criterios de evaluación del área de Educación Artística para el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria, obtenemos las siguientes conclusiones:

- El 3, 4 y 5 guardan el mayor vínculo con la asignatura de música.
- El 1 se relaciona con la asignatura de música, puesto que se debe advertir si los discentes son capaces de utilizar las cualidades o parámetros del sonido, para expresar y describir los sonidos percibidos en su entorno.
- El 2 se vincula con la música, porque se puede observar, por ejemplo, si los discentes son capaces de expresar lo sugerido en una audición musical activa, mostrando sus sentimientos e impresiones.
- El 3 se muestra explícitamente dirigido hacia la educación musical, ya que se refiere al reconocimiento de los elementos trabajados a partir de una obra musical, y a representarlos a través del movimiento, dibujos o lenguaje verbal.

⁵⁴ Presentamos su relación en el anexo LX.

- El 4 se asocia directamente con la música, ya que se trata de apreciar si el discente es capaz de generar esquemas rítmicos con la voz, los instrumentos o mediante movimientos, potenciando la capacidad de atención y retención.
- El 5 se presenta explícitamente relacionado con la música, puesto que se pretende conocer si son capaces de obtener y combinar sonidos generados por la voz, el cuerpo, los instrumentos y los objetos, para sonorizar una imagen o un relato.
- El 6 se relaciona en mayor medida con la plástica, pero podemos abordarlo desde la expresión corporal, ya que se precisa de la concreción de unos movimientos en un espacio y durante un tiempo.
- El 7 se vincula en mayor grado con la asignatura de plástica, aunque se puede considerar desde la música, al comprobar el interés de los discentes por integrar en sus producciones los aspectos percibidos en la exploración sensorial.
- El 8 se expresa exclusivamente para la asignatura de plástica.

b) Segundo ciclo⁵⁵

A partir del análisis de los criterios de evaluación del área de Educación Artística para el segundo ciclo de la etapa de Educación Primaria, concluimos lo siguiente:

- Su contenido es un reflejo de lo expresado en los del primer ciclo, pero dotándoles de una mayor entidad.
- El 3, 4 y 5 guardan una relación más directa con la asignatura de música.
- El 1 supone la inclusión de las manifestaciones artísticas, a partir de los sonidos del entorno.
- El 2 matiza el incremento de dificultad al determinar el uso de ciertos términos técnicos del lenguaje musical para describir o expresar ideas.
- El 3 incorpora musicogramas y partituras sencillas con grafías esencialmente no convencionales, con la finalidad de reconocer si los discentes son capaces de relacionar una audición con las mismas y si saben expresar gráficamente sus características.
- El 4 incluye la capacidad de memorizar y recordar un repertorio básico de piezas vocales, instrumentales y danzas, aprendidas por imitación.

⁵⁵ Adjuntamos su listado en el anexo LXI.

- El 5 versa sobre la capacidad de seleccionar, combinar y organizar los elementos para crear una pieza musical.
- El 6 se integra plenamente en la asignatura de plástica.
- El 7 hace referencia explícita a la asignatura de plástica.
- El 8 se vincula expresamente con la plástica, puesto que ya apreciamos el 5 con un sentido similar, pero focalizado hacia la música.

c) Tercer ciclo⁵⁶

Tras el análisis de los criterios de evaluación del área de Educación Artística para el tercer ciclo de la etapa de Educación Primaria, obtenemos las siguientes conclusiones:

- Coinciden en su contenido con lo expresado en los dos ciclos previos, pero progresando en su gradación de complejidad.
- Se incrementan en una unidad, por lo que se establece un total de nueve criterios de evaluación para el tercer ciclo.
- El 3, 4 y 5 muestran un mayor vínculo con la asignatura de música.
- El 1 dispone la progresión al abordar la capacidad de buscar, seleccionar y organizar información sobre manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y foráneo, mediante recursos bibliográficos, medios de comunicación e internet. Se identifica porque presenta una aplicación directa de lo hallado, al planificar visitas culturales para intercambiar informaciones y generar sus propias opiniones.
- El 2 incluye la suficiencia de generar opiniones sobre las manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y foráneo, conllevando a su disfrute en los momentos de esparcimiento.
- El 3 matiza su gradación al referirse a la capacidad de reconocer y describir las principales características de obras musicales de diferentes épocas y culturas.
- El 4 supone la disposición de integración en la praxis colectiva, tanto vocal, instrumental o de danza.
- El 5 muestra la capacidad de relacionar los sonidos con los símbolos o grafías, con la finalidad de registrar y conservar la pieza musical creada.
- El 6 se refiere exclusivamente a la asignatura de plástica.

⁵⁶ Aportamos su relación en el anexo LXII.

- El 7 se vincula expresamente con la plástica.
- El 8 se relaciona directamente con la asignatura de plástica.
- El 9 es un criterio de evaluación agregado, y supone desde la asignatura de música, la capacidad de utilizar las TIC para el tratamiento del sonido y la creación de producciones musicales.

2.2.5.2. Evaluación de los aprendizajes según la LOMCE

El *Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, según lo establecido en la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa*, desarrolla en su segundo anexo los criterios de evaluación para cada uno de los tres bloques del área de Educación Artística.

Constatamos que no se expresan los criterios de evaluación distribuidos en cada uno de los ciclos, puesto que entendemos que en dicha ley no se contempla la división de la etapa de Educación Primaria en ciclos, sino sólo en seis cursos, por lo que se hace referencia a sus tres bloques de contenido⁵⁷. Pero la distribución por ciclos sí se desarrolla en la posterior concreción para la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Por otra parte, se expresan de modo más general, puesto que a posteriori, se amplifica su concreción por medio de los estándares de aprendizaje evaluables.

- Los referidos al bloque de escucha, atienden a la capacidad de: reconocer las posibilidades del sonido como eje vertebrador para la creación de sus composiciones musicales. Analizar y describir las características de las obras musicales, con la finalidad de llegar a conocer y valorar un repertorio de piezas musicales tanto del patrimonio cultural propio como foráneo. Adquirir las normas de comportamiento establecidas en el desarrollo de audiciones activas u otras representaciones. Efectivamente, puesto que como afirman Botella y Gimeno (2014a):

La educación musical que los jóvenes deben recibir en el contexto de la enseñanza obligatoria debe abordar una auténtica “sensibilización” de los mismos hacia todo tipo de música, preparándolos para poder elegir libremente sus preferencias musicales, y fomentado en ellos el “espíritu crítico” (p. 162).

⁵⁷ Presentamos su relación en el anexo LXIII.

Se presentan en concordancia con lo promulgado en la *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía*, que dictamina el desarrollo de los criterios de evaluación a partir de la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación*, que vienen descritos en el anexo segundo del *Real Decreto 1513/2006* de 7 de diciembre, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria*.

- Los asociados al bloque de *la interpretación musical*, consideran la capacidad de: utilizar adecuadamente la voz, el cuerpo y los instrumentos para interpretar, crear e improvisar, reconociendo sus tipologías. Generar la praxis musical tanto individual como colectivamente, atendiendo a las normas establecidas. Utilizar el lenguaje musical para interpretar y registrar las composiciones musicales creadas. Asumir la responsabilidad personal en la praxis colectiva y de respetar las aportaciones de los demás. Usar las posibilidades sonoras y expresivas de diferentes materiales, instrumentos y dispositivos electrónicos.

Apreciamos que se muestran en consonancia con lo expuesto en la *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía*.

- El criterio de evaluación vinculado al bloque de *la música, el movimiento y la danza*, implica la adquisición de las capacidades expresivas y creativas a partir del desarrollo de la expresión corporal y de la danza, potenciando la interacción social. Estimamos que se muestra en consonancia con lo planteado en la *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía*, puesto que se considera la evaluación de las actividades de expresión corporal y danza, aunque no existiera expresamente este bloque temático.

Por otra parte, el *Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, según lo establecido en la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa*, enumera los estándares de aprendizaje evaluables clasificados para cada uno de los tres bloques de contenido del área de Educación Artística, concretando los criterios de evaluación⁵⁸.

- En los estándares de aprendizaje evaluables referidos al bloque de *escucha*, se considera: el uso de un vocabulario específico para describir las cualidades del sonido. El reconocimiento de voces e instrumentos, así como el procedimiento de

⁵⁸ Aportamos su listado en el anexo LXIV.

repetición y variación. La descripción y valoración de obras musicales, como ejemplo de sus creaciones: Las normas de comportamiento en las audiciones activas y representaciones. Por último, se añade un aspecto nuevo, la consideración de las normas de propiedad intelectual.

- En los estándares de aprendizaje evaluables establecidos para el bloque de *la interpretación musical*, se estima: el reconocimiento y clasificación de las voces e instrumentos, así como las agrupaciones musicales. El uso e interpretación del lenguaje musical convencional. La praxis vocal e instrumental de un repertorio variado, tanto individualmente como a través de diversos agrupamientos. El uso de la voz, el cuerpo y los instrumentos para interpretar, crear e improvisar. La valoración personal del repertorio abordado. La búsqueda de información sobre instrumentos, compositores, intérpretes y eventos musicales. El uso de las posibilidades sonoras y expresivas de diferentes materiales, instrumentos y dispositivos electrónicos, así como medios audiovisuales y recursos informáticos, para crear composiciones musicales, y sonorizar imágenes y representaciones dramáticas.

Además, no se expresa explícitamente, tal como se dictamina en los criterios de evaluación, la atención a las normas establecidas en la praxis musical, asumiendo la responsabilidad personal en la práctica colectiva, y respetando las aportaciones de los demás.

- En los estándares de aprendizaje evaluables referidos al bloque de *la música, el movimiento y la danza*, se valora: la identificación y el uso adecuado del cuerpo mediante la expresión corporal y la danza, potenciando la interacción social y favoreciendo las capacidades expresivas y creativas. El conocimiento y valoración de danzas de diversas épocas y latitudes. La ejecución de danzas tradicionales españolas, valorando su importancia. La creación de coreografías atendiendo a la ordenación espacial y temporal.

La concreción establecida para la Comunidad Autónoma de Andalucía, a través del *Decreto 97/2015*, de 3 de marzo, por el que *se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, se desarrolla como dicta el apartado séptimo de su artículo quinto, por medio de la *Orden de 17 de marzo de 2015*, por la que *se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*. Ésta dictamina los criterios

de evaluación distribuidos por ciclos, como referente para relacionar objetivos, contenidos, competencias, indicadores de desempeño y estándares de aprendizaje.

Por tanto, la *Orden de 17 de marzo de 2015*, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, fija los criterios de evaluación estructurados en función de los ciclos de la etapa de Educación Primaria, a diferencia del modo de presentarlos en el *Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, que acontecen estructurados según los bloques de contenidos, puesto que esta última no contempla la división de la etapa de Educación Primaria en ciclos.

a) Primer ciclo⁵⁹

Tras la revisión de los criterios de evaluación marcados para el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria, se ha generado un estudio comparativo con los expresados en el *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, obteniendo las siguientes conclusiones:

- Se reduce su cuantía en una unidad, por lo que sólo se establecen siete.
- El CE.1.11 se muestra en concordancia con el 1, asumiendo la capacidad de utilizar las cualidades del sonido para expresar y describir los sonidos percibidos de su entorno, aunque amplía con la experimentación con los mismos. Se asocia con el estándar de aprendizaje STD.12.1.
- El CE.1.12 muestra afinidad con el 2, referido a la capacidad de diferenciar obras musicales, pero también se matiza, la distinción de instrumentos musicales. Se relaciona con los estándares de aprendizaje EA.13.1 y STD.13.2.
- El CE.1.13 concuerda con los 2 y 3, en lo referente a la escucha de audiciones, pero matizando el carácter andaluz, y la actitud de respeto y la valoración de las mismas. Se vincula con los estándares de aprendizaje EA.14.1 y STD.14.2.
- El CE.1.14 se identifica con el 4, entendiendo la interpretación de obras musicales, pero perfilando el carácter individual y grupal. Se relaciona con el estándar de aprendizaje STD.15.1.
- El CE.1.15 presenta concordancia con el 4, asumiendo la interpretación de obras musicales, incluyendo de forma individual como colectiva, y aceptando la

⁵⁹ Presentamos su relación en el anexo LXV.

responsabilidad en las grupales. Se conecta con los estándares de aprendizaje STD.16.1, STD.16.2, STD.16.3, STD.16.4 y STD.16.5.

- El CE.1.16 se identifica con el 5, refiriéndose a la capacidad de combinar sonidos para sonorizar imágenes, matizando como fuente a los medios audiovisuales y recursos informáticos. Se asocia con los estándares de aprendizaje STD.17.1 y STD.17.2.

- El CE.1.17 se relaciona con una sección del 4, en lo referente al cuerpo, pero identificándolo, y valorando la interpretación personal y de los demás, como medio de interacción social. Se vincula con los estándares de aprendizaje STD.18.1, STD.18.2, STD.18.3, STD.18.4 y STD.18.5.

b) Segundo ciclo⁶⁰

A partir de la revisión de los criterios de evaluación marcados para el segundo ciclo de la etapa de Educación Primaria, se ha generado un estudio comparativo con los criterios de evaluación expuestos en el *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, hallando las siguientes conclusiones:

- Se reduce su cuantía en una unidad, por lo que sólo se establecen siete.

- El CE.2.12 se vincula con el 2 y 3, asumiendo la capacidad de identificar, clasificar e interpretar gráficamente los sonidos. Genera una progresión del CE.1.11. Se asocia con el estándar de aprendizaje STD.12.1.

- El CE.2.13 se relaciona con el 1 y 4, puesto que evalúa el conocimiento de obras musicales andaluzas y la descripción de sus características, considerando la concreción en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Supone una evolución del CE.1.12 y CE.1.15. Se conecta con los estándares de aprendizaje EA.13.1 y STD.13.2.

- El CE.2.14 se asocia con el 4, ya que se pretende el conocimiento e interpretación de obras musicales, pero centrándose en el folclore andaluz, con la finalidad de potenciar la identidad del pueblo andaluz. Presenta una progresión del CE.1.13 y CE.1.15. Se vincula con los estándares de aprendizaje EA.14.1 y STD.14.2.

⁶⁰ Adjuntamos su listado en el anexo LXVI.

- El CE.2.15 establece cierta relación con el 4, ya que se trata de expresarse por medio del canto, atendiendo a la correcta utilización y cuidado de la voz. Supone una evolución del CE.1.14. Se conecta con el estándar de aprendizaje STD.15.1.

- El CE.2.16 se asocia con el 2 y 4, puesto que pretende evaluar el correcto uso del lenguaje musical en la praxis musical de obras andaluzas, valorándolas y aceptando la responsabilidad en la práctica grupal. Supone un desarrollo del CE.1.14 y CE.1.15. Se relaciona con los estándares de aprendizaje STD.16.1, STD.16.2, STD.16.3, STD.16.4 y STD.16.5.

- El CE.2.17 no presenta vinculación ni desarrolla una progresión, puesto que supone evaluar la capacidad de búsqueda y selección responsable de información musical mediante las TIC. Se asocia con los estándares de aprendizaje STD.17.1 y STD.17.2.

- El CE.2.18 se conecta parcialmente con el 4, ya que pretende evaluar la valoración e interpretación de danzas, tanto andaluzas como de diversos lugares y épocas. Supone una evolución del CE.1.17. Se relaciona con los estándares de aprendizaje STD.18.1, STD.18.2, STD.18.3, STD.18.4 y STD.18.5.

c) Tercer ciclo⁶¹

Después de la revisión de los criterios de evaluación establecidos para el tercer ciclo de la etapa de Educación Primaria, se ha generado un estudio comparativo con los criterios de evaluación fijados en el *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, obteniendo las siguientes conclusiones:

- Se reduce su cuantía en dos unidades, por lo que sólo se establecen siete.

- El CE.3.12 se vincula de forma indirecta con el 5 y 9, puesto que pretende evaluar la capacidad de investigar y usar las posibilidades del sonido como eje de sus creaciones. Supone una evolución del CE.2.12. Se asocia con el estándar de aprendizaje STD.12.1.

- El CE.3.13 se conecta con el 2 y 3, asumiendo la capacidad de análisis y valoración de las características de obras musicales andaluzas, por lo que plantea el matiz autonómico. Genera un desarrollo del CE.2.13. Se relaciona con los estándares de aprendizaje EA.13.1 y STD.13.2.

⁶¹ Aportamos su relación en el anexo LXVII.

- El CE.3.14 se asocia con el 4, puesto que evalúa la interpretación de obras musicales, potenciando la interculturalidad, valorándolas y respetándolas. Representa una evolución del CE.2.16. Se vincula con los estándares de aprendizaje EA.14.1 y STD.14.2.

- El CE.3.15 establece cierta relación con el 4, ya que se trata de evaluar la capacidad de valorar y utilizar la voz como instrumento y recurso expresivo. Supone una progresión del CE.2.15. Se conecta con el estándar de aprendizaje STD.15.1.

- El CE.3.16 se enlaza con el 4 y 5, puesto que pretende evaluar la capacidad de diseñar interpretar piezas sencillas usando el lenguaje musical, aceptando las responsabilidades y valorando las aportaciones de los demás en las prácticas grupales. Establece una evolución del CE.2.16. Se relaciona con los estándares de aprendizaje STD.16.1, STD.16.2, STD.16.3, STD.16.4 y STD.16.5.

- El CE.3.17 se asocia con el 9, asumiendo la capacidad de experimentar y generar piezas musicales a través de medios audiovisuales e informáticos. Representa una progresión del CE.2.17. Se vincula con los estándares de aprendizaje STD.17.1 y STD.17.2.

- El CE.3.18 se relaciona con el 4, puesto que evalúa la capacidad de crear coreografías y danzas con señas andaluzas, potenciando las capacidades creativas y expresivas, y valorando la intervención del resto de componentes. Representa una evolución del CE.2.18. Se asocia con los estándares de aprendizaje STD.18.1, STD.18.2, STD.18.3, STD.18.4 y STD.18.5.

Para concluir este apartado, presentamos la relación entre los estándares de aprendizaje y los criterios de evaluación en el anexo LXVIII, a partir de lo dispuesto en la *Orden de 17 de marzo de 2015*, por la que *se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*.

En este capítulo se ha generado un análisis de la legislación educativa vigente, donde se ha tenido presente la situación ecléctica del curso académico 2014-15 que contempla la aplicación de dos leyes educativas en la etapa de Educación Primaria.

Los cursos pares se han regido por lo promulgado en la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación* y la *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, de *Educación de*

Andalucía, que aborda la concreción para nuestra realidad educativa en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como aquellos preceptos legislativos que las desarrollan. No obstante, hemos tratado principalmente el *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, debido a la carencia de concreción del área de Educación Artística.

Los cursos impares han atendido a lo dictaminado en la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa*, así como a las disposiciones legales que la desarrollan. Por esta razón, se ha considerado tanto el *Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, como la concreción andaluza a través del *Decreto 97/2015*, de 3 de marzo, por el que *se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, y desarrollado como dicta el apartado séptimo de su artículo quinto, por medio de la *Orden de 17 de marzo de 2015*, por la que *se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*.

En este estudio hemos tratado sus tres niveles de concreción, por lo que en primer lugar se han revisado las disposiciones legales de ámbito Nacional, en segundo lugar las de índole Autonómico, particularmente sobre la Comunidad Autónoma de Andalucía, y en tercer lugar, la legislación educativa relativa a los Centros, que incidirá directamente en la praxis del docente en su respectiva aula.

Por último, se ha abordado la dimensión del área temática que nos compete, Educación Artística, revisando y analizando los objetivos, contenidos, competencias básicas-clave y criterios de evaluación que contempla la asignatura de música.

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO
José Luis Rodríguez Pérez

CAPÍTULO 3. IMPLICACIONES DE LA EDUCACIÓN EN LOS LIBROS DE TEXTO ESCOLARES

En el tercer capítulo se considera la relación entre la educación y los libros de texto, partiendo de sus conceptos y características, sin olvidar las dimensiones y modalidades educativas, puesto que va a facilitar la comprensión del tratamiento del currículo en la realidad educativa y su interpretación en los libros de texto escolares. De este modo, analizamos el material didáctico objeto de estudio, abordando su relación con la Historia del sistema educativo español y su aplicación como recurso didáctico.

3.1. LA EDUCACIÓN Y LOS LIBROS DE TEXTO

La educación, entendida como proceso dinámico de asimilación y adaptación, ha estado presente a lo largo de toda la Historia del ser humano, pero debemos esperar hasta el siglo XVIII, con la génesis de los sistemas escolares nacionales, para encontrar el uso del vocablo *educación* en la lengua castellana. Acaece con la finalidad de favorecer la gestión de propósitos individuales y sociales (Bernabeu, 1998).

La educación es un proceso bidireccional en el que participan los docentes y educandos, en donde se transfieren conocimientos, costumbres, procedimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y normas, atendiendo en la actualidad al saber, saber hacer, y saber ser y estar, como expresa Sarramona (1998). Es decir, es un proceso social permanente, “con un carácter complejo, multifactorial y variable” (Cabrera, 2009, p. 72).

La educación se considera necesaria, atendiendo a razones biológicas, psicológicas y sociológicas, puesto que aflora a partir de la necesidad de supervivencia del ser humano ante la precariedad primitiva, en la búsqueda de conocimientos, técnicas e instrumentos de superación, incidiendo en su carácter de formación permanente. Además, es un fenómeno universal, puesto que supera las barreras temporales y espaciales, contribuyendo a la mejora las relaciones interpersonales, y complejo, ya que está condicionado por multitud de factores.

Según Sarramona (1989) presenta los siguientes rasgos, como se muestra en la figura 1:



Figura 1. Aspectos que caracterizan la educación según Sarramona (Adaptado de Sarramona, 1989, pp. 28-31)

Se genera de forma integral, superando las expresiones verbales, por lo que también aglutina a todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes, consideradas en el ámbito educativo como *currículo oculto*. Así, Frega (1996) señala que:

La educación de la persona humana, ésta que hoy estamos procurando, no debe desatender el aspecto formativo del proceso; pero tampoco puede olvidar que en el ser “persona” se dan sentimientos, sensibilidad e intereses estéticos, merecedores de toda nuestra atención y respeto, si es que verdaderamente nos proponemos colaborar con el desarrollo pleno del ser en formación (p. 11).

Según Domingo (2009), “la educación básica se considera un derecho social que el estado tiene la obligación de asegurar a todo el mundo, a la vez que pasa a ser un factor básico para la cohesión social y para el progreso de las personas y de los países” (p. 9). Por tanto, es de vital importancia un tratamiento óptimo del proceso

de enseñanza-aprendizaje, donde “el alumno/a puede implicarse en un proceso abierto de intercambio y negociación de significados siempre que los nuevos contenidos provoquen la activación de sus esquemas habituales de pensar y actuar” (Pérez, 1993b, p. 74). Por consiguiente, se considera la significación de la instrucción tanto primaria como secundaria para el desarrollo integral de las personas, puesto que “la universalización de la educación primaria, en primer lugar, y la generalización de la educación secundaria en segundo lugar suponen un salto cualitativo y, sobre todo, cuantitativo importantísimo” (Domingo, 2009, p. 9).

La educación presenta cuatro dimensiones: moral, social, económica y política.

a) La dimensión moral se basa en las teorías que se pronuncian a través de los conceptos de autonomía y heteronomía. Así, la autonomía moral se sustenta en la libertad y dignidad humanas, mientras la heteronomía moral contempla la adquisición de unos hábitos admitidos socialmente.

La autonomía moral se considera como una evolución de las normas morales, por lo que “para despertar la conciencia moral de los educandos, resultan decisivos la actitud dialogante del profesor y el funcionamiento democrático de la comunidad escolar” (Bernabeu, 1998, p. 29), desechando tanto la ignorancia como la manipulación, y estimando una clarificación de valores.

b) La dimensión social pretende adiestrar al ser humano para la sociedad, actuando en situaciones de conflicto o degradación de la vida del hombre, partiendo de las ideas de autores como Pestalozzi, Natorp o Nohl (Bernabeu, 1998). Por ello, “desde que la configuración social de la especie se convierte en un factor decisivo de la hominización y en especial de la humanización del hombre, la educación, en un sentido amplio, cumple una ineludible función de socialización” (Pérez, 1993a, p. 17).

Actualmente, la dimensión social presenta gran importancia debido al Estado del bienestar, puesto que se pretende paliar las circunstancias de marginación y necesidad, por lo que en la educación formal responde a contenidos como la educación ambiental, del consumidor o de la salud, entre otros, y destaca la figura del voluntariado.

Sarramona y Rodríguez (2010) señalan que “la educación escolar incide directamente sobre los valores sociales, sobre el conjunto de la cultura y sobre la

personalidad individual de cada ciudadano, por ello mismo ha de ser una responsabilidad colectiva y compartida” (p. 4).

c) La dimensión económica parte de la teoría del capital humano, enunciada en la década de los años sesenta del siglo XX, bajo la premisa de que el hombre educado es más productivo cuantitativa y cualitativamente, puesto que para la totalidad de los sociólogos, “el objetivo básico y prioritario de la socialización de los alumnos/as en la escuela es prepararlos para su incorporación futura en el mundo del trabajo” (Pérez, 1993a, p. 19).

d) La dimensión política se centra en vincular la educación con la vida pública, y más concretamente con el Estado, puesto que se integra en el proceso educativo el conocimiento de lo público, bajo una finalidad de mejora. Con el desarrollo de los sistemas educativos se institucionaliza el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde es planificado y estructurado por el Estado, impulsando el patrimonio social, cultural e histórico de los pueblos.

Por otra parte, Cabrera (2009) expresa la terminología de realidad educativa, desde una concepción más amplia, aludiendo a la siguiente necesidad:

Referenciar los fenómenos, procesos, agentes, instituciones, factores, funciones y formas de influencia que se integran en complejas relaciones para dar vida a la educación, junto a las ideas, teorías, concepciones, actitudes, valores, representaciones y formas de comportamientos cuya esencia es propiamente educativa y de los cuales son portadores todos los protagonistas de la educación (p. 72).

Existen tres modalidades educativas: educación informal, no formal y formal.

a) La educación informal es la que se genera fuera del ámbito educativo, prescindiéndose de todo tipo de planificación.

Es considerada como una de las mejores alternativas para el desarrollo de habilidades que precisen de un carácter más práctico que teórico.

b) La educación no formal requiere y precisa de planificaciones formalizadas, pero dichos programas se inscriben en ámbitos no escolares, y por tanto, no contemplados en la legislación educativa.

En este caso, relacionando el ámbito educativo con la música, encontramos las Escuelas de Música y las Academias, donde “el núcleo central de sus enseñanzas es el estudio de un instrumento y en estos se incluye el instrumento más perfecto y

delicado que es la voz humana” (Oriol, 2004, p. 2).

c) La educación formal es aquella que se imparte en centros educativos, desarrollando un currículo establecido.

Si se vincula la educación formal con la educación musical, hallamos principalmente su aplicación en los Centros de Educación Primaria y Secundaria, en los Conservatorios de Música y en la Universidad, aunque presentando finalidades educativas específicas. En los Conservatorios de Música se aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música por el arte, mientras que en los Centros de Educación Primaria se trabaja por medio del arte, buscándose en este último caso, el desarrollo integral del ser humano, por lo que se persiguen progresos más intangibles (Martenot, 1993).

De este modo, la educación converge con el libro de texto, puesto que es el material curricular usado por excelencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiendo por materiales curriculares a “aquellos objetos, libros o instrumentos que se utilizan en las aulas, que los docentes emplean para desarrollar su enseñanza y estimular el aprendizaje de los estudiantes” (Blanco, 1994, p. 263).

El libro de texto es un recurso didáctico utilizado tradicionalmente en el proceso de enseñanza aprendizaje en todos los países, arraigando su aplicación desde prácticamente la universalización de la educación, considerándose “los mediadores curriculares básicos que se utilizan en nuestras escuelas occidentales” (Cabero et al., 2002, p. 1).

La gran aceptación del uso del libro de texto escolar, se manifiesta por las elevadas cifras tanto de facturación como de número de ejemplares vendidos, ya que según “la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (ANELE), la edición de libros de texto no universitario supone una quinta parte de la facturación total del sector del libro en España” (García y Arredondo, 2006, p. 6).

El libro de texto escolar presenta gran trascendencia en los docentes, principalmente en los más conservadores, puesto que:

El libro de texto, cuando se utiliza como recurso único o dominante, es el que señala y controla qué hay que enseñar -contenidos a priorizar y memorizar-; cómo hay que enseñar -ejercicios y actividades-; de qué modo hay que organizar y secuenciar temporalmente el conocimiento escolar; y con qué criterios evaluar (Carbonell, 2001, p. 76).

Por ello, cuando es usado como único recurso material, y no con una función de apoyo, puede llegar a provocar “una regulación y descualificación del trabajo docente; una pérdida de su poder y autonomía e incluso un deterioro de su rol profesional” (Carbonell, 2001, pp. 76-77).

Cabero et al. (2002) describen las principales características de los libros de texto:

Es un instrumento destinado a la enseñanza e instrucción con un fuerte sentido escolar, que incluye teóricamente la información que debe de ser procesada por el estudiante supuestamente en un período de tiempo reglado, que posee una configuración de acuerdo a pautas de diseño específicas que persiguen presentar la información de una manera sistemática de acuerdo a principios didácticos y psicológicos que faciliten la comprensión, dominio y recuerdo de la información por parte del estudiante, y que tiende a compartimentar los contenidos, tanto diacrónicamente como sincrónicamente (p. 2).

Por su parte, Adell y Bernabé (2006) dividen el ciclo de los libros de texto escolares en cuatro momentos, recogiendo a los implicados. El primero corresponde al diseño del currículo por la administración central y autonómica. El segundo es la creación, donde las editoriales encargan a los autores su desarrollo atendiendo a lo estipulado en la legislación educativa. El tercero se enmarca en la distribución y venta. El cuarto se centra en la propuesta didáctica del libro de texto escolar, establecida por el docente.

Además, Adell y Bernabé (2006) expresan que el libro de texto es considerado con cierta obsolescencia por parte de la sociedad, debido a la facilidad con que se obtiene información en la sociedad contemporánea, caracterizada por la producción y consumo de información:

El objeto libro (y el conjunto de prácticas a él asociadas) parece, a ojos de un creciente número de personas, un anacronismo en una sociedad en la que una enorme cantidad de información está al alcance de cualquiera en cualquier lugar (p. 23).

Considerando dicho argumento, Carbonell (2001) expresa que la aplicación del libro de texto escolar genera principalmente dos posturas. Por una parte, aquellos docentes que mantienen un discurso moderado, aceptando el libro de texto como cualquier otro recurso material, pero negando su condición de exclusividad. Por

otra, los maestros con un ideal más progresista, mostrándose a favor de su abolición, apoyándose en los siguientes argumentos:

1. Dificulta el pensamiento crítico y reflexivo.
2. No responde a las necesidades del alumnado y a sus ritmos de aprendizaje e impide el desarrollo de su autonomía y creatividad.
3. Transmite únicamente la visión y el conocimiento oficial.
4. Sus contenidos caducan inmediatamente y no recogen los conocimientos más actuales y emergentes.
5. Son textos impersonales y escasamente atractivos.
6. Simplifican enormemente un conocimiento cada vez más complejo.
7. Transmiten una cultura homogeneizada que no se adapta a los distintos contextos socioculturales.
8. Son conocimientos cerrados que no dan pie a ambigüedades y contradicciones y no abren ninguna posibilidad al error.
9. Mantienen estereotipos y contenidos racistas, xenófobos y sexistas.
10. Se ofrecen trozos de cultura dispersos y sin conexión que dificultan una comprensión de la realidad y de por qué las cosas son como son (p. 77).

Por otra parte, actualmente los libros de texto se elaboran por un grupo de docentes amparados bajo una editorial:

El libro de texto de música es la materialización de la idea del colectivo de autores realizadores de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje refiriéndose tanto al contenido (temas, repertorio, actividades, resultados) como a la organización de este proceso (Ivanova, 2012, p. 97).

Por ello, los editores son los responsables de establecer el modo en que se genere la mediación entre docentes y discentes, incidiendo en la labor del profesorado. Por tanto, consideramos de vital importancia atender a algún modelo de análisis en el proceso de la elección del libro de texto escolar, puesto que el material seleccionado va a definir parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2. EL LIBRO DE TEXTO EN LA HISTORIA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

La primera referencia legislativa acerca del uso de los libros de texto en el sistema educativo español, referida a la instrucción primaria, se halla inmersa en el *Reglamento Provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 1838*, donde se autorizaba a los maestros y Comisiones locales a escoger los libros de texto que considerasen más oportunos, previa aprobación por

parte de la Comisión provincial, siendo esta última la encargada de informar al Gobierno⁶²:

Después de haber reflexionado detenidamente sobre las ventajas y desventajas de señalar ó no libros de texto, ha parecido conveniente autorizar á los Maestros y Comisiones locales para que elijan los que les parezcan mejores, con el conocimiento siempre é implícita aprobación de la respectiva Comisión provincial, que á su vez dará noticia al Gobierno de los libros de uso en las Escuelas. Esta disposición, arriesgada á primera vista, deja de serlo en el supuesto de que los Maestros y Comisiones cumplan con su deber. Si no cumplen, nada se adelantaría con ordenar otra cosa que pudiera igualmente dejarse de cumplir. El riesgo de que en las Escuelas se haga uso de malos libros, ha de provenir necesariamente de una de tres causas; ó de malos principios religiosos, morales o políticos, ó de ignorancia, ó de falta de medios para adquirir libros buenos (pp. 13-14).

Según Carbonell (2001), considerando las enseñanzas secundaria y superior, los libros de texto son adoptados en el sistema educativo español, a partir de la promulgación del *Real Decreto de 17 de septiembre de 1845*, por el que *se aprueba el Plan General de Estudios para la instrucción pública del reino en la parte relativa a las enseñanzas secundaria y superior*, conocido como *Plan Pidal*, “con objeto de sistematizar los avances de la ciencia moderna, proporcionar los conocimientos y orientaciones básicas para llegar a dominar una materia y convertirse en el punto de referencia para la enseñanza del profesorado y el estudio del alumnado” (Carbonell, 2001, p. 76).

De este modo, sólo encontramos la mención sobre los libros de texto en el artículo 134 del Título primero de la Sección cuarta:

Art. 134. El Consejo de instrucción pública dará su dictámen cuando sea consultado por el Gobierno:

- 1º. Sobre creación, conservación y supresión de establecimientos de instrucción pública.
- 2º. Sobre los métodos de enseñanza y libros de texto.
- 3º. Sobre los reglamentos de toda clase de escuelas.
- 4º. Sobre la provisión de cátedras.
- 5º. Sobre la antigüedad y clasificación de los profesores.
- 6º. Sobre remoción de los catedráticos propietarios.
- 7º. Sobre las cuestiones que se susciten relativas al gobierno interior de los establecimientos y penas académicas.
- 8º. Sobre los demás puntos relativos a la enseñanza en que el Gobierno tenga por conveniente oírle (p. 5).

⁶² Recordamos, como ya expresamos en el capítulo primero, que en todos los textos legislativos se ha respetado el formato de escritura original, sin incluir [*sic*], para preservar la esencia de los mismos.

La siguiente alusión la hallamos en la *Ley de 9 de septiembre de 1857 de Instrucción Pública, Ley Moyano*. Su Título quinto versa íntegramente de los libros de texto, desarrollando su tipología y regulación, otorgando gran importancia tanto a la formación *Moral y Religiosa*, como de la *Gramática y Ortografía*, y matizando la obligatoriedad de su uso en todos los niveles educativos, como expresa desde el artículo 86 al 93:

Art. 86. Todas las asignaturas de la primera y segunda enseñanza, las de las carreras profesionales y superiores y las de las facultades hasta el grado de Licenciado, se estudiarán por libros de texto; estos libros serán señalados en listas que el Gobierno publicará cada tres años (p. 2).

En la *Ley de 2 de junio de 1868 de Instrucción Primaria* también encontramos referencias. Ésta emplea en exclusiva todo el capítulo segundo del Título primero, a explicar la tipología, orientación e ideario, y censura aplicada a la selección de los libros de texto utilizados en las Escuelas públicas y privadas. No acontece mención alguna a los de contenido musical, aunque previamente, en el artículo 14 del capítulo primero del citado Título sí se alude a la práctica del canto, si bien de manera muy marginal:

Art. 24. Cada cinco años publicará el Gobierno la lista de los libros que deberán servir de texto en las Escuelas públicas y privadas de primera enseñanza.

(...) Art. 28. Se encomendará a las Reales Academias, según su respectivo instituto, la formación de ligeros epítomes de las materias que comprende la instrucción primaria, así para asegurar el acierto y la posible unidad en esta clase de obras, como para que se facilite su adquisición a todas las localidades, con grande economía de las familias y de los pueblos (p. 2).

Hallamos una referencia en los artículos séptimo y octavo del *Real Decreto de 1901*, donde se dictamina su carácter obligatorio para trabajar los contenidos de *Doctrina Cristiana, Gramática y Lectura*, así como su regulación, en sendos grados de la instrucción primaria:

Art. 7.º Tanto en el grado elemental como en el superior, constituye obligación ineludible señalar libros de texto para la enseñanza de la Doctrina Cristiana, de la Gramática y de la Lectura.

Art. 8.º La Doctrina Cristiana se estudiará por el Catecismo que señalen los Prelados en sus respectivas diócesis; la Gramática, por el texto de la Real Academia Española de la Lengua, y la Lectura se ejercitará en libros que hayan sido aprobados por el Gobierno, previo informe del Consejo de Instrucción pública (p. 498).

Apreciamos una nueva alusión en el artículo segundo de la *Ley de 27 de agosto de 1932, para transformar el Consejo de Instrucción pública en el Consejo Nacional de Cultura*, donde se dictamina la potestad del Consejo Nacional de Cultura para regular tanto la selección como la aprobación de los libros de texto a utilizar en los Centros educativos, así como a establecer las pautas para la distribución de todos los materiales escolares:

Art. 1.º El Consejo de Instrucción pública se transforma en Consejo Nacional de Cultura, con las atribuciones que esta Ley se le asignan.

Art. 2.º El Consejo Nacional de Cultura, como organismo asesor del Ministerio, dictaminará necesariamente:

- a) Sobre formación y reforma de planes generales de enseñanza.
- b) Sobre formación y reforma de estudios especiales.
- c) Sobre cualquier proyecto de Ley que afecte a los servicios encomendados al Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes.
- d) Sobre creación, supresión o transformación de Establecimientos de enseñanza e Instituciones de cultura, Archivos, Bibliotecas, etc.
- e) Sobre cuanto afecta al Tesoro Artístico e Histórico, ya como fomento, ora como conservación.
- f) Para fijar normas acerca de la distribución del material escolar.
- g) Sobre la selección y aprobación de las obras que hayan de utilizarse como textos, así de lectura como de estudio, en los Centros de enseñanza.
- h) Sobre resolución de concursos de provisión de Cátedras y servicios docentes o culturales, en los que se haya de juzgar el mérito de los aspirantes.
- i) Para proponer quiénes hayan de ser nombrados Vocales de Tribunales de oposiciones, a menos que ello se haga por procedimientos automáticos.
- j) Sobre el funcionamiento de las Instituciones benéfico-docentes; y
- k) Sobre la creación y funcionamiento de las Instituciones que procuren la expansión de la cultura española en el extranjero (pp. 1818-1819).

Previamente a la instauración de la Dictadura militar franquista, en plena contienda española, hallamos otra mención, donde se manifiesta su regulación en la base quinta de la *Ley de 20 de septiembre de 1938 sobre Reforma de la Segunda Enseñanza*. Fue dictada en la sede del Ministerio de Educación en Vitoria, tras el nombramiento del primer gobierno de Franco el 1 de febrero de 1938, y rubricada por el caudillo Francisco Franco en la ciudad de Burgos. Aunque no verse especialmente sobre la etapa educativa que abordamos, consideramos mencionarla por su marco transitorio hacia el asentamiento de la Dictadura franquista, en el que se aprecia claramente el germen de su ideario y el tratamiento de la asignatura de música, bajo la denominación de *Música y canto*. Ésta se integra en el grupo de

Educación Artística, Física y Patriótica, entendido como un complemento a las siete disciplinas fundamentales, por lo que se reconoce manifiestamente la naturaleza de dicha formación musical, destinada a la práctica de cantos con la finalidad de realzar el espíritu patriótico:

BASE V.- Libros de texto

Los libros docentes no podrán ser utilizados como textos por los Establecimientos de enseñanza, tanto del Estado como privados, sin que previamente hayan obtenido dictamen favorable a la Comisión especial designada por el Ministerio de Educación Nacional, constituida para tal objeto, quien asimismo fijará el precio máximo al que deberá ser vendido el libro para el público (p. 1390).

En la *Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria*, observamos referencias en el artículo 48, dentro del Capítulo VI, dedicado a los instrumentos pedagógicos. Se dictamina su regulación por el Ministerio de Educación Nacional. Además, se expresa la necesidad de aprobación de aquellos que aborden la formación del espíritu nacional, estableciendo dicha función al estamento eclesiástico para los de naturaleza religiosa. Como dato relevante, observamos el interés mostrado por parte del Ministerio de Educación Nacional para la mejora de los libros de texto, incentivando mediante concursos y premios de carácter anual a las mejores ediciones:

Artículo cuarenta y ocho.- Los libros de uso escolar en todas las Escuelas españolas habrán de ser aprobados por el Ministerio de Educación Nacional, previos los asesoramientos técnicos en cuanto a su contenido y confección, sin lo cual no podrán utilizarse en la primera enseñanza, ni como textos ni como libros de lectura. En lo que afecten a doctrina religiosa, habrán de ser aprobados previamente por la Jerarquía eclesiástica, a la cual pertenece, además, el derecho de aprobar los libros de uso escolar en sus propias Escuelas. Los que tiendan a la formación del espíritu nacional habrán de ser aprobados por los organismos competentes.

En todo caso, para que un libro escolar pueda ser aprobado, se requiere como mínimo:

- a) Que se ajuste en su contenido a las normas de los cuestionarios oficiales;
- b) Que su doctrina y espíritu estén en armonía con los artículos aplicables del Título I y del capítulo IV del Título II de la presente Ley;
- c) Que sus cualidades materiales respondan a las exigencias pedagógicas en cuanto a papel, tipografía, tamaño, extensión e ilustraciones; y
- d) Que su precio se acomode a la regulación que determine el Reglamento.

El Ministerio de Educación Nacional estimulará, mediante concursos y premios anuales, la edición de libros escolares (p. 397).

En la *Ley 14/1970*, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, hallamos una mención en la sección de disposiciones adicionales, en donde expresa la función de supervisión del Ministerio de Educación y Ciencia, de aquel material didáctico a utilizar en los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica, Formación Profesional de primero y segundo grados, y Bachillerato:

Quinta.- Los libros y material necesario para el desarrollo del sistema educativo en los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica, Formación Profesional de primero y segundo grados y Bachillerato, estarán sujetos a la supervisión del Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las normas que reglamentariamente se establezcan (p. 12546).

En el *Real Decreto 69/1981*, de 9 de enero, de *ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial*, aparece una referencia en el artículo noveno, por el que se dictamina que deben ajustarse a los contenidos mínimos fijados, “Artículo noveno.- Los libros y material didáctico del Ciclo Inicial deberán atenerse a las enseñanzas mínimas establecidas en el presenta Real Decreto” (p. 1097).

Otra alusión a los libros de texto la hallamos en el artículo séptimo de la *Orden de 17 de enero de 1981*, por la que *se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica*. Se matiza la obligatoriedad de ajustarse a los contenidos mínimos marcados en su anexo I, pero no acontece referencia explícita a los de música. Sin embargo, dictamina el tratamiento de la *Lengua Castellana, Matemáticas y Experiencia Social y Natural*, mediante materiales y libros de texto compartidos, por lo que consideramos su relevancia, ya que se genera una aproximación al trabajo cooperativo:

Art. 7.º 1. Los libros y material didáctico de Preescolar y Ciclo Inicial deberán ajustarse a los Niveles Básicos de Referencia que figuran en el Anexo I.

2. El desarrollo didáctico de las enseñanzas de Lengua Castellana, Matemáticas y Experiencia Social y Natural se hará en cuadernos de trabajo, libros de lectura y material de uso colectivo (p. 1385).

En el *Real Decreto 710/1982*, de 12 de febrero, por el que *se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica*, aparece una alusión en el artículo noveno, por el que se establece que deben ajustarse a los

contenidos mínimos fijados, “Artículo noveno.- Los libros y material didáctico del Ciclo Medio deberán atenerse a las enseñanzas mínimas establecidas en el presente Real Decreto” (p. 9586).

La siguiente mención a los libros de texto la encontramos en la *Orden de 6 de mayo de 1982* por la que *se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica*, donde su artículo séptimo, dictamina la necesidad de ajustar el contenido de los libros de texto, así como todos los materiales didácticos, a la mencionada Orden, pero no aparece referencia explícita a los de música. Sin embargo, fija el tratamiento de la *Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales*, mediante materiales y libros de texto compartidos. Por ello, consideramos su importancia, al igual que en la anterior Orden, puesto que acontece una aproximación al trabajo cooperativo:

Art. 7.º Uno. Los libros y material didáctico del Ciclo Medio deberán ajustarse a los niveles básicos de referencia establecidos en la presente Orden ministerial.

Dos. El desarrollo didáctico de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales podrá hacerse en Libros del Alumno, sin que su número sea superior a tres por área y Ciclo y en material didáctico de uso colectivo (p. 12574).

El *Real Decreto 3087/1982*, de 12 de noviembre, por el que *se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica*, dictamina en su artículo 10 que los libros de texto empleados en el Ciclo Superior de Educación General Básica deben adecuarse a los contenidos mínimos desarrollados en su anexo I. No obstante, la disposición transitoria establece la posibilidad de continuar usando los antiguos libros de texto escolares durante los tres años académicos posteriores:

Artículo décimo.- Los libros y material didáctico del ciclo superior deberán atenerse a las enseñanzas mínimas establecidas en el presente Real Decreto.

DISPOSICIÓN TRANSITORIA

Los libros y material didáctico actualmente autorizado para los cursos sexto, séptimo y octavo de Educación General Básica podrán utilizarse, respectivamente, durante el curso mil novecientos ochenta y tres-ochenta y cuatro, ochenta y cuatro-ochenta y cinco y ochenta y cinco-ochenta y seis (p. 32011).

Para concluir, la última reseña donde se expresa referencia a los libros de texto previa a la promulgación de la *Ley Orgánica 1/1990*, de 3 de octubre, de *Ordenación*

General del Sistema Educativo, que establece la inclusión de la Educación Musical oficialmente en el currículo de la etapa de Educación Primaria, la hallamos en la *Orden de 25 de noviembre de 1982*, por la que *se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de la Educación General Básica*, que desarrolla el *Real Decreto 3087/1982*, de 12 de noviembre, por el que *se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica*.

Aparece una mención a los libros de texto, expuesta en el artículo séptimo y en la disposición transitoria, donde dictamina la necesidad de adaptar progresivamente los materiales didácticos, y por ende, también los libros de texto, al contenido de los niveles de referencia, pero sin aludir de modo explícito a los de música. No obstante, se deja la posibilidad de utilizar los antiguos libros durante el primer año en que entren en vigor los programas renovados. Por otra parte, limita el número de libros escolares a un máximo de tres por área y Ciclo, y considerando el uso compartido. Además, al igual que en las dos Órdenes anteriores, apreciamos un acercamiento al trabajo cooperativo:

Art. 7.º Uno. Los libros y material didáctico de los cursos sexto, séptimo y octavo del Ciclo Superior de Educación General Básica deberán ajustarse progresivamente, y a medida que entren en vigor, a los niveles básicos de referencia establecidos en la presente Orden ministerial.

Dos, El desarrollo didáctico de los niveles básicos de referencia de cada una de las materias podrá hacerse en libros del alumno, sin que su número sea superior a tres por área y Ciclo, y en material de uso colectivo.

Teniendo en cuenta las características de la tecnología, el material didáctico que la desarrolle podrá integrarse en el de Ciencias de la Naturaleza o bien presentarlo con carácter independiente.

DISPOSICIÓN TRANSITORIA

Los libros y material didáctico autorizados para los cursos sexto, séptimo y octavo de Educación General Básica de acuerdo con las orientaciones pedagógicas de 6 de agosto de 1971, de 24 de octubre de 1977, de 6 de octubre de 1978 y 18 de febrero de 1980, podrán utilizarse durante el primer año académico en que se apliquen los programas renovados de cada uno de los cursos respectivamente (*Orden de 1982*, de 25 de noviembre, BOE, 291, p. 33446).

3.3. EL LIBRO DE TEXTO COMO RECURSO DIDÁCTICO

El libro de texto escolar es “un intermediario de incalculable valor entre las prescripciones derivadas de las decisiones políticas y los docentes, por una lado; y, por otro, es el intermediario entre los docentes y los estudiantes” (Blanco, 1994, p. 265).

No obstante, “aunque es posible una realidad escolar sin libro de texto, no lo es sin recursos y materiales curriculares que permitan al docente afrontar, con unos mínimos de calidad, el amplio espectro de cometidos que conlleva su quehacer diario” (Vicente, 2009, p. 203), por lo que se advierte la utilidad del libro de texto escolar como un material complementario, sirviendo de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Considerando la utilidad de los libros de texto escolares de música, se ha abordado una revisión por diferentes autores como Martínez (1992), Blanco (1994), Gutiérrez y Cansino (2001), Cabero et al. (2002) e Ivanova (2012), proponiendo la aplicación de instrumentos donde se establecen una serie de criterios para facilitar el proceso de su elección. Éste es un aspecto de vital importancia, puesto que en la *praxis* educativa, los libros de texto escolares suponen para algunos docentes la referencia a partir de la cual gestionan su programación atendiendo a la interpretación de la editorial elegida⁶³.

Gutiérrez y Cansino (2001) refiriéndose al estudio de Bernard (1976), establecen cuatro pautas para abordar los contenidos:

- El valor científico, la exactitud y claridad de conceptos fundamentalmente usados en el texto.
- La actualidad de los datos presentados.
- La estructuración y ordenación lógica de los contenidos (deben ser coherentes entre sí y, además, poseer una secuencialidad lógica).
- El volumen y calidad de los elementos facilitadores, de cara a la asimilación de las partes o conceptos más difíciles o representativos del curso (p. 52).

Como consideramos previamente, encontramos opiniones a favor y en contra de su utilización, argumentando los beneficios de la aplicación del mismo o sus desventajas. Pero no hay duda de que su uso generalizado es una práctica habitual en la mayoría de los Centros de Educación Primaria, ya sea físicamente en la gestión de las sesiones, o por medio de las actividades propuestas por el maestro como producto de la exploración de diversas editoriales, o en su caso, como fruto de la experiencia de cursos académicos anteriores. Puesto que antaño pudo contar con la referencia del libro de texto escolar, seleccionando aquellas actividades que

⁶³ Dato corroborado por un 31,15% de los maestros que aplicaron el cuestionario.

mejor se adecuasen a su realidad educativa específica para el tratamiento de cada contenido o unidad didáctica⁶⁴:

Ahora bien, esta utilización no significa que exista una uniformidad en las opiniones sobre sus potencialidades para la educación y la instrucción, frente a él nos encontramos diversas posturas que van desde los que niegan su utilidad y proclaman lo pernicioso del modelo educativo que originan debido a su conservadurismo, hasta los que reclaman que el currículum debe de estar dirigido por ellos y que la función básica del profesor consiste en seguir su estructura y pasos de actuación sugeridos, y desde los que les confieren un carácter básico para la mejora e implementación de las reformas escolares asegurando la igualdad de oportunidades y facilitando la tarea del estudiante, hasta los que los perciben como instrumentos tradicionales que impiden el avance y desarrollo de innovaciones educativas (Cabero et al., 2002, p. 1).

Gutiérrez y Cansino (2001) proponen la adecuación a cuatro pautas para abordar la elección de los libros de texto escolares:

La adecuación del lenguaje

(...) El aspecto de la legibilidad del texto por parte de los alumnos, es uno de los factores más importantes a tener en cuenta cuando se analiza un texto escolar.

(...) Validez científica, pero didáctica

Como ya se ha dicho, en los libros de texto aparece una selección cultural que, en su gran mayoría, proviene del ámbito científico.

(...) El tratamiento de la información

La forma de tratar la información en un libro de texto es uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta. Este punto está muy relacionado con el anterior y su complementación se hace indispensable en nuestro trabajo.

(...) Las ilustraciones de los textos (pp. 58-61).

La adecuación del lenguaje empleado en los libros de texto escolares, es primordial, dada su finalidad educativa, puesto que en caso de no estar adaptados al nivel madurativo de los discentes, no establecerían nexos comunicativos con éstos, ya que no llegarían a interiorizar el significado de lo tratado en los libros de texto escolares. Por tanto, deberemos atender a los tecnicismos, a la estructura semántica de las oraciones,... en definitiva, si el autor del libro de texto escolar se ha puesto en el lugar del discente a la hora de expresar los contenidos.

⁶⁴ Sustentamos esta aseveración, puesto que en la revisión de la aplicación del cuestionario, hemos apreciado que algunos de los maestros que afirmaban no utilizar el libro de texto, han aplicado la dimensión B -las metodologías musicales en los libros de texto-, y la dimensión C -satisfacción de los discentes por el uso del libro de texto-. Además, constatamos los argumentos que nos han transmitido los docentes acerca de su particular gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La validez científica, pero didáctica, es fundamental, puesto que se debe perseguir la equidad entre la validez científica y su tratamiento didáctico, considerando tanto la gradación de dificultad al abordar los contenidos como la coherencia entre todas las dimensiones musicales tratadas.

Encontramos cierta sintonía con lo que Ivanova (2012) utiliza como función constructiva, desde el punto de vista de facilitar el tratamiento didáctico de los libros de texto escolares.

El tratamiento de la información está muy relacionado con el aspecto anteriormente mencionado, puesto que se debe perseguir la coherencia global del libro de texto escolar. Se puede presentar como texto abierto, es decir, que sirva para enlazar con otras fuentes de conocimiento, o bien como texto cerrado, acotando los contenidos como un todo, sin posibilidad de apertura a otras fuentes de conocimiento. Este aspecto lo trata Ivanova (2012) como función informativo-cognitiva, aludiendo a la interpretación de los autores cuando desarrollan los contenidos del libro de texto escolar.

Se debe abordar la información sin descuidar ninguna dimensión musical, con actividades enfocadas a potenciar la creatividad de los alumnos, implicando un tratamiento interdisciplinar, contemplando una ejemplificación y utilidad para aplicar los nuevos conocimientos en la vida real, y teniendo siempre presente las ideas previas de los discentes como punto de partida.

En relación a las ilustraciones de los textos, consideramos que son fundamentales, pero no sólo limitadas a las físicas del propio libro de texto, como partituras, musicogramas, etc., sino enlazando con las nuevas tecnologías, como por ejemplo, con el uso del libro digital por medio de la pizarra digital interactiva, puesto que pueden servir como elemento motivador en el proceso de enseñanza aprendizaje, donde los discentes sean los protagonistas de su propio aprendizaje, puesto que debemos tener en cuenta la convivencia diaria de los discentes con las TIC, como expresan Botella y Gimeno (2014b):

La utilización de las TICs está penetrando en todos los ámbitos de la sociedad en la que están inmersos los jóvenes que cursan los distintos niveles de la enseñanza obligatoria –desde las diversas formas de entretenimiento al propio sistema educativo- lo que determina en gran medida su manera de ver el mundo, haciéndose necesaria una profunda reflexión sobre las nuevas maneras de aprehender la realidad. Y en este contexto, no cabe duda de que la música tiene un papel protagonista, puesto

que de todos es conocido el impacto que tiene en las novedosas formas narrativas que se dan en el espacio de la ficción audiovisual así como en la publicidad o en Internet (p. 36).

En la misma línea, Monreal, Giráldez y Gutiérrez (2015) comentan la necesidad expresada por Marqués (2004) de que los docentes deben concienciarse para adaptar su *praxis* educativa a las posibilidades didácticas que posibilitan actualmente las TIC.

Además, estaríamos en consonancia con la función sugestiva, terminología utilizada por Ivanova (2012), considerando una necesidad imperativa que el libro de texto sea cautivador para los discentes, aprovechando las ilustraciones para tal finalidad.

Cabero et al. (2002) aludiendo al estudio de Richaudeau (1981) describen unas características a tener en cuenta en los libros de texto escolares, atendiendo al rigor de los contenidos, a su adaptación a los distintos contextos particulares, a la claridad y diseño de los materiales, y a la coherencia pedagógica.

Por otra parte encontramos lo que Ivanova (2012) expresa como función diagnóstica, donde se aborda la evaluación de los contenidos, como por ejemplo, mediante la realización de actividades que inciten a la autoevaluación del discente, aspecto no tratado directamente en el análisis de Gutiérrez y Cansino (2001).

Otro modelo de análisis a tener en cuenta para seleccionar un libro de texto escolar, lo hallamos en Cabero et al. (2002), quienes matizan la necesidad de considerar el tratamiento de las siguientes dimensiones:

- (a) Calidad técnica del libro.
- (b) Contenidos transmitidos (actualización, organización y claridad).
- (c) Utilización de elementos estructurales y funcionales.
- (d) Terminología utilizada.
- (e) Imágenes (claridad técnica y didáctica).
- (f) Tratamiento del lenguaje verbal.
- (g) Tratamiento del lenguaje icónico.
- (h) Bibliografía empleada y recomendada (calidad, facilidad de localización).
- (i) Calidad, adecuación y posibilidad de realización de las actividades de aprendizaje complementarias sugeridas.
- (j) Adecuación general a las características contextuales y culturales.
- (k) Modelo curricular que subyace.
- (l) Alternativas y profesionalidad del profesor y modelo de aprendizaje que tiende a propiciar en los estudiantes (p. 8).

Para concluir este apartado, aportamos el modelo de análisis de libros de texto de Martínez (1992)⁶⁵, que partiendo de nueve descriptores temáticos de la ficha de materiales, asienta siete dimensiones de referencia para el análisis del material curricular, y el de Blanco (1994)⁶⁶, que establece de modo muy pormenorizado la división entre aspectos generales, estructura temática y lenguaje. Sin embargo, no abordan una concreción en un área de conocimiento o etapa educativa específica, a diferencia de los modelos de análisis tratados previamente, que sí se refieren a Educación Musical aunque también sirven de referencia para los docentes de otras áreas de conocimiento.

En este capítulo se ha efectuado un análisis, vinculando la educación con los libros de texto. Por ello, se han tratado tanto sus conceptos y características, como las dimensiones y modalidades educativas, para así establecer las implicaciones educativas en los libros de texto de música y la inferencia de su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También se ha reflejado el tratamiento de los libros de texto escolares a lo largo de la Historia del sistema educativo español, constatando la importancia otorgada y su concreción en la legislación educativa. De este modo, se ha generado una revisión desde la promulgación del *Reglamento Provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 1838*, donde hemos hallado la primera alusión a los libros de texto escolares, referida a la instrucción primaria, hasta el pleno asentamiento democrático español con la *Ley Orgánica 1/1990*, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*, que establece la inclusión de la música oficialmente en el currículo de la etapa de Educación Primaria.

Por último, se ha presentado la dimensión del libro de texto de música como mediador didáctico, por lo que se han estudiado y comparado los criterios marcados en los principales trabajos sobre análisis de libros de texto de música, con la finalidad de establecer un marco de referencia. También se han revisado los instrumentos globales de análisis de libros de texto y material curricular, para generar una visión plural, y así aportar una mayor riqueza en el análisis de los libros

⁶⁵ Ver anexo LXIX.

⁶⁶ Ver anexo LXX.

de texto escolares de música utilizados por los docentes y discentes en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar.

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍAS EDUCATIVAS MUSICALES

En el capítulo cuarto se genera un análisis de los principales sistemas o métodos musicales, necesario referente para el posterior estudio de los libros de texto escolares de música utilizados en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar.

A principios del siglo XX surgen en Europa las metodologías educativas renovadoras, basándose en métodos de enseñanza paidocéntricos, incidiendo directa o indirectamente como germen de las corrientes pedagógico-musicales, fortaleciendo la génesis de la enseñanza formal de la música en las escuelas.

Por ello, precisamos identificar el concepto de metodologías y métodos, para así delimitar su campo de actuación.

El término método, es decir, ese modo de hacer, para Gillanders (2001), tomando de referencia a Gainza (1977), atañe a:

- “a) Materiales (nuevos o renovados)
- b) Ordenamiento de dichos materiales (o de otros ya existentes)
- c) Procedimientos y normas para la aplicación de dichos materiales
- d) Una filosofía o concepción particular que fundamentan la actividad pedagógica” (p. 35).

Díaz (2006) expresa la definición de método científico como un “conjunto de procedimientos constituidos por una serie de trámites, fases o etapas” (p.108).

En la misma línea, Mendizábal (2006) identifica el método científico como “todos los procedimientos utilizados en el estudio para producir conocimientos, al responder a las preguntas de investigación, concretar los propósitos, e interactuar con el contexto conceptual” (p. 86).

Bericat (1998) considera el método como “la lógica de investigación que legitima y estructura un conjunto de decisiones y actividades planificadas con objeto de establecer enunciados verdaderos sobre la realidad social” (p. 19).

El método se vincula al modo de proceder o hacer, y la metodología, al estudio de los métodos, aunque se sugiere cierta sinonimia.

Si asociamos el concepto de método con el hecho musical, encontramos alusión a la enseñanza de la práctica musical y del solfeo, así como menciones al término de

manual, esto es, destinado a facilitar el conocimiento de la *praxis* musical. Por lo que Gainza (2004) expresa que “un *método* -o enfoque metodológico- consiste por lo general en una creación o producción individual: de acuerdo con sus propias necesidades y características, cada autor enfatiza determinado aspecto de la enseñanza musical (p. 79).

Por otra parte, la relevancia educativa asignada a la música, ha variado durante el transcurso de la Historia Occidental, manifestándose en distintos ámbitos en función de los contextos históricos.

En la antigua Grecia, cuya cultura reúne los principios de la educación musical de civilizaciones anteriores, apreciamos una gran consideración del valor de la música por parte de los pensadores como Platón, que establece “comenzar la educación musical a los cuatro años, y la educación instrumental hacia los siete” (Willems, 1981, p. 26). Además, piensa que “el ritmo, es decir, la expresión del orden y de la simetría, penetra, por medio del cuerpo, en el alma y dentro del hombre entero, revelándole la armonía de toda su personalidad” (Llongueres, 2002, p. 41), donde se formula la música desde un prisma científico y filosófico⁶⁷, principios fundamentales de educación musical que se trasladarán en el devenir de la Historia. No obstante, hallamos cierta limitación de modo global, puesto que principalmente se dirigía al estatus social más elevado, presentando un marcado sentido de adiestramiento musical en su nivel elemental, y con carácter especulativo al desarrollarla como ciencia matemática en los estatus superiores.

En la Edad Media, la Iglesia como uno de los ejes cardinales, presenta un papel relevante en la enseñanza de la música en sus catedrales y monasterios, donde encontramos referencias de ciertas anotaciones practicadas en las partituras a modo de facilitar la *praxis* musical del Canto Gregoriano. Dalcroze (2001) señala que la formación musical sólo atendía al canto, interpretación, armonía y contrapunto, con la finalidad de instruir a los siervos del señor que tuvieran talento musical. A partir del nacimiento de las Universidades, la música fue considerada como una ciencia que formaba parte del *Quadrivium*, junto a la Aritmética, Geometría y Astronomía.

En el siglo XVI se descubre el arte y la cultura de la antigüedad, puesto que en el Medievo permaneció oculto al asociarse con las prácticas paganas.

⁶⁷ Como apreciamos en Platón, al integrar la música en la visión pedagógica de su filosofía de Estado, y en Aristóteles, al valorar y considerar la música con el mismo estatus que la retórica, la dialéctica y las matemáticas.

A partir del siglo XVII, con el germen de la educación universal, la música adquiere un valor formativo, trasladándose el modelo instructivo del estudio individualizado a las clases grupales, encontrando en el XVIII el florecimiento del racionalismo y sensorialismo en las ciencias. Por otra parte, encontramos unas anotaciones para favorecer la *praxis* musical en el libro para Anna Magdalena de Johann Sebastian Bach.

En el siglo XIX acontece la necesidad de incluir la música en el currículo escolar.

No obstante, en el transcurso de la evolución histórica asociada a la educación musical, excepto en señaladas ocasiones, quedó relegada a un segundo orden hasta prácticamente el siglo XX, momento en que a partir de la corriente sensorial de Pestalozzi y Froebel⁶⁸, surgieron los métodos activos de Montessori y Decroly⁶⁹, con sus renovadas prácticas didácticas, conocida posteriormente como la Escuela Nueva, marcando un referente para las corrientes pedagógico-musicales.

Sin embargo, en España, aunque previamente apreciamos los procedimientos mnemotécnicos-numéricos de músicos españoles como Joaquín Sánchez de Madrid, Joaquín de Virués y Spínola, Antonio Guijarro y Ripol, José Manuel Antequera y Juan de Castro, relacionados con los procedimientos de la escuela racionalista francesa de Wilhem y de la escuela inglesa de John Curwen (Toro, 2006), todavía faltaría algún tiempo en llegar la consideración por la educación musical, produciéndose cierta excepción en Cataluña. Efectivamente, puesto que “contrariamente a lo que ocurría en Europa, España había ignorado este avance pedagógico y permaneció indiferente ante tales innovaciones” (Oriol, 2014, p. 28), quedando patente en la realidad educativa, con su inclusión en el currículo oficial a partir de la implantación de la *Ley Orgánica 1/1990*, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*.

⁶⁸ Considerando el valor del juego en la educación infantil.

⁶⁹ Decroly aborda los centros de interés, donde a partir de una temática asociada a las necesidades básicas de los niños, se incorporan los diferentes contenidos formativos por medio de actividades de observación, asociación y expresión (Carbonell, 2001).

4.1. EL PROGRESIVO INTERÉS POR LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES

En el último tercio del siglo XIX acontece en el norte y Centroeuropa la educación estética y musical con el fin de establecer un punto de equilibrio frente el desarrollo de la revolución industrial y tecnológica, y de las inclinaciones filosóficas positivistas y empiristas (Pérez, 1994).

En el siglo XIX el modelo educativo experimenta cierta variación evolutiva, a partir de los cambios iniciados por Rousseau⁷⁰, Pestalozzi o Froebel⁷¹, entre otros, para asentarse en el XX. Acontece un progresivo paso del modelo tradicional al activo, donde prima la participación del discente mediante actividades creativas basadas en el descubrimiento y la experimentación. Este modelo educativo será el referente de la Escuela Nueva, también conocida como Escuela Activa en torno a 1920, cuyos cimientos se basan en la *praxis* de experiencias innovadoras (Gainza, 2003).

Los pedagogos de la Escuela Nueva abordan la música en el desarrollo de sus métodos, pero con una consideración y modo residual, postergando su práctica en muchos casos a meros momentos de esparcimiento, para abordar las disciplinas consideradas como fundamentales con mayor intensidad.

Encontramos ejemplos como el de la pedagoga italiana María Montessori⁷² (Chiaravalle, 1870 - Noordwijk, 1952), centrada en el trabajo con niños de reducida edad, que en la actualidad correspondería con la etapa de Educación Infantil, integrando la música como uno de los elementos en su método, y desarrollando sus experiencias con niños en riesgo de exclusión social.

El objetivo educativo de Montessori se focaliza en potenciar la independencia física y cognitiva de los niños, orientando su método especialmente a discentes invidentes, facilitando un entorno donde se fomente la curiosidad innata de los niños, propiciando la exploración, el descubrimiento y la creatividad, a partir de las orientaciones y estímulos de los docentes. Con respecto a la educación musical, intenta desarrollar la percepción auditiva, el tacto y el sentido rítmico de los niños invidentes, por medio de diversas actividades, como por ejemplo, mediante el uso

⁷⁰ Según Domínguez (1998a), en su obra *El Emilio* manifiesta la importancia de la música, atribuyéndole beneficios psicológicos y sociales, por lo que la aborda a partir del libro II, a través del juego al aire libre y el aprendizaje basado en la curiosidad y las experiencias sensoriales.

⁷¹ Cuyo método fue introducido en España por Pablo Montesino.

⁷² Primera mujer italiana en obtener el doctorado en Medicina.

de campanillas afinadas con los sonidos de la escala diatónica en modo mayor, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje parte de los intereses de los discentes, al proponerse como un juego (Domínguez, 1998b).

Por otra parte, hallamos la difusión de las ideas del filósofo y educador John Dewey (Burlington, 1859 - Nueva York, 1952) en los Estados Unidos de Norteamérica, quien promulga la necesidad de una educación universal, generando la democratización de la educación. Por ello, basa su concepción teórica “en que el niño, cuya característica más esencial es la permeabilidad, aprende a partir de la experiencia” (Domínguez, 1998b, p. 63).

El ideario de Dewey influyó al psicólogo y educador musical británico asentado en Norteamérica, James Mursell (Derby, 1893 - New Hampshire, 1963), cuyas enseñanzas presentaron gran incidencia en la pedagogía musical de los Estados Unidos de Norteamérica durante las décadas de los años cuarenta y cincuenta (Gainza, 2004).

Desde comienzos del siglo XX se aprecia un incremento del interés por renovar las metodologías, y por ende, las musicales, incidiendo directamente en Europa, como fruto de las influencias recibidas de la Escuela Nueva. En países como Alemania, Francia o Inglaterra, donde prolifera una cultura musical, se genera un claro avance tanto en la educación musical como en la consideración del docente de música.

De este modo, el desarrollo de la pedagogía musical en Alemania, acotada en un principio a la instrucción primaria, se convierte en el punto difusor hacia el centro y norte de Europa, generando un florecimiento de las inquietudes por conocer la pedagogía musical en dichas latitudes. Este hecho incentivó tanto el nacimiento de métodos pedagógico-musicales como a una progresiva sistematización en materia de pedagogía musical a lo largo del primer tercio de siglo (Pérez, 1994)⁷³.

Se aprecia un claro interés por el estudio de la educación vocal y auditiva, con una clara tendencia en invertir el orden didáctico establecido previamente, para así discurrir desde la *praxis* colectiva hacia el estudio de los conceptos teóricos, y siempre favorecido con ciertos aderezos lúdicos encaminados a despertar el interés de los discentes hacia el hecho musical (Willems, 1981).

⁷³ Debemos reseñar que en Alemania la educación musical es considerada como una asignatura obligatoria desde los años treinta, aplicándose en la actualidad de modo mayoritario el método Orff-Schulwerk, y en menor medida el método Dalcroze.

No obstante, según Jorquera (2004), ya desde finales del siglo XVIII acontecen pensadores vinculados con la educación que apuestan por la educación musical mediante el desarrollo de actividades grupales, apoyándose en tres fundamentos:

El primero, establece la necesidad del desarrollo de habilidades lectoescritoras para comprender la música, cuyo fin principal estaba destinado a facilitar la práctica coral.

El segundo, dictamina que toda práctica debe preceder al estudio teórico.

El tercero, fija la figura central del proceso de enseñanza-aprendizaje en el discente, por lo que se debe atender tanto a sus necesidades como a su edad y madurez cognitiva.

Como consecuencia directa, acontecen los sistemas que sustituyen el lenguaje musical convencional por una representación gráfica particular con la finalidad de facilitar la *praxis* musical.

Cabe reseñar el caso del Estado español, al igual que naciones como Grecia, Italia y Portugal, donde se genera un desconocimiento sistemático de los avances pedagógico-musicales puestos en práctica en las latitudes del norte y del centro de Europa, hasta la década de los sesenta.

En esta línea, Pérez (1994) atribuye las causas del retraso español en materia pedagógico-musical, con cierta excepción de Cataluña, a una carencia de legislación educativa consolidada en relación al hecho educativo-musical hasta la llegada de la *Ley Orgánica 1/1990*, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo* donde la música adquirió carácter obligatorio en todos los cursos de Educación Primaria, al deficiente nivel cultural-musical hasta la década de los ochenta, y al concepto romántico de crear compositores o concertistas de entre la élite social al despreciar en los Conservatorios el concepto de formación musical, al contrario del resto del mundo.

Por ello, Pérez (1994) distingue tres etapas en la educación musical española:

- Primera etapa o Romántica (desde 1830 hasta 1965-70): es una etapa de penuria y de miseria. La Educación Musical en la enseñanza general no existe ni en la teoría ni en la práctica y en la enseñanza profesional es de miseria.
- Segunda etapa (1965-1990): la educación quiere empezar a organizarse, al ver su retraso con respecto a Europa. (...) Sin embargo en la práctica todo eso se quedó ahí, sobre el papel, sobre una voluntad, y no llegó a cuajar en nada.

- Tercera etapa. La *L.O.G.S.E.* (1990): por primera vez, la música entra seriamente en la enseñanza general como cualquier otra materia (...) (pp. 20-21).

A las citadas etapas, agregamos otras dos:

Una cuarta (2006-07), enmarcada con la promulgación de la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación*, y concretada en nuestra Comunidad Autónoma con la *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía*, en la que se consolida la educación musical en el sistema educativo.

Una quinta (2013), a partir de la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para la *mejora de la calidad educativa*, donde se deteriora la aplicación del área de Educación Artística, y en consecuencia, de la música, tras asignarle el carácter de asignatura de libre configuración autonómica. De este modo, al dejarse su oferta en función del planteamiento educativo de las Administraciones autonómicas con competencias educativas y de los Centros, puede llegar a no impartirse en el desarrollo del currículo de todos los discentes españoles, con la consecuente merma de dichas facultades. En el caso de la realidad andaluza, su aplicación supone la pérdida de la mitad de la carga lectiva del área de Educación Artística en la etapa de Educación Primaria, por lo que la asignatura de música se contempla con sólo 45 minutos semanales.

4.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES IMPLANTADAS EN EUROPA

El siglo XX enmarca un profundo avance de la educación, hecho que también se traslada al panorama musical, hasta el punto de considerarse como “el siglo de oro de la pedagogía musical, calificación bastante justificada, al ser cierto que a lo largo de ese tramo de tiempo se han sucedido una serie de aportaciones ricas en la materia” (Angulo, 1999, p. 69).

En sus inicios, acontecen ejemplos de métodos como el Tonic Sol-Fa en Inglaterra, o el de Maurice Chevais en Francia, observando los principios de la corriente educativa de la Escuela Nueva (Gainza, 2003).

En el siglo XX encontramos el asentamiento de los métodos de pedagogía musical, superando la mera producción de sistemas para facilitar la lectoescritura musical, abanderados por Emile Jaques Dalcroze, que inciden en un aprendizaje

musical activo (Aróstegui e Iotova, 2012). Como aspecto significativo, destacamos el retraso cronológico en aplicarse los grandes avances generados por las diferentes corrientes pedagógicas musicales, a diferencia de las corrientes educativas generales coetáneas.

En la división de su evolución histórica, seguimos los seis estadios referenciales que establece Gainza (2004), dato sustentado por Gillanders y Candisano (2011), donde se parte condicionado directa o indirectamente por las corrientes pedagógicas europeas, y su ulterior influencia de los compositores musicales de América del Norte, del movimiento cultural latinoamericano y de los nuevos planteamientos de estudio educativo acontecidos.

4.2.1. Primer estadio: métodos precursores (1930-1940)

Según Gainza (2004), los métodos precursores surgen supeditados a los movimientos pedagógicos contemporáneos y por el intento de simplificar el proceso de la enseñanza musical europea, principalmente centrada en la lectoescritura musical, hasta llegar al sistema Tonic Sol-Fa (Inglaterra) y al método de Maurice Chevais (Francia).

4.2.2. Segundo estadio: métodos activos (1940-1950)

Aparecen las metodologías pedagógico-musicales propiamente dichas, donde afloran los métodos activos de Dalcroze, Willems y Martenot, entre otros, estando muy condicionados por la corriente educativa de la Escuela Nueva. Orff-Schulwerk y Kodály, debido a sus características, también tendrían cabida en este periodo, aunque los referenciamos en el siguiente estadio.

De este modo, como expone Gainza (2003), “la preocupación metodológica estuvo centrada en el sujeto del conocimiento (todos los métodos activos se proponían motivar y movilizar, de diversas maneras, al educando)” (sección Periodo de la Educación Musical, párr. 14).

4.2.3. Tercer estadio: métodos instrumentales (1950-1960)

Se basan en la práctica vocal y/o instrumental grupal para gestionar la preparación de la interpretación de obras musicales. Por consiguiente, se focalizan hacia la *praxis*, por lo que están condicionados por la ejecución grupal, vocal y/o

instrumental, y el uso del folklore. Acontecen como máximos exponentes, los métodos Orff-Schulwerk, Kodály y Suzuki.

4.2.4. Cuarto estadio: métodos creativos (1960-1980)

Se intenta potenciar la creatividad de los discentes, influenciados por las innovaciones acontecidas en las composiciones musicales contemporáneas. Por ello, durante las décadas de los setenta y ochenta, prima la música contemporánea en las propuestas educativo-musicales. Destacan como representantes, John Paynter, Murray Schafer, George Self y Brian Dennis, entre otros.

4.2.5. Quinto estadio: transición (1980-1990)

Se pretende personalizar el rol docente, basado en la integración de nuevos intereses como la ecología, el multiculturalismo, los movimientos alternativos, las TIC, la musicoterapia,... usando la música contemporánea. Destaca la disparidad geográfica en que se desarrolla dicha integración.

Por otro lado, reseñamos el caso español, puesto que se generaliza la práctica musical en la realidad educativa con la inclusión de la asignatura de música en el currículo oficial, inmersa en el área de Educación Artística, a partir de la implantación de la *Ley Orgánica 1/1990*, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*. De este modo, se establecen las bases para la aplicación de la educación musical en la escuela actual, pero por lo tardío del momento, queda patente el retraso temporal que sufrimos frente a los países europeos de nuestro entorno.

4.2.6. Sexto estadio: nuevos paradigmas (1990-2010)

Los métodos musicales se encuentran fundamentados en el aprendizaje informal, al no generar una secuenciación establecida, ni ser excluyentes unos de otros.

Gainza (2003) sugiere denominarlos modelos, en vez de métodos, al presentarse como producción colectiva. Acontecen el modelo de aprendizaje natural o espontáneo, el tecnológico, el étnico y el ecológico, entre otros.

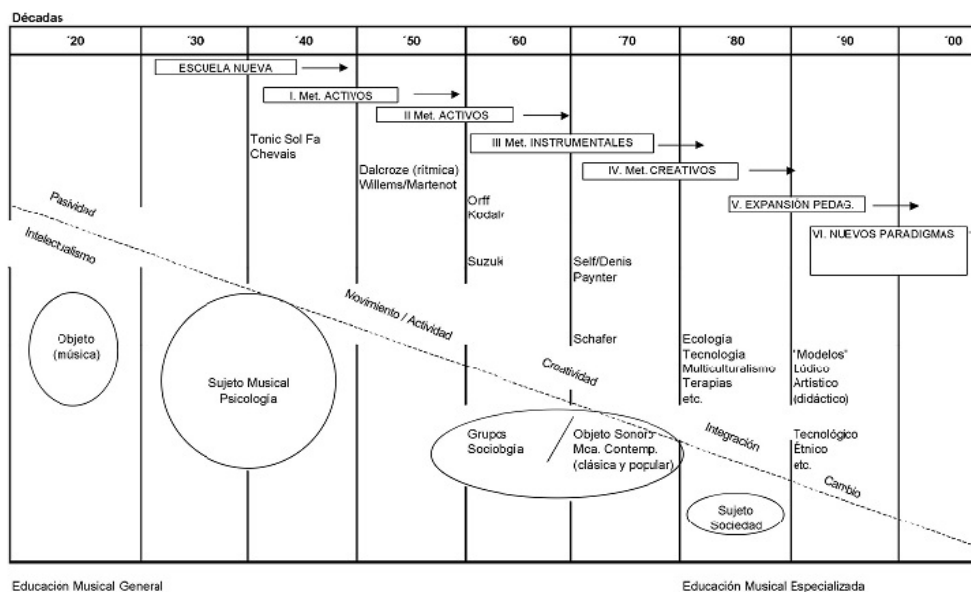


Figura 2. Cronología de los estadios referenciales de las corrientes pedagógico-musicales del siglo XX (Gainza, 2003, sección final de Otras consideraciones generales)

4.3. PRINCIPALES MÉTODOS DE PEDAGOGÍA MUSICAL IMPLANTADOS EN EUROPA

En este apartado se analizan las corrientes pedagógico-musicales más representativas aplicadas en las escuelas de primera instrucción europea, cuyos métodos surgieron, en la mayoría de los casos, para dar respuesta a las dificultades acaecidas en la propia labor docente (Bachmann, 1996).

Los métodos musicales muestran una importancia significativa en el comienzo formativo de la educación musical, con una consecuente generalizada aplicación, pero por el contrario, no están muy presentes en la formación musical más especializada (Gainza, 2003).

Abordamos el estudio de las corrientes pedagógico-musicales desde diferentes perspectivas:

- a) Desde una visión social, puesto que se prima la educación musical universal asociada a una finalidad de enriquecimiento cultural.
- b) Desde una perspectiva psicológica, ya que la educación musical debe iniciarse a edades tempranas.
- c) Desde una concepción de la educación infantil, adaptada al desarrollo evolutivo del discente con el objetivo de generar su desarrollo integral.

d) Desde una perspectiva pedagógica, ya que se debe enseñar la música de modo lúdico, partiendo de un cancionero infantil, tratando la creatividad e improvisación, y utilizando nuestro cuerpo con la finalidad de sentir y vivir la música.

4.3.1. El método Galin-París-Chevé

El matemático y músico francés Pierre Galin (Samatan, 1786 - Bordeaux, 1821) ideó un sistema con la finalidad de facilitar el aprendizaje del lenguaje musical, basado en el do fijo. A posteriori, fue desarrollado por Animè París, su hermana Nanine y el marido de ésta, el médico Émile Chevè.

Pierre Galin explicó su propuesta en el libro *Exposition d'un nouvelle méthode por l'enseignement de la musique* -Exposición de un nuevo método para la enseñanza de la música-, aunque pasaron diez años hasta que su discípulo Lemoine lo publicase con el nombre de *Método del Meloplaste*, obteniendo gran reconocimiento por Europa durante aproximadamente medio siglo, destacando su aplicación en los países escandinavos (Loras, 2010).

El método comienza indicando con un puntero sobre una tela con unas barras negras, para que los discentes reproduzcan los sonidos de la escala:

Una tela con unas grandes barras, unas grandes listas negras. Unos alumnos que miran el extremo de un puntero que se mueve conducido por una mano que sigue unas reglas. Estas barras y los espacios que hay entre ellas, evocan en la mente de los alumnos la disposición consecutiva de los sonidos de la escala (Galin, 1996, p. 21).

Emplea la notación expuesta en el sistema de Rousseau, utilizando los siete primeros números para identificar las respectivas notas musicales. Amplia la octava, usando un punto en la parte superior o inferior de cada número, reflejando de este modo, la octava superior o inferior, y para discernir los sonidos del silencio, aplica el número cero para expresar este último:

Its essential features are two: first, the use of the principle of "tonic relationship," the learner being taught to refer every sound to the tonic, and secondly, the use of a numeral notation, the figures 1, 2, 3, etc. serving as the written symbols for the several sounds of the scale. Do (ut)=1, Re=2, etc. (...) The idea of using numerals in the way above shown is best known to the general world through the advocacy of Jean Jacques Rousseau. (...) A dot under a figure shows that it is in a lower octave, a dot above a figure in a higher. The zero shows a "rest" or silence; a thick dot, as in the

second measure, continues the preceding sound⁷⁴ (Grove y Fuller, 1904-1910, vol. 1, p. 513).

La duración de las notas se representa utilizando unas líneas horizontales dibujadas en la parte superior de los números. La corchea equivale a una sola línea, las semicorcheas se expresan por dos líneas, etc.:

The varying lengths of sound are shown by a bar or bars above the figures, as in the second and fourth measures. The numerals are treated only as visual signs; the names sung are the old sol-fa syllables. The use of the numerals is to keep the positions of the sounds in the scale impressed on the learn's mind, and thus help him to recognise and sing the sounds⁷⁵ (Grove y Fuller, 1904-1910, vol. 1, p. 513).

Las alteraciones se establecen por medio de un trazo oblicuo, el sostenido es mostrado de izquierda a derecha, mientras que el bemol discurre de derecha a izquierda:

Una línea inclinada a la derecha, atravesando la nota o la cifra, para los sostenidos, / , una línea inclinada a la izquierda, atravesando la nota o la cifra, para los bemoles, \ . Los otros signos habituales son difíciles de imaginar porque no forman un cuerpo con las notas, están al lado de ellas. El becuadro se entiende peor, porque si un sonido no es ni sostenido ni bemol, es becuadro necesariamente, y no habría que indicarlo (Galín, 1996, p. 37).

Los signos de prolongación se indican con gruesos puntos, afectando al sonido precedente. Tal y como se muestra en la figura 3, donde encontramos seis compases ternarios, la primera nota de sendas voces de los compases segundo y cuarto, corresponde a una negra con puntillo:

⁷⁴ Sus principales características son dos: en primer lugar, el uso del principio de la "relación de tónica," se enseña al alumno a relacionar cada sonido a la tónica, y en segundo lugar, el uso de una notación numérica, las figuras 1, 2, 3, etc., sirviendo como los símbolos escritos para los diferentes sonidos de la escala. Do (ut) = 1, Re = 2, etc.

(...) La idea de utilizar los números del modo descrito anteriormente es conocida en el mundo gracias a la labor de Jean Jacques Rousseau.

(...) Un punto bajo la figura muestra que se encuentra en la octava baja, un punto por encima de la figura, en la superior. El cero muestra un "reposo" o silencio; un punto grueso, como en la segunda medida, prolonga el sonido precedente -ver ejemplo de la figura 3- (trad. a.).

⁷⁵ Las diferentes duraciones de sonido están representadas por una barra o barras encima de los números, como en el segundo y cuarto compás -ver ejemplo de la figura 3-. Los números sólo son tratados como signos visuales; los nombres cantados son las viejas sílabas de sol-fa. El uso de los números es para mantener las posiciones de los sonidos en la escala representada mentalmente por el estudiante, y así ayudarle a reconocer y cantar los sonidos (trad. a.).

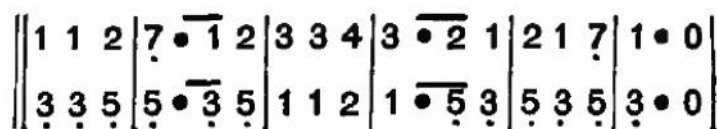


Figura 3. Ejemplo de la notación del método Galin-París-Chevé (Grove y Fuller, 1904-1910, vol. 1, p. 513).

Para el facilitar el estudio rítmico, idea el uso de las sílabas de duración rítmica⁷⁶, que es un sistema para favorecer el estudio rítmico al ofrecer una mejor distinción de las figuras, aplicadas exclusivamente de modo oral, por lo que nunca se plasman gráficamente, para representar la duración de cada sonido (Szönyi, 1976):

In this system, a quarter note is chanted "noir," a half note "bla-anch," two eighth notes "cro-che," regardless of meter or beat function. A quarter rest is chanted "moir" or "deuz," depending of its placement in a measure. All chanting takes place in conjunction with conducting gestures⁷⁷ (Gordon, 2007, p. 83).

Este sistema de notación se presenta como inicio para posteriormente trabajar el lenguaje musical convencional, usando los nombres latinos -do, re, mi,...-:

This figure notation is used only as introductory to the ordinary musical notation. The system has been the subject of much controversy in France, but it has made considerable way, and is now allowed to be used in the Paris Communal Schools⁷⁸ (Grove y Fuller, 1904-1910, vol. 1, p. 513).

El método Galin-París-Chevé presenta gran transcendencia, puesto que muestra su continuidad por el hijo de Nanine y Émile Chevé, Amand Chevé, profesor de música en la Escuela Normal Superior de París, con su obra pedagógica intitulada *Nouvou Manuel de Musique Vocale*, "de carácter teórico práctico con procedimientos mnemotécnicos -numéricos- para facilitar el aprendizaje musical

⁷⁶El recurso de las sílabas rítmicas fue aplicado posteriormente por pedagogos musicales como Zoltán Kodály -ta, ti-ti, ti-ri-ti-ri,- o Justine Bayard Ward, entre otros.

⁷⁷ En este sistema, un cuarto de nota es cantada "noir," -negra-, media nota " bla-anch," -blanca-, dos octavas de nota "cro-che," -corchea-, con independencia del seguimiento de los pulsos del compás. Un silencio de negra es cantado "moir" o "deuz," dependiendo de su colocación en el compás. Todos los cantos son guiados mediante gestos (trad. a.).

⁷⁸ Este sistema de notación sólo es usado como una introducción a la notación musical convencional. El sistema ha sido objeto de mucha controversia en Francia, pero ha supuesto un importante procedimiento, y actualmente su utilización es aceptada en las escuelas públicas de París (trad. a.).

desde la práctica vocal” (Toro, 2006, p. 346), dedicada a la memoria de los fundadores del método, Pierre Galin, Aimè París y Émile Chevé.

4.3.2. El sistema Tonic Sol-Fa. John Curwen y Sarah Anna Glover

El educador británico John Curwen (Heckmondwike, 1816 - Manchester, 1880), recibió formación en el Wymondley College y en la University College de Londres, tras la cual descubrió su vocación de docente.

Siguiendo la tendencia sensorial de Pestalozzi, y en la búsqueda de facilitar el aprendizaje de la lectura, publicó *History of Nelly Vanner*. El éxito del libro y su enfoque educativo le llevaron a abordar multitud de conferencias con docentes, recibiendo el encargo de presentar un método que facilitase el aprendizaje del canto de las celebraciones eclesíásticas. Bajo esta premisa, y sin formación de índole musical, recibe instrucción de Hullah y estudia el libro de la maestra noruega Sarah Anna Glover (1785-1867), *Scheme for Rendering Psalmody Congregational*:

He came from an old Cumberland family, and was educated (at Wymondley College, and University College, London) for the profession of his father, a Nonconformist minister. [In 1838 he was appointed assistant minister at Basingstoke, and held similar appointments elsewhere until 1864.] It was at a conference of Sunday-school teachers held in Hull in 1841 that he was commissioned to make inquiry as to the best and simplest way of teaching to sing by note, and this led to the practical adoption of Miss Glover's system; the investigations thus begun led him to make the spreading of music among the people the great object of his life⁷⁹ (Grove y Fuller, 1904-1910, vol. 1, p. 646).

Jorquera (2006) señala la transcendencia de este método puesto que “se planteó la necesidad de enseñar el repertorio religioso, sin ser músico, y es por ello por lo que su método tiene gran valor: ofrece técnicas al alcance de maestros que no disponían de una formación musical” (pp. 73-74):

The bases of the method were two mnemonic (memory-aid) methods-one for performing pitch (solmisation or, as it is more commonly known, sol-fa) and

⁷⁹ Procedía de una antigua familia de Cumberland, y fue educado (en el Wymondley College, y en la University College, de Londres) según la profesión de su padre, un pastor de la Iglesia Protestante. [En 1838 fue nombrado asistente del pastor de la Iglesia Protestante de Basingstoke, y mantuvo cargos similares en otros lugares hasta 1864.] En una conferencia de maestros de escuelas dominicales realizada en Hull en 1841, le encargaron que indagara y facilitase un sistema más sencillo para enseñar a cantar con grafías, y esto le condujo a la adopción del sistema de la señorita Glover; las investigaciones así comenzadas, le llevaron a la difusión de la música entre la población como el gran propósito de su vida (trad. a.).

the other for performing rhythm (time names). These, together with the Modulator chart, the pitch hand signs, rhythm finger signs and a system of "letter" notation enabled students to become musically literate and to become competent sight singers⁸⁰ (Stevens, 2011b, párr. 1).

Como consecuencia, adapta aportaciones metodológicas del método de Glover para diseñar su propio sistema, bajo la premisa de la sencillez y de la necesidad de agudizar el oído interno.

De este modo, utiliza las iniciales de los nombres latinos de las notas musicales - d, r, m, f, s, l, t- para identificar los sonidos, y así “evitar el sistema del pentagrama en la enseñanza de los principiantes” (Szönyi, 1976, p. 22), anteponiendo a las mismas, la barra vertical para indicar los tiempos fuertes, la media barra vertical para los semifuertes, y los dos puntos para los débiles. Aplica un punto para indicar las subdivisiones de pulso, y la coma para cuartos de pulso. Por otra parte, para gestionar la prolongación sonora utiliza un guión, tal y como se observa en la figura 4:

Curwen made several modifications to Glover's sol-fa notation and finally decided upon a pitch representation system which utilised the first letter (in lower case) of each of the solmisation tones (doh, ray, me fah, soh, lah, te) and a rhythmic notation system which utilised bar lines, half bar lines and semicolons prefixing strong beats, medium beats and weak beats respectively in each measure. For marking the subdivisions of beats he used a full stop for half divisions and a comma for quarter divisions, and for continuation of a tone from one beat to the next he employed a dash⁸¹ (Stevens, 2011a, párr. 3).

⁸⁰ Las bases del método fueron dos técnicas mnemotécnicas (memoria auxiliar), una para la gestión del tono (solmisación o, como se le conoce más comúnmente, sol-fa) y la otra para la ejecución del ritmo (figuras de duración). Éstas, junto con el juego modulador, los gestos del tono con las manos, los gestos del ritmo con los dedos y un sistema de notación de "letra," facilitaron la lectura y escritura musical de los estudiantes, que llegaron a convertirse en cantantes capaces de leer a primera vista (trad. a.).

⁸¹ Curwen realizó varias modificaciones a la notación sol-fa de Glover y finalmente optó por un sistema de representación de tonos donde utilizó la primera letra (en minúsculas) de cada uno de los tonos de solmisación (do, re, mi, fa, sol, la, si) y un sistema de notación rítmica donde usó líneas de barra, la mitad de las líneas de barras y puntos y comas anteponiendo acentos fuertes, acentos medianos y acentos débiles, respectivamente, en cada compás. Para marcar las subdivisiones de pulsos, utilizó un punto final para dividir la mitad y una coma para los cuartos, y para la prolongación de un sonido entre dos pulsos empleó un guión (trad. a.).

FORWARD GAILY TOGETHER.
CHORAL MARCH FOR S.A.T.B.
(Printed by kind permission of Messrs. J. Curwen and Sons.)

Words and Music by S. McBurney, Mus. Doc.
(Fellow of the Tonic Sol-fa College.)

Doh is A.
Twelve measures Instrumental.

Bass.

<p><i>s</i> : <i>s</i> <i>s</i> : <i>d</i> . <i>r</i> <i>m</i> : - <i>d</i> : <i>t</i> . <i>d</i> <i>r</i> : <i>s</i> <i>s</i> : <i>d</i> . <i>r</i> <i>m</i> : - - : -</p> <p>1. For-ward gai-ly to- geth- er, Let us hail the fes- tive day,</p> <p><i>m</i> : <i>m</i> <i>m</i> : <i>m</i> . <i>f</i> <i>s</i> : - <i>m</i> : <i>s</i> . <i>s</i> <i>s</i> : <i>f</i> <i>f</i> : <i>m</i> . <i>f</i> <i>s</i> : - - : -</p> <p><i>d</i> : <i>d</i> <i>d</i> : <i>d</i> . <i>d</i> <i>d</i> : - <i>d</i> : <i>r</i> . <i>m</i> <i>f</i> : <i>t</i> <i>r</i> : <i>d</i> . <i>t</i> <i>d</i> : - - : -</p> <p>2. Hap- py home- steads sur- round us, In peace- ful ver- dure ar- rayed,</p> <p><i>d</i> : <i>s</i> <i>d</i> : <i>s</i> . <i>s</i> <i>d</i> : <i>s</i> <i>d</i> : <i>s</i> <i>t</i> : <i>s</i> <i>t</i> : <i>s</i> . <i>s</i> <i>d</i> : <i>s</i> <i>d</i> : -</p> <p>Let us hail the fes- tive, fes- tive day, In peace- ful ver- dure ar- rayed, ar- rayed,</p>	<p><i>s</i> : <i>s</i> <i>s</i> : <i>d</i> . <i>r</i> <i>m</i> : - <i>d</i> : <i>t</i> . <i>d</i> <i>r</i> : <i>s</i> <i>s</i> : <i>d</i> . <i>r</i> <i>m</i> : - - : -</p> <p>Na- ture smil- ing a- round us, Bid us cast dull care a- way,</p> <p><i>m</i> : <i>m</i> <i>m</i> : <i>m</i> . <i>f</i> <i>s</i> : - <i>m</i> : <i>s</i> . <i>s</i> <i>s</i> : <i>t</i> <i>f</i> : <i>f</i> . <i>f</i> <i>s</i> : - - : -</p> <p><i>d</i> : <i>d</i> <i>d</i> : <i>d</i> . <i>d</i> <i>d</i> : - <i>d</i> : <i>s</i> . <i>s</i> <i>s</i> : <i>r</i> <i>r</i> : <i>d</i> <i>t</i> : - - : -</p> <p>Beau- ty beams in the sun - shine That be- decks each ver- dant blade,</p> <p><i>d</i> : <i>s</i> <i>d</i> : <i>s</i> . <i>s</i> <i>d</i> : <i>s</i> <i>d</i> : <i>r</i> . <i>d</i> <i>t</i> : <i>s</i> <i>r</i> : <i>r</i> <i>s</i> : - - : -</p>
<p><i>r</i> : <i>r</i> <i>r</i> : <i>d</i> . <i>r</i> <i>m</i> : - <i>s</i> : <i>f</i> . <i>m</i> <i>m</i> : <i>r</i> <i>r</i> : <i>l</i> . <i>r</i> <i>d</i> : - <i>t</i> : <i>l</i> . <i>s</i> </p> <p>Friends are wait- ing be- fore us, With a wel- come soon to be ours, And our</p> <p><i>s</i> : <i>t</i> <i>s</i> : <i>d</i> . <i>t</i> <i>d</i> : - <i>d</i> : <i>s</i> . <i>s</i> <i>l</i> : <i>f</i> <i>f</i> : <i>f</i> . <i>f</i> <i>s</i> : - - : <i>f</i> . <i>f</i> </p> <p><i>f</i> : <i>f</i> <i>f</i> : <i>m</i> . <i>f</i> <i>s</i> : <i>m</i> <i>d</i> : <i>d</i> . <i>d</i> <i>d</i> : <i>l</i> <i>l</i> : <i>r</i> . <i>r</i> <i>r</i> : - - : <i>r</i> . <i>r</i> </p> <p>Glad- ly na- ture re- joices In the bright- ness born of the day, And a</p> <p><i>t</i> : <i>s</i> <i>t</i> : <i>s</i> . <i>s</i> <i>d</i> : <i>s</i> <i>m</i> : <i>d</i> . <i>d</i> <i>f</i> : <i>f</i> <i>r</i> : <i>r</i> . <i>r</i> <i>s</i> : - - : <i>t</i> . <i>t</i> </p>	<p><i>s</i> : <i>s</i> <i>s</i> : <i>s</i> . <i>f</i> . <i>m</i> <i>m</i> : - <i>r</i> : <i>d</i> . <i>d</i> <i>d</i> : <i>d</i> <i>d</i> : <i>t</i> . <i>m</i> . <i>r</i> <i>d</i> : - - :</p> <p>hearts are light as our foot - steps Treading quick- ly o'er the flowers.</p> <p><i>m</i> : <i>m</i> <i>s</i> : <i>s</i> . <i>s</i> <i>l</i> : - <i>l</i> : <i>l</i> . <i>l</i> <i>s</i> : <i>m</i> <i>r</i> : <i>s</i> . <i>f</i> <i>m</i> : - - :</p> <p><i>d</i> : <i>d</i> <i>d</i> : <i>d</i> . <i>d</i> <i>d</i> : - <i>r</i> : <i>r</i> . <i>r</i> <i>m</i> : <i>s</i> <i>f</i> : <i>t</i> . <i>t</i> <i>d</i> : - - :</p> <p>thou- sand cheer- ful voi - ces Give a wel- come on our way.</p> <p><i>d</i> : <i>s</i> <i>m</i> : <i>d</i> . <i>d</i> <i>f</i> : - <i>f</i> : <i>f</i> . <i>f</i> <i>s</i> : <i>s</i> <i>s</i> : <i>s</i> <i>s</i> : - . <i>s</i> <i>d</i> : - - :</p>

Staff Notation in CURWEN'S CHORAL HANDBOOK, No. 233, price 2d.
(32)

Figura 4. Ejemplo de la notación del sistema Tonic Sol-Fa (Stevens, 2011a, sección central)

Su dinámica de trabajo consiste en facilitar la *praxis* vocal gracias al uso simplificado del lenguaje musical, presentándolo lo más sencillo posible. Por ello, comienza el estudio de las partituras musicales exclusivamente a través de sus grafías, usando la solmisación como recurso mnemotécnico. En un segundo momento, acompaña el lenguaje musical convencional con sus grafías, y por último, llega a la interpretación de las partituras musicales a partir del lenguaje musical convencional. “The pedagogical mainstay of the Curwen method is the use of solmisation (sol-fa) as a mnemonic (memory) aid” (Stevens, 2001c, sección superior):

It is the method now most generally used in primary schools, and is adopted widely for the training of popular choirs. Its leading principle is that of “key relationship” (expressed in the word “Tonic”), and it enforces this by the use of the ancient sound-names do, re, mi, etc., as visible, as well as oral, symbols. These names are first put before a class of beginners in the form of

a printed picture of the scale, called a "Modulator." For simplicity's sake they are spelt English-wise, and *si* is called *te* to avoid having two names with the same initial letter⁸² (Grove y Fuller, 1904-1910, vol. 5, p. 123).

Su principal innovación fue la invención de la fononimia⁸³, representando gestualmente los sonidos con la mano, tal y como se muestra en la figura 5:

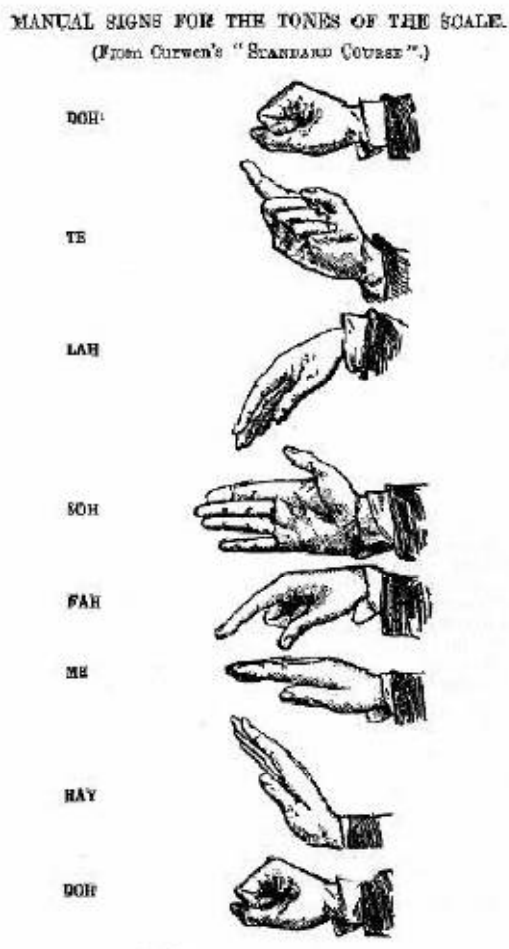


Figura 5. Ejemplo de la fononimia de John Curwen (Stevens, 2001c, sección central)

Para el estudio musical utiliza el *do móvil*, comenzando por la nota *do* en las piezas en modo mayor, y por la nota *la* en las obras de modalidad menor.

⁸² Es el método que más se utiliza actualmente en las escuelas primarias, y es adoptado ampliamente para el aprendizaje en coros populares. Su principal fundamento es la "asociación de tonalidades" (expresada con la palabra "Tónica"), e implementa éste con el uso de los nombres tradicionales de las notas do, re, mi, etc., con visibles, así como orales, signos. Estos nombres se ponen antes de una clase de principiantes en una ilustración impresa de la escala, llamada "modulador." En beneficio de la sencillez se escriben en inglés, y *si* se llama *te* para evitar poseer dos nombres con la misma letra inicial (trad. a.).

⁸³ Técnica adoptada posteriormente por Zoltán Kodály.

Hoy en día se sigue aplicando este método, a partir de una revisión del mismo generado por la Sociedad John Curwen, antiguamente llamado Instituto John Curwen, adoptando el nombre de *Nuevo Método de Curwen*. No obstante, su impacto en la música escolar británica ha sido ciertamente escaso:

With competition from other music teaching methods, Tonic Sol-fa began to decline in Britain from the early 1920s. By the 1980s, the Tonic Sol-fa College had become the Curwen Institute, now The John Curwen Society. The Society has developed the *New Curwen Method* and has published a series of music teaching resources. The focus of the *New Curwen Method* is now on teaching music literacy by applying sol-fa principles to staff notation, but its impact on British school music has been only slight⁸⁴ (Stevens, 2008, p. 11).

4.3.3. André Gedalge

El compositor y pedagogo musical francés André Gedalge (París, 1856- Chessy, 1926) desarrolló un método para facilitar el estudio del lenguaje musical, *L'Enseignement de la Musique par l'éducation méthodique de l'oreille*, publicado en 1921.

En la sección inicial de dicho libro, realiza una introducción donde justifica el propósito y desarrollo de la obra. Plantea la enseñanza colectiva con el objetivo de desarrollar la percepción auditiva y la expresión vocal, a partir de la práctica de obras a dos, tres o cuatro voces, potenciando el canto coral.

Pretende el desarrollo de la imagen mental de los sonidos a partir del trabajo de la percepción auditiva, para la correcta reproducción vocal, comparándolo con el proceso generado en la lectura de un texto, asociando cognitivamente las grafías escritas con la reproducción vocal de dichas palabras:

L'enseignement collectif de la musique se propose un but bien défini: instituer des groupes d'élèves capables de d'exécuter musicalement des chants d'ensemble à deux, trois ou quatre parties; son aboutissement est donc le chant choral.

(...) Ce qui constitue véritablement la qualité musicale de l'intelligence, c'est l'aptitude à reconnaître à l'audition et à se représenter mentalement les rapports de hauteur créés par la succession des sons musicaux, ou, à un degré

⁸⁴ Con la competencia de otros métodos de enseñanza de música, Tonic Sol-fa comenzó a declinar en Gran Bretaña a principios de la década de 1920. En la década de 1980, el Tonic Sol-fa College se convirtió en el Instituto Curwen, reconvertido actualmente en La Sociedad John Curwen. La Sociedad ha desarrollado el *Nuevo Método Curwen* y ha publicado una serie de recursos para la enseñanza de la música. El enfoque del *Nuevo Método Curwen* está en la alfabetización de la enseñanza de la música mediante la aplicación de los principios de Sol-fa con la notación personal, pero su impacto en la música de la escuela británica ha sido mínimo (trad. a.).

plus éminent d'entraînement, par leur simultanété; à les reproduire exactement avec la voix, tels qu'on les entend intérieurement quand on les voit figurés par des signes; ce qui est en somme l'analogie de ce qui se passe pour l'audition interne des sons de la voix parlée et pour leur reproduction avec la voix, quand on lit les signes qui les représentent⁸⁵ (Gedalgé, 1921, vol. 1, p. V).

De este modo, propone un orden para el proceso de la educación musical. El punto de partida es el conocimiento de los sonidos musicales, mediante la discriminación auditiva, continúa con la estudio de la entonación de los siete sonidos, a partir de la escala diatónica de Do Mayor, prescindiendo de la octava, de modo ascendente y descendente⁸⁶, estableciendo los intervalos, diferenciación de tonos y semitonos,... hasta llegar en último lugar al estudio de la lectoescritura. Es decir, parte del desarrollo de la percepción auditiva, llegando al estudio melódico mediante imitación vocal, para, a posteriori, extrapolar cognitivamente los sonidos cantados a la grafía musical:

En résumé, il semble bien que l'enseignement élémentaire de la musique doive logiquement présenter la progression suivante:

Connaissance du son musical, par sa différenciation précise avec les autres sons;

Étude de la gamme considérée comme série générale des sept sons, dénommés numériquement d'après leur rang dans la série et non d'après leurs rapports avec une tonique particulière, toute intonation étant rapportée à une différence de degrés numériques;

Épellation de l'intervalle disjoint jusqu'à ce que soit obtenue l'intonation disjointe immédiate;

Différenciation expérimentale du ton et du demi-ton, en tirant de cette différenciation les conséquences qu'elle comporte;

Lecture sur la portée dans des conditions telles que l'usage simultané des clefs en dérive naturellement;

Définitions tirées des faits, préalablement connus par expérience directe: ces définitions étant formulées par analogie, chaque fois qu'on en reconnaîtra la nécessité⁸⁷ (Gedalgé, 1921, vol. 1, p. XII).

⁸⁵ La enseñanza colectiva de la música propone un objetivo bien definido: establecer grupos de alumnos capaces de ejecutar musicalmente canciones compuestas a dos, tres o cuatro partes; su resultado es el canto coral.

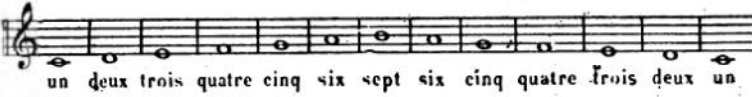
(...) Lo que realmente constituye la calidad musical de la inteligencia, es la capacidad de reconocerla en la audición y representar mentalmente los registros creados por la sucesión de sonidos musicales, o una unidad personalizada en grado más eminente, por su simultaneidad; para reproducir exactamente con la voz, tal como los entendemos internamente cuando los vemos representados por signos; que es básicamente el análogo de lo que ocurre con la escucha interna de sonidos de la voz hablada y su reproducción con la voz, cuando leemos los signos que los representan (trad. a.).

⁸⁶ Como se aprecia en la figura 6.

⁸⁷ En resumen, parece que la educación musical elemental debe lógicamente tener la siguiente progresión:

Conocimiento del sonido musical, para su diferenciación precisa con otros sonidos;

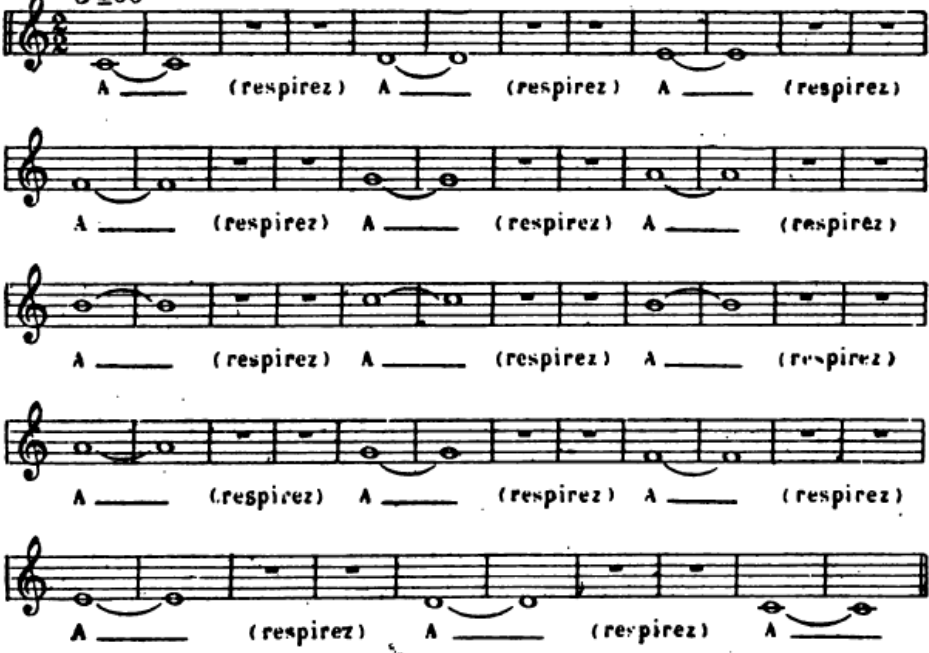
La série des sept sons dans leur ordre numérique.



un deux trois quatre cinq six sept six cinq quatre trois deux un

L'exercice peut se figurer sous la forme suivante, qui donne les durées réelles de son exécution :

1^o $\text{♩} = 60$



A — (respirez) A — (respirez) A — (respirez)


A — (respirez) A — (respirez) A — (respirez)

A — (respirez) A — (respirez) A — (respirez)

A — (respirez) A — (respirez) A — (respirez)

A — (respirez) A — (respirez) A — (respirez)

2^o



un deux trois quatre cinq six sept huit

huit sept six cinq quatre trois deux un

Figura 6. Ejemplo del título tercero de la primera lección del método Gedalge (Gedalge, 1921, vol. 1, pp. 10-11)

Estudio de la gama considerada de la serie general de siete sonidos, denominados numéricamente de acuerdo a su rango en la serie y no de acuerdo con su relación con una tónica particular, cada entonación hace referencia a una diferencia de grados numéricos;

La ortografía de los intervalos disjuntos hasta que la entonación desarticulada obtenida sea inmediata;

Diferenciación experimental entre tono y semitono, sacar las consecuencias de esta diferenciación;

Lectura en el ámbito de aplicación bajo condiciones tales que la utilización simultánea de las teclas deriven con un origen natural;

Definiciones tomadas de los hechos, ya conocidos por la experiencia directa: ya que estas definiciones se formulan por analogía, cada vez que reconozcamos la necesidad (trad. a.).

4.3.4. Maurice Chevais

El poeta, músico y pedagogo francés Maurice Chevais (1880 - 1943) desarrolla su labor de inspector de Educación Musical en las Escuelas de París entre 1919 y 1940, a la vez que propone un sistema pedagógico musical.

Chevais plantea un método activo desarrollado en tres tomos, donde el niño se impregna con la música para posteriormente abordar el estudio de la lectoescritura musical (Gainza, 2003). Por ello, parte del desarrollo de la discriminación auditiva, con la finalidad de potenciar la memoria y agudeza auditiva, para llegar al conocimiento de la nomenclatura del lenguaje musical, y por último, trabaja su representación gráfica (Toro, 2006).

Pretende el desarrollo de la percepción auditiva, de la educación vocal, del gesto y de la sensibilidad, destacando la utilización de la dactiloritmia⁸⁸ y de la fononimia (Gainza, 2004).

Su propuesta didáctica se enmarca bajo la premisa de comenzar con la formación del oído y de la voz, como conocimiento previo al lenguaje musical, como expresa Willems (2001), por lo que empieza trabajando el canto por imitación, en discentes de hasta seis años. En una segunda fase, con niños de seis a diez años, propone la iniciación al solfeo. En un tercer estadio, acotado entre los diez y doce años del alumnado, amplía la formación con en el estudio de la notación, recalcando que a los diez años, el discente trabaja la lectura musical, el ritmo y el canto, reconociendo sonidos convencionales. En un cuarto periodo, con niños de doce a dieciséis años, aplica la polifonía.

4.3.5. Método Dalcroze

El compositor, pianista y educador Émile Jaques Dalcroze (Viena, 1865 - Ginebra, 1950), desarrolló un método musical considerado como el germen de la educación musical con una finalidad educativa diferente a lo acontecido

⁸⁸ Maurice Chevais perfecciona este sistema partiendo del planteamiento propuesto por Désirier a finales del siglo XIX.

Désirier asociaba cada dedo de la mano para simbolizar una semicorchea, al juntarlos se sumaban sus valores, generando figuras de mayor duración.

Chevais vinculaba cada dedo de la mano para representar un sonido de un tiempo, identificando los dedos separados para expresar los distintos tiempos. De este modo, al replegar un dedo se indica el silencio de dicho tiempo, por lo que la expresión de todo el compás en silencio, se simboliza con el puño cerrado.

previamente, donde se centraban principalmente en desarrollar herramientas para facilitar la adquisición de la lectoescritura musical.

La génesis de su método acontece a partir de su nombramiento en la plaza de profesor de armonía en el Conservatorio de Ginebra en 1892, donde previamente había estudiado, y apreciar que sus discentes carecían de una imagen mental del sonido, puesto “que habían recibido una instrucción intelectualizada, con falta de vivencias, eran capaces de leer la notación musical, no por ello logrando aprehender, captar, el sentido de dicha música” (Frega, 1996, p. 21), diseñó un sistema que coordinase la música -como modelo- y el movimiento -convirtiendo al cuerpo en instrumento- con el objetivo de ayudar a sus discentes⁸⁹ a generar la imagen mental del sonido, puesto que consideraba que por medio del uso de la metodología tradicional no conseguían desarrollarla (Bachmann, 1996).

Por esta razón, el método⁹⁰ Dalcroze parte del movimiento corporal ante el estímulo auditivo, para desarrollar el sentido rítmico y sensorial, como elemento previo a todo estudio teórico, por lo que “la atención visual a la notación, que con frecuencia distrae de la audición, se aplaza hasta una etapa posterior en la que los alumnos ya habrán experimentado y asimilado los conceptos fundamentales de la música” (Vanderspar, 1990, p. 7), tratando el cuerpo como elemento mediador entre la fuente sonora y el pensamiento, es decir, fusionando la música con el movimiento corporal, “involucrando al cuerpo en el aprendizaje musical y englobándolo de forma expresiva, para conseguir un aprendizaje más eficaz, personal y artístico” (Lago y González, 2013, p. 30).

De este modo, se basa en los siguientes principios:

1. Todo ritmo es movimiento.
2. Todo movimiento es material.
3. Todo movimiento tiene necesidad de espacio y de tiempo.
4. El espacio y el tiempo están unidos por la materia que los atraviesa en un ritmo eterno.

⁸⁹ Aunque el punto de partida se vincula con los alumnos del Conservatorio de Música, posteriormente se aplicó en la educación musical de la instrucción primaria, desarrollando unas bases para la teoría de la educación musical, donde observó “que la existencia de cualquier problema de personalidad o relacionado con la insatisfacción de una persona consigo misma, por alguna razón, se reflejaba por lo general en su incapacidad para seguir el ritmo de la música” (Vanderspar, 1990, p. 9).

⁹⁰ Llamado Rítmica Dalcroze o Euritmia, donde se integran principalmente tres dimensiones: *rítmica* -el movimiento-, *improvisación* -inicialmente al piano, y en la actualidad ampliada con otros instrumentos- y *educación del oído* -a través del canto, el juego y el movimiento-, (Vanderspar, 1990).

5. Los movimientos de los niños pequeños son puramente físicos e inconscientes.
6. La experiencia física es la que forma la conciencia.
7. La perfección de los medios físicos produce la claridad de la percepción intelectual.
8. Regularizar los movimientos es desarrollar la mentalidad rítmica (Llongueres, 2002, p. 77).

Dalcroze fue un gran innovador en pedagogía musical, al anteponer el trabajo sensorial y motriz al puro estudio teórico, centrado en la teoría y escritura musical, que era el antiguo tratamiento que aplicaban la mayoría de los docentes musicales en sus aulas, estableciendo un punto de inicio para el desarrollo de ulteriores métodos pedagógico-musicales (Brufal, 2013).

La base del método se centra en desarrollar conexiones efectivas entre el trinomio sonido-mente-cuerpo, puesto que su finalidad se establece como “llegar a armonizar las facultades de percepción, de conciencia y de acción del alumno” (Trías, 1988, p. 318), conexionando el hemisferio derecho e izquierdo del cerebro:

Mediante el ejercicio conjunto de los movimientos del cuerpo, la audición musical y las facultades de reflexión y de imaginación, ésta permite conectar el cerebro derecho con el izquierdo. Al tratarse de una preparación al arte musical y escénico, así como de una educación psicomotriz del individuo, ésta postula la existencia de "imágenes motrices" basadas en la experimentación multimodal de las sensaciones y representaciones (Bachmann, 1996, p. 7).

Considera la música como un ente global, rítmicamente organizado, donde el ritmo se constituye por una amalgama de elementos fusionados armoniosamente, en equilibrio, y lo asocia a la actividad del hombre, puesto que estima, al igual que Platón, que el ritmo accede a través del cuerpo en el ser humano, mostrándole la armonía de su personalidad (Llongueres, 2002). De este modo, toma la música como fuente de inspiración, trasladándola a la actividad corporal integral del ser humano mediante ejercicios auditivo-motores para generar una rítmica corporal que tome como modelo a la rítmica musical, puesto que la música no se escucha únicamente a través de los oídos, sino que es captada por todo nuestro cuerpo, estando “inmersos en los aspectos emocionales y dramáticos de la música, así como en la comprensión más o menos minuciosa de los elementos que la integran”

(Vanderspar, 1990, p. 7), generando un estímulo nervioso y muscular, que provoca movimientos rítmicos involuntarios⁹¹.

Para ello, trabaja la elasticidad muscular, la relajación y contracción muscular, el gesto y la creatividad, pero siempre desde un prisma global, es decir, haciendo partícipe a todo nuestro cuerpo, ya que con la euritmia se armonizan todas nuestras facultades, generando un estado equilibrado (Trías, 1996).

Considera que tanto el ritmo, fruto del instinto y de la espontaneidad⁹², como el compás, producto de la razón y del control consciente, deben complementarse, para conseguir una correcta educación musical. Así, las principales causas que generan la arritmia, como consecuencia de la carencia de armonía y coordinación entre la gestión del movimiento y su materialización, las focaliza en tres posibilidades: por una parte, debido a insuficientes representaciones internas, por otra, como consecuencia de una debilidad muscular o insuficiencia sensorial, y por último, generada como consecuencia de la descoordinación entre lo ordenado por el cerebro y su ejecución muscular.

Además, el proceso necesario para reproducir corporalmente las características del estímulo auditivo, atendiendo a la articulación, ritmo, timbre y forma, promueve tanto la motivación como la atención, potenciando la memoria y la concentración, así como la socialización y la creatividad (Jorquera, 2004). De este modo, puesto que se articula a partir del movimiento, imaginación, creatividad e improvisación musical personal, su puesta en práctica deberá ser adaptada y generada por cada docente, hecho que justifica la relativa carencia de materiales acerca de este método.

Dalcroze promueve la interacción entre los discentes, ya que “las lecciones son grupales y el grupo permite trabajar la capacidad de adaptación, de imitación, de reacción, de integración y de socialización” (Bianco, 2007, p. 24), implementándose el método en tres fases, la primera, música y movimiento⁹³ -de cuatro a seis años-, donde se genera una educación musical inicial y una ejercitación de la sensibilidad y la motricidad, a partir de la comprensión primaria de naturaleza instintiva ante el

⁹¹ Por ejemplo, adaptando del ritmo respiratorio, así como otras reacciones emocionales, al estímulo auditivo.

⁹² Por ello vincula el ritmo con vivencias fisiológicas y biológicas.

⁹³ Émile Jaques Dalcroze interpretaba improvisaciones con el piano mientras los niños se desplazaban en círculo a partir de los estímulos auditivos, asociando la figura de duración negra al caminar, las corcheas para correr, y la corchea con puntillo y semicorchea para saltar.

estímulo sonoro. La segunda, rítmica y solfeo⁹⁴ -de seis a catorce años-, donde se potencian el desarrollo auditivo, el sentido rítmico, la sensibilidad nerviosa y la expresión de emociones. La tercera, movimiento corporal e improvisación -a partir de los catorce años-, potenciando la coordinación mental y corporal.

Por tanto, la euritmia es un medio con un carácter universal, debido a la presencia del ritmo en todas las situaciones de la vida del ser humano, donde se genera una “educación del sentido rítmico-muscular del cuerpo para regular la coordinación del movimiento con el ritmo” (Lago y González, 2013, p. 32), precisando de la atención, sensibilidad e inteligencia.

En definitiva, revolucionó la enseñanza musical, asentando los pilares para el ulterior desarrollo de la pedagogía musical activa y vivencial (Gillanders, 2001).

4.3.6. Método Ward

Justine Bayard Ward (New Jersey, 1879 - Washington, 1975) desarrolló un método basado en el control de la voz, la afinación y el ritmo, con la finalidad educativa de potenciar la expresión y flexibilidad rítmico-melódica de los discentes por medio del canto. Por ello, el método Ward “debe adaptarse a las características del desarrollo físico, psicológico y mental de los niños, contribuyendo de esta manera a ayudarles a crecer de forma global y armoniosa” (Muñoz, 2007, p. 34).

Históricamente, este método se ha vinculado con el canto gregoriano, puesto que la inspiración de Justine Bayard Ward afloró tras la escucha de un coro de niños interpretando canto gregoriano en una iglesia católica. En su concepción, aboga por la interdisciplinariedad, por lo que establece el rol del docente de música inmerso en la figura del maestro generalista, pretendiendo la integración de la educación musical en la impartición del resto de materias, estableciendo el desarrollo del método Ward en cuatro niveles, donde acontecen las disciplinas de vocalización, entonación, ritmo, notación, actividad creadora y repertorio (Brufal, 2013).

Ward (1964) considera el comienzo de la educación musical, insertado en el primer nivel, atendiendo a tres períodos de desarrollo, es decir, imitación pura, reflexión y ampliación, partiendo de la premisa de que el niño de seis años de edad manifiesta el carácter imitativo por excelencia. Por tanto, sugiere guiar al discente lo antes posible en la transición desde la imitación a la reflexión, para que el niño

⁹⁴ Mediante el do fijo.

sea consciente de los elementos de una frase musical, y así, proseguir la evolución hasta que llegue a generar nuevas combinaciones.

Por ello, propone comenzar la *praxis* musical trabajando cada uno de los parámetros del sonido de forma aislada, con la finalidad de facilitar su tratamiento y comprensión hasta lograr combinarlos mediante cantos con o sin letra, así como desarrollar la creación musical mediante diálogos, e improvisaciones orales y composiciones escritas tanto rítmicas como melódicas (Ward, 1964).

Por otra parte, constatamos la aportación del método Galin-París-Chevé, adoptada a su vez del sistema de Rousseau, puesto que parte del uso de una pregrafía musical con la finalidad de facilitar la lectura musical, por medio de los siete primeros números para identificar las respectivas notas musicales en su altura relativa -a partir del do-, donde aplica un punto en la parte superior o inferior de cada número, para reflejar la octava superior o inferior.

Cuando los discentes ya presentan un cierto bagaje musical, se trabaja el lenguaje musical convencional, puesto que señala la importancia de enlazar los conocimientos previos del alumnado con los nuevos aprendizajes.

La entonación se ejercita progresivamente por medio de ejercicios con la sílaba *nu* mediante gestos melódicos⁹⁵, diagramas o representaciones en la pizarra, complementados mediante dictados melódicos, puesto que recalca la necesidad de potenciar la percepción auditiva, el control de la voz y la correcta afinación. Su *praxis* musical se sirve del uso del *do móvil*, y de la representación de las notas con los dedos de las manos -a partir del dedo meñique de la mano derecha, un dedo expresa el *do*, dos dedos el *re*,...-. Concede importancia tanto a las canciones populares como a las piezas sacras y profanas, considerando la trascendencia de utilizar un amplio repertorio para fomentar el sentido crítico y estético de los discentes (Muñoz, 2007). Presentamos un ejemplo de la representación del gesto melódico en la figura 7:

⁹⁵ Por lo que se aprecia una aportación del método Chevais.

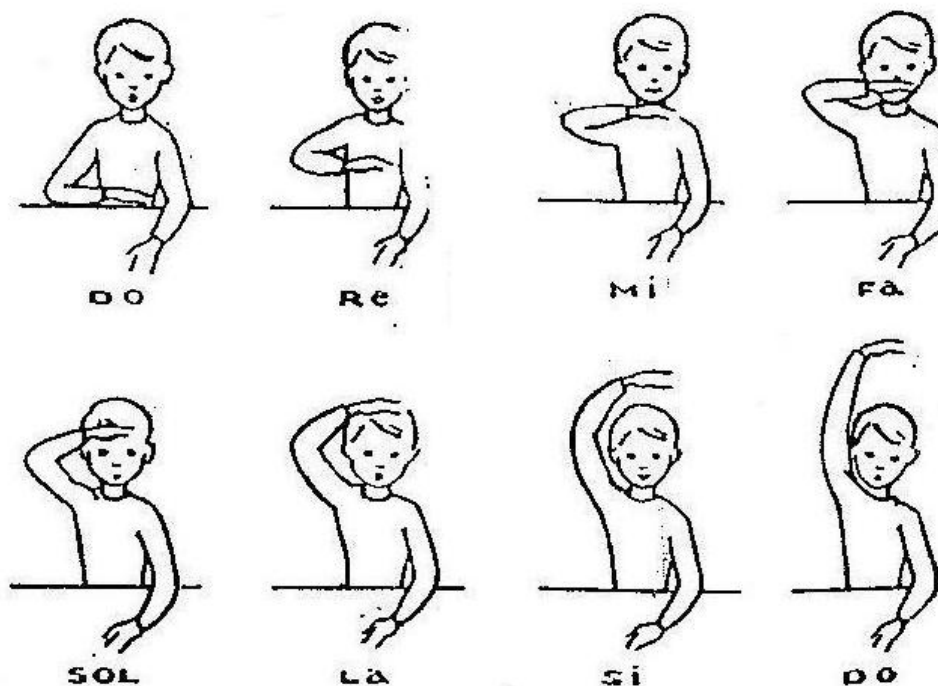


Figura 7. Ejemplo de la representación del gesto melódico del método Ward (Adaptado de Ward, 1964, p. 45)

El ritmo se trabaja de forma autónoma, para a posteriori, converger con la entonación y el texto de las canciones. De este modo, el estudio rítmico⁹⁶ parte de los compases simples binarios y ternarios, representados mediante gestos rítmicos, para llegar al impulso -arsis- y reposo -tesis- aplicados al fraseo, y complementados mediante los gestos métricos, sirviéndose de los dictados rítmicos para su *praxis* y otorgándole gran importancia a sentir el ritmo corporalmente.

El desarrollo de la creatividad se aborda por medio de la pregunta-respuesta, conversaciones improvisadas, improvisación oral y composiciones escritas (Gillanders, 2001).

Por último, cabe reseñar que Justine Bayard Ward descarta la práctica con instrumentos musicales, siendo relegada por el canto, que es el eje vertebral de su método.

⁹⁶ Donde encontramos de nuevo la influencia del método Galin-París-Chevé, puesto que aplica el recurso de las sílabas rítmicas.

4.3.7. Método Kodály

El compositor, musicólogo y pedagogo húngaro Zoltán Kodály (Kecskemét, 1882 - Budapest, 1967) comenzó sus experiencias musicales en el hogar familiar, aprendiendo el uso de varios instrumentos que tocaba con sus padres, entre los que se encontraban, el violín, el violonchelo y el piano.

Estudió en la Facultad de Filosofía y Letras de la universidad de Budapest, y en la Academia de Música Franz Liszt de Budapest, donde posteriormente fue nombrado profesor de Teoría Musical y de Composición (Ördög, 1994).

En 1905 comenzó su faceta investigadora y recopilando un dilatado número de canciones folklóricas húngaras de todas las regiones de su país. Aunque compuso un profuso repertorio de obras, no obtuvo un gran reconocimiento en dicha faceta, motivado en parte por su limitada difusión, fruto del aislamiento padecido en Hungría, hasta que en 1923 compusiera su *Psalmus Hungaricus* (Subirats, 2007).

A partir de 1925 concentra sus esfuerzos en su proyecto pedagógico musical, apoyando e impulsando el desarrollo coral húngaro, así como fomentando la formación musical de su juventud. Se basa en las investigaciones y recopilaciones del folklore húngaro, generadas junto a Bela Bartók, fruto de las cuales publicaron la colección *Corpus Musicae Popularis Hungaricae* entre 1950 y 1967 (Jorquera, 2004).

El método Kodály se presenta como una filosofía donde se subraya la transcendencia del hecho musical en la vida del ser humano, por lo que aboga por el derecho a una educación musical universal. Efectivamente, tal como expresa con sus eslogan, “*Music for everyone and Children must learn to read music when they learn to read*”⁹⁷ (Göktürk, 2012, p. 182).

La finalidad de su método se focaliza en dar respuesta a la carencia de educación musical acontecida en el ámbito escolar de su nación, ya que “al igual que Platón, dos mil años antes de él, Kodály vio la música como una manera de formar buenos ciudadanos, y en su opinión, era responsabilidad del Estado ofrecer una buena educación musical a todos los niños” (Albaugh, 1995, p. 13). Pero no debemos dejar de considerar, que “no sólo se preocupa del inicio y desarrollo musical en el niño, sino que también centra sus resultados en el desarrollo de la capacidad física,

⁹⁷ *La música para todo el mundo y Los niños deben aprender a leer música cuando aprenden a leer* (trad. a.).

intelectual, psíquica y afectiva que se desarrollan conjuntamente” (Cartón y Gallardo, 1994, p.19).

Bajo esta premisa, el método Kodàly se sustenta en los siguientes aspectos: Inclusión de la música en el currículo del sistema educativo general. Estructuración centralizada de las actividades musicales. Adecuación de la enseñanza musical a las fases de desarrollo y aptitud de los discentes⁹⁸, partiendo de la *praxis* para abordar a posteriori la teoría. Considerando la voz humana como el instrumento por excelencia para el desarrollo de la educación musical, por lo que el canto se presenta como el eje vertebrador que irradia el desarrollo del resto de conocimientos, actividades o experiencias musicales:

- Integración de la música en la enseñanza general, poniéndola al alcance del niño desde los primeros años.
- Organización centralizada de las actividades musicales. Comporta en sí mismo una verdadera y auténtica planificación, seleccionando los materiales de cada nivel de forma simple y progresiva, per a la vez estricta y concisa, acompañado de materiales curriculares y libros de texto.
- Disposición de las experiencias musicales con una estructura que sigue las fases normales del crecimiento del niño, adaptándose gradual y progresivamente a su capacidad. El orden pedagógico de cada experiencia de aprendizaje parte de la práctica para extraer de ella la teoría, y va del sonido a la visión y de lo concreto a lo abstracto.
- Consideración de la voz humana como el instrumento musical más accesible al hombre, y como el medio para estudiar y apreciar la música, porque es el más importante de todos los medios de expresión musical y, aunque nunca haya aprendido a tocar ningún otro instrumento, el niño habrá adquirido los mejores medios para captar y apreciar la música con un grado de agudeza auditiva muy grande y una interpretación musical muy consciente (Barniol, 1998, p. 92).

Zoltán Kodàly manifiesta la importancia de la música, argumentando que “tiene valores espirituales que inspiran el alma, beneficios físicos que fortalecen el cuerpo, ventajas escolares que desarrollan la atención, la concentración, la voluntad, la memoria e importancia social que refuerza el compañerismo global” (Albaugh, 1995, p. 13). Además, señala la afinidad acontecida entre el desarrollo del ser humano y del arte musical, por lo que sugiere que la educación musical debe iniciarse lo antes posible, primero en el seno familiar, para dar continuidad en la escuela. Efectivamente, ya que considera la canción popular como la lengua materna del niño, puesto que su método se basa “en la educación del oído y en la

⁹⁸ Generando un equilibrio entre el estímulo sensorial y las estructuras neurológicas desarrolladas en los discentes.

adquisición de una voz bien educada para el canto” (Subirats, 2007, p. 66), como fundamento de aprendizaje necesario antes de abordar cualquier tipo de *praxis* instrumental.

En la secuencia metodológica, Kodály parte de la experimentación corporal para sentir el ritmo y la melodía, para trabajar a posteriori, la fononimia, y en último lugar, la escritura musical (Porcel, 2010).

El ritmo comienza a trabajarse con palmas, pasos y juegos musicales, y verbalmente se estudia por medio de sílabas que faciliten la fluidez de su pronunciación. En la escritura musical es representado con plicas sin cabeza. Utiliza el folklore⁹⁹ como elemento para el desarrollo de la percepción auditiva¹⁰⁰ y para facilitar el aprendizaje del lenguaje musical¹⁰¹, es decir, de lo sensitivo a lo cognitivo (Ördög, 1994).

Se fundamenta en la formación vocal¹⁰², dejando en segundo orden el acompañamiento instrumental, para niveles más avanzados, ya que “se debe establecer una buena base de la lectura y la percepción auditiva antes de empezar a estudiar un instrumento (Albaugh, 1995, p. 14).

Para el estudio polifónico, parte del uso de canciones a dos voces, puesto que Kodály considera que cantando únicamente al unísono, los discentes no llegan a adquirir la correcta entonación. Además, argumenta que el ostinato debe ser el punto de partida para el desarrollo del sentido polifónico, seguido del canon.

Utiliza la fononimia¹⁰³ para trabajar la entonación, ejercicios de pregunta-respuesta y dictados melódicos (Cartón y Gallardo, 1994).

En los inicios de la lecto-escritura musical se ayuda de dibujos para representar tanto la altura como la duración de los sonidos, ubicados en bigramas, trigramas,...

⁹⁹ Considerado previamente por Rousseau como sustento de la educación musical.

¹⁰⁰ Puesto que persigue el desarrollo de la audición interna.

¹⁰¹ Sirviéndose de la improvisación, ya que potencia la creación y favorece la asimilación del lenguaje musical.

¹⁰² El estudio de la formación vocal parte de la tercera menor, segunda mayor, tercera mayor,... hasta integrar las notas de la escala pentatónica, y posteriormente, diatónica, rigiéndose por el siguiente orden interválico: sol-mi, la-sol-mi, sol-mi-do, la-sol-mi-do, mi-re-do, sol-mi-re-do, la-sol-mi-re-do, mi-re-do-la, mi-re-do-la-sol, la-sol-mi-re-do-la, do'-la-sol-mi-re-do, sol-fa-mi-re-do, do'-la-sol-fa-mi-re-do-la-sol, mi-re-do-t(si)-la, t(si)-la-sol-fa-mi-re-do.

¹⁰³ Apreciamos que parte de los recursos empleados por Zoltán Kodály son adaptaciones de métodos o sistemas previos: la utilización del solfeo relativo que Guido D'Arezzo ya había aplicado para facilitar el canto de los modos gregorianos, la simplificación de las figuras de duración ya trabajadas por Pierre Galin para favorecer el estudio del ritmo, la fononimia y el sistema de las iniciales de las sílabas de las notas del solfeo relativo usados por John Curwen, o la euritmia aplicada por Dalcroze.

hasta llegar al pentagrama, momento en que también se puede usar la mano como pentagrama.

Aplica dos sistemas para la lectura del lenguaje musical¹⁰⁴, comienza con los nombres latinos *-do, re, mi,...*- para la relativa¹⁰⁵, prosiguiendo con el sistema griego *-a, b, c,...*- trabajado en los países anglosajones y germanos, para la absoluta¹⁰⁶, y así sustituir los conceptos intuitivos por los racionales, pudiendo abordar el trabajo con las claves y las tonalidades escritas (Szönyi, 1976).

4.3.8. Método Willems

El filósofo y musicólogo Edgar Willems (Lanaken-Bélgica, 1890 - Onex-Ginebra, 1978) discurre toda su vida en Suiza, latitud geográfica donde fallece.

Su formación musical la desarrolla principalmente como autodidacta, desechando toda formación académica, dato sorprendente, puesto que crea su método con la finalidad de instruir musicalmente a los niños:

Durante la Primera Guerra Mundial, mientras estaba en Bruselas, y como todo el trabajo estaba suspendido, tuve el deseo de conocer íntimamente la música mediante el piano o el armonio. Deseaba establecer un contacto práctico entre mi ser interior y el instrumento y, de una idea a otra, descubrí que podía expresarme con la música (con el ritmo, la melodía y la armonía) sin ayuda de profesores o de un manual (Willems, 1981, p. 70).

Efectivamente, en el período transcurrido durante la Primera Guerra Mundial (1914-18) comenzó “a realizar la visión y concepción que inspirarían, de 1925 a 1929, su vida de investigador, de pedagogo y de iniciador, en una obra y una actividad profundamente humana, adaptadas en particular a la época que vivimos” (Chapuis, 1990, p. 13).

Por ello, la obra de Edgar Willems se basa en los siguientes principios:

- La admiración por la *vida* en todas sus manifestaciones.
- El amor por la *infancia* y los niños.

¹⁰⁴ Utiliza un sufijo después de cada letra para plasmar las alteraciones: “is” para los sostenidos y “es” para los bemoles.

¹⁰⁵ También llamado do móvil, solfa, solfeo relativo o solmisación.

¹⁰⁶ Szönyi (1976) expresa que como no se puede aplicar un solo sistema para indicar tanto los sonidos absolutos como los relativos, en los países “donde se utilizan las sílabas del solfeo relativo para indicar los sonidos absolutos (Italia, Francia, España, América Latina, etc.) no pueden utilizarse a la vez para una notación relativa” (p. 20).

- El *amor* a la música y la *alegría* por practicarla. La fascinación por los fenómenos musicales y el estudio profundo de ella, siempre ligado a la práctica cotidiana.
- Vivir los principios que relacionan la música y el ser humano (Fernández Ortiz, 2007, p. 43).

El método Willems, condicionado por su interpretación definidamente espiritual y mística del mundo, y tomando como referente la obra de Emile Jaques Dalcroze, se fundamenta bajo la premisa de que la música es el arte por excelencia, y su elemento primario es el sonido.

Según Gainza (2003) “El pensamiento pedagógico de Willems -así como, anteriormente, el de Dalcroze- estaba orientado a influir en el desarrollo psicofísico del niño y del estudiante” (sección Periodo de la Educación Musical, párr. 14).

Efectivamente, ya que Willems (2001) expresa que “nosotros, como él [Dalcroze], tampoco concebimos el desarrollo musical sin un despertar profundo y vivo del sentido rítmico y de la audición. Ambos tienen que ser realizados dentro de nuestra triple naturaleza humana: sensorial, afectiva y mental” (p. 82).

Presenta un fundamento teórico, psicológico y didáctico más consolidado que en otras propuestas pedagógico-musicales del siglo XX, puesto que abarca la unión entre la pedagogía musical y la psicología general y evolutiva, asentado en las siguientes bases filosóficas y psicológicas, como expresan Willems y Chapuis (1989), y Fernández Ortiz (2007):

- 1.º La unión entre la música, el ser humano y el cosmos;
- 2.º Ordenamientos naturales y jerárquicos;
- 3.º Un trabajo basado en la naturaleza íntima de los elementos constitutivos de la música (esencialismo) y no solamente en sus aspectos exteriores (existencialismo o formalismo);
- 4.º Un orden de desarrollo parecido al de la adquisición de la lengua materna (Willems y Chapuis, 1989, pp. 384-385).

Teniendo presente la cuarta base filosófica y psicológica, consideramos la comparación entre el proceso de adquisición de la lengua materna y de la educación musical, como señalan gráficamente Willems (1981) y Fernández Ortiz (2007), y como se puede apreciar en la tabla 3:

Tabla 3. Relación entre el proceso de la adquisición de la lengua materna y de la educación musical según Edgar Willems

LENGUAJE	MÚSICA
Escuchar las voces	Escuchar los sonidos, los ruidos y los cantos
Eventualmente, mirar la boca que habla	Mirar las fuentes sonoras, instrumentales o vocales
Retener, sin precisión, elementos del lenguaje	Retener sonidos y sucesiones de sonidos
Retener sílabas, luego palabras	Retener sucesiones de sonidos, trozos de melodías
Sentir el valor afectivo, expresivo del lenguaje	Volverse sensible al encanto de los sonidos (sonajeros), de las melodías
Reproducir palabras, aun sin comprenderlas	Reproducir sonidos, ritmos, pequeñas canciones
Comprender el significado semántico de las palabras	Comprender el sentido de elementos musicales
Hablar uno mismo, inteligiblemente	Inventar ritmos, sucesiones de sílabas (la-la-la, etcétera)
Aprender las letras, escribirlas, leerlas	Aprender los nombres de las notas, escribirlas, leerlas
Escribir al dictado	Escribir al dictado
Hacer pequeñas redacciones, poemitas	Inventar melodías, pequeñas canciones
Llegar a ser escritor, poeta o profesor	Llegar a ser compositor, director de orquesta o profesor

Fuente: Willems, 1981, p. 28

A partir de dichas bases filosóficas y psicológicas, busca un desarrollo integral del ser humano, de su armonía, considerando la música como su medio.

Por ello, considera que “la audición interior, clave de toda música viva, es un fenómeno complejo cuyas modalidades se deben a diversas facultades humanas, psicológicas, afectivas y mentales” (Willems y Chapuis, 1993, p. 17).

En la misma línea, Willems (1992) matiza la importancia de la percepción auditiva, puesto que “el oído musical comporta un triple aspecto: sensorial, afectivo y mental, aspectos que transportaremos, esquemáticamente, en el dominio de los actos, por los verbos: oír, escuchar, entender” (p. 24).

De igual manera, Willems prefiere presentar el ritmo como “‘movimiento ordenado’ antes que el ‘orden del movimiento’” (Willems, 1997, p. 85), para así adelantar la vida a lo cognitivo.

Por tanto, matiza la transcendencia de despertar y desarrollar el instinto rítmico del niño, puesto que “una buena *gimnasia rítmica*, basada en el ritmo general y no solamente en el ritmo musical, puede resultar de ayuda” (Willems, 1994, p. 71), por lo que el ritmo “debe ser vivido fisiológicamente, sea en la realidad, sea por la imaginación motriz resultante de experiencias fisiológicas, (...) [sin descuidar] la importancia de la audición rítmica, basada en la escucha rítmica” (Willems, 1996a, p. 55). De este modo, puesto que en los ritmos acontecen elementos cuantitativos - presentan la prioridad- y cualitativos -tienen la primacía-, encontramos en el movimiento corporal la prioridad, y en la escucha rítmica la primacía.

Por otra parte, asocia los primeros vínculos entre el niño y el hecho musical con el entorno familiar, en particular con su madre, quien despertará su interés por los ritmos y sonidos, y le instruirá en las primeras canciones:

Las primeras manifestaciones musicales no pertenecen al campo de la pedagogía musical, sino que incumben más bien al de la educación general de los pequeños. Son las personas de su medio familiar, principalmente las madres, las que pueden desempeñar un papel en el despertar del sentido auditivo y rítmico del niño, y este papel puede ser importante y, a veces, hasta determinante (Willems, 1979, p. 20).

Efectivamente, puesto que Willems (1978, 1981, 2001) parte de los principios de vida que fusionan la naturaleza humana con la música, estableciendo una asociación entre la estructura psicológica del ser humano y las estructuras musicales: la dimensión fisiológica -acción- con el ritmo, la afectiva -sensibilidad- con la melodía y la cognitiva -conocimiento- con la armonía, como se observa en la figura 8:



Figura 8. Asociación entre los elementos de la música y los de la naturaleza humana según Edgar Willems (Willems, 2001, p. 85)

Por ello, propone suscitar vivencias con la finalidad de desarrollar la adquisición del sentido rítmico, melódico y armónico, generando la estimulación de la conciencia fisiológico-sensorial, afectiva y cognitiva.

De este modo, plantea el aprendizaje musical dividido en cuatro grados pedagógicos desligados de la edad del niño, aunque recomienda su inicio a los tres o cuatro años, soslayando todos aquellos ejercicios que generen sentimientos desmotivadores, puesto que “el niño debe venir al trabajo musical con alegría” (Willems, 2001, p. 78):

Ocurre que hay niños que pueden cantar buen número de canciones antes de la edad de dos años, aun antes de saber hablar.

Hacia los tres o cuatro años de edad del niño, y no antes, el profesor de música puede emprender un trabajo de preparación musical preciso y continuado (Willems, 1979, p. 20).

a) El primer grado establece la iniciación musical bajo un prisma introductorio, buscando la impregnación. Supone la fase exploratoria tanto personal como de los elementos constitutivos de la música. Pretende potenciar el interés, el placer, la participación, la afinación vocal y el sentido del tempo, excluyendo todo procedimiento extramusical como punto de inicio, puesto que Edgar Willems considera que la música presenta la suficiente riqueza para no precisar de aspectos extramusicales, ya que “el niño debe ser ‘centrado’ sobre el sonido y sobre todas sus manifestaciones rítmicas, melódicas y armónicas” (Willems, 1992, p. 25).

Las sesiones se dividen en cuatro secciones: la primera estudia el desarrollo auditivo, sensorial y afectivo; la segunda, el desarrollo del sentido rítmico; la tercera, el canto, y por último, la cuarta, destinada a la realización de movimientos corporales naturales, generados por medio de audiciones.

b) El segundo grado sustenta la iniciación musical, por lo que se incluye el grafismo analógico de las alturas, duraciones y matices, facilitando al discente la plasmación de las actividades grupales o de sus propias creaciones. Se fundamenta en potenciar el sentido tonal, la lateralidad corporal y la memoria sensorial, motriz y afectiva. Las sesiones se dividen como en el primer grado, pero incluyen la escritura.

c) El tercer grado abarca la iniciación pre-solfeo y pre-instrumental, por lo que se trabaja la memoria de los sonidos, el orden de los grados tonales de la escala, de los polícordos y de las notas del pentagrama, ya que se pretende “conocer la naturaleza del sonido, la de sus denominaciones (nombres de notas, grados en relación al orden absoluto y relativo), y la de los signos escritos” (Willems, 1996b, p. 52).

Se parte del pentagrama sin clave para trabajar la lectura y escritura musical “pues se trata de complementar elementos auditivos con elementos abstractos y su expresión visual” (Willems, 1996b, p. 49). Se pretende el desarrollo del automatismo en la lectura musical, la mejora de la afinación vocal, así como potenciar la creatividad por medio de la improvisación. Las sesiones se dividen en seis secciones: audición, pre-solfeo, golpes de pre-solfeo, toques pre-instrumentales con el carrillón cromático, canciones y movimientos corporales.

d) El cuarto grado trabaja el solfeo, es decir, el proceso de alfabetización. En las sesiones se fomenta el sentido melódico, la textura melódica, la lectura melódica, el sentido rítmico, los ordenamientos, los dictados, la sensorialidad, el canto y las canciones, la improvisación, las escalas y las tonalidades, y los movimientos corporales.

Para finalizar, cabe reseñar que este método invierte el orden de trabajo de las escalas musicales en relación a otros autores, ya que primero estudia la escala diatónica, relegando la aplicación de la pentatónica y de la modal a momentos ulteriores.

4.3.9. Método Orff-Schulwerk

El compositor y pedagogo musical Carl Orff (Munich, 1895 - 1982) generó su método a partir de las experiencias didácticas vividas junto a la bailarina y pedagoga Dorothee Günther, en la escuela que fundó en 1920 en Munich, llamada *Güntherschule*, donde se pretendía la cohesión entre el movimiento libre, la gimnasia, la música y la danza.

En 1930 publicó la primera versión del Orff-Schulwerk, presentando una metodología activa y grupal, concibiendo su método “por y a partir del carácter elemental básico de un mundo infantil y según los modelos y objetivos artísticos” (Wuytack, 1992, p. 11).

En 1948, tras la Segunda Guerra Mundial, reemprendió su labor pedagógica emitiendo un programa radiofónico para acercar la música a los niños, el cual obtuvo tal éxito que le llevó a reelaborar y ampliar sus ideas plasmadas en la primera versión del Orff-Schulwerk, adaptándolo a los niños. De este modo, surge su método considerado como “una forma de enseñar y aprender música que parte de los intereses naturales del niño -cantar, recitar, bailar y tocar instrumentos-, con el

objetivo de desarrollar sus capacidades expresivas y perceptivas” (López, 2007, p. 73).

De este modo, entre 1950 y 1954, publicó los cinco volúmenes del Orff-Schulwerk, intitulado *Musik für Kinder*, atendiendo a la siguiente progresión pedagógica, como señala Wuytack (1992):

Volumen I: escala pentatónica mayor con bordones y ostinatos.

Volumen II: Escala heptatónica mayor con bordones, ostinatos y tríadas.

Volumen III: tonalidades mayores con armonía funcional.

Volumen IV: modos menores, como eolio, dorio y frigio, con bordones, ostinatos y tríadas.

Volumen V: tonalidades menores con armonía funcional.

No obstante, debemos tener presente que “el Orff-Schulwerk no fue pensado realmente para la escuela general sino para las escuelas de música, como actividad extraescolar y no propiamente escolar” (Pastor, 2013, p. 105).

Este método presenta un carácter atemporal debido a su cualidad de elemental y preartístico, por lo que en el desarrollo de sus cinco volúmenes del *Musik für Kinder*, “los modelos vienen determinados por una percepción del estado de conciencia del niño y de las etapas de su desarrollo mental” (Wuytack, 1992, p. 12), “pero no reflejan el mundo del movimiento o la danza” (López, 2007, p. 73).

En el desarrollo de su método, Carl Orff relaciona la música con la palabra, el movimiento y la danza, partiendo del ritmo del lenguaje hablado para vincularlo con el ritmo musical, mostrando especial interés por el patrimonio tradicional lingüístico, como rimas, refranes, trabalenguas, etc.

El ritmo lo trabaja por medio de la expresión verbal acompañada de movimiento, percusión corporal y práctica instrumental.

La melodía se estudia haciendo uso del repertorio autóctono, tanto del folklore popular como del cancionero infantil, teniendo presente la especificidad musical de cada región, puesto que:

El folklore fertiliza el sentimiento cívico, ofrece perspectivas al pensamiento creador del artista, ilumina los senderos de la historia, estimula el cultivo de las artes y de las ciencias y es incentivo permanente para el hecho patriótico (...) y proporciona aún, los embriones básicos y los conocimientos fundamentales de los sistemas genotípicos (Crivillé, 1997, p. 23).

Las canciones son acompañadas con gestos, instrumentos corporales y/o instrumentos musicales.

En los cinco volúmenes de su obra *Musik für Kinder*, el desarrollo melódico lo aborda partiendo del intervalo de tercera menor descendente sol-mi, agregando notas en el siguiente orden, sol-mi-la-do-re, hasta así alcanzar la escala pentatónica, gestionada en el volumen primero. Posteriormente introduce las notas fa y si, trabajando el modo mayor, desarrollado en los volúmenes segundo y tercero, para llegar al modo menor, tratados en los volúmenes cuarto y quinto.

Destaca el trabajo de la improvisación vocal, corporal e instrumental, así como la expresión corporal y danza, teniendo siempre presente que “la teoría es una consecuencia natural de la experiencia práctica y sensorial” (Sanuy y González, 1969, p. 11).

Tiene especial consideración el uso de las escalas, partiendo de las pentatónicas, especialmente las de do, fa y sol mayores, y sus relativas menores, la, re y mi. Del mismo modo trabaja con las escalas modales, jónica -do-, dórica -re-, frigia -mi-, lidia -fa-, mixolidia -sol-, y eólica -la-. Por otra parte, aborda las heptatónicas, especialmente las mayores de *do, fa y sol* y sus relativas menores de *la, re y mi*.

El conjunto instrumental Orff¹⁰⁷ se utiliza tanto de forma autónoma, como acompañando a canciones, danzas, prosodias y dramatizaciones, con la finalidad de desarrollar tanto la expresión como la creatividad (López, 1994).

En 1926 se gesta el instrumental Orff, tras al interés del pedagogo musical por los instrumentos musicales de percusión africanos:

One of the *Orff instruments*, xylophone (Kaffernklavier) arrived at Güntherschule in 1926 after his interest in African models of percussion instruments. Because of the simplicity of simple pitched instruments, Orff decided to use them for improvisation. This was the birth of *Orff instruments*¹⁰⁸ (Göktürk, 2012, p. 188).

El instrumental Orff se clasifica del siguiente modo (Sanuy y González, 1969):

¹⁰⁷ Parte de ellos fueron diseñados por Karl Maendler tomando como referencia instrumentos tanto del continente africano como de Indonesia.

¹⁰⁸ Uno de los instrumentos Orff, el xilófono (Kaffernklavier), llegó a Güntherschule en 1926 tras su interés por modelos africanos de instrumentos de percusión. Debido a la simplicidad para utilizar estos instrumentos, Orff decidió usarlos para la improvisación. Éste fue el nacimiento del instrumental Orff (trad. a.).

a) Instrumentos de percusión de altura indeterminada, ya sean de madera - maracas, güiro, caja china,...-, de metal -cascabeles, triángulo, crócalos,...- o de membrana o parche -pandero, bongoes, congas,...-.

b) Instrumentos de percusión de altura determinada, ya sean de madera - xilófonos sopranos, contraltos y bajos-, de metal -metalófonos sopranos, contraltos y bajos, y carillones sopranos y contraltos- o de membrana o parche -timbales-.

c) Instrumentos aerófonos representados por la flauta dulce, especialmente la de tesitura soprano.

Para concluir, debemos señalar la importancia concedida a la improvisación y creación tanto individual como grupal, puesto que se pretende universalizar la educación musical, ya que con su aplicación, el progreso formativo incide en todos los discentes.

4.3.10. Método Martenot

El ingeniero, compositor y pedagogo francés Maurice Martenot (París, 1898 - Clichy, 1980) comenzó su formación musical en violonchelo a manos de su hermana mayor Madeleine. Posteriormente estudió violonchelo y composición en el Conservatorio de París (Jorquera, 2004).

Su reconocimiento lo obtuvo, además de por su labor pedagógica, por la creación en 1928 de un instrumento musical electrónico, llamado *Ondas Martenot*, con el que dio conciertos junto a su hermana pequeña Ginette por todo el mundo. Asimismo, también construyó en 1953 un instrumento dirigido a la educación musical infantil, el *clavi-harpe*, con unas características parecidas al clavicordio (Díaz, 1998).

El método Martenot, *Méthode Martenot. Formation musicale*, publicado en París en 1952¹⁰⁹, pretende un desarrollo integral del ser humano, aconteciendo cierta sintonía con la visión de Edgar Willems en la búsqueda de la armonía de todas las facultades humanas, considerando sendos pedagogos musicales la necesidad de “la educación o formación de la audición interior que, ‘en el sentido más completo, es el pensamiento, la creación musical sonora’” (Frega, 1996, p. 22), por lo que ambos autores presentan una clara inspiración en la obra de Emile Jaques Dalcroze.

¹⁰⁹ En 1967 Maurice Martenot publica el libro *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application*, que forma parte del original Método Martenot, pero propuesto para un mayor público (Martenot, 1993).

De igual manera, apreciamos que Maurice Martenot, en su etapa docente en el Conservatorio de París, intenta mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje relativo al solfeo, el cual continuaba anclado en las líneas metodológicas del siglo XIX, publicando en 1920 la obra *Jeux Musicaux* -Juegos de Música- para facilitar el entendimiento de la teoría musical de sus discentes, como señala Arnaus (2007), aspecto por el que también establecemos cierto paralelismo con Emile Jaques Dalcroze, puesto que en sendos autores, la fuente de inspiración de su método parte de la búsqueda de un sistema que coadyuvase al proceso formativo de sus alumnos. Efectivamente, ya que el “deseo de ayudar al desarrollo del instrumento humano, nos lleva a considerar su modo de funcionamiento para emplear así sus propios mecanismos” (Gaulledoc, 1997, p. 18), por lo que formula las bases de la acción educativa del método Martenot:

- “- El Instrumento Humano.
- Su funcionamiento.
- Su entorno.
- Su vivencia.
- La resonancia sensible.
- El respeto a la vida.
- Un clima de cambio” (Gaulledoc, 1997, p. 18).

Por ello, contemplando al ser humano, y pretendiendo el “más pleno desarrollo de todas sus facultades” (Martenot, 1993, p. 21), este método se articula a partir de los siguientes principios:

- El ser es una globalidad.
- La sensibilidad es un camino al intelecto.
- Las Artes son medios de participar en la educación.
- El espíritu lúdico es condición del esfuerzo.
- El principio de abordar las dificultades de una en una, facilita el éxito.
- El placer del éxito compartido elimina la competencia, permitiendo una mayor exigencia.
- Los músculos tienen una memoria y ésta es indeleble.
- La práctica precede a la teoría.
- El método es un “camino hacia” que implica una dinámica personal (Gaulledoc, 1997, p. 21).

En este marco, considerando la vivencia como fuente de descubrimiento, ya que “afirma la necesidad de partir de vivencias, de la aprehensión vital del concepto”

(Frega, 1996, p. 22), apuesta por una secuencia muy gradual encaminada al aprendizaje de la lectoescritura musical, teniendo muy presente la motivación de los discentes mediante actividades lúdicas, para generar una vivencia afectiva del hecho musical. Por ello, no aborda a la vez más de una dificultad, lo que conlleva a trabajar el ritmo y la altura tonal por separado.

Maurice Martenot postula que la educación musical se debe iniciar a los cinco años, y parte de las características psico-fisiológicas del niño para desarrollar los tres momentos educativos establecidos por María Montessori: imitación, reconocimiento y reproducción (Díaz, 1998).

La formación auditiva la trata como elemento básico, desde una perspectiva tímbrica, melódica y armónica. Por lo que integra a la familia sugiriendo el canto de nanas y canciones infantiles en su casa, para así desarrollar tanto el sentido del ritmo, por medio del balanceo, como de la memoria musical (Brufal, 2013).

En la *praxis* musical, trabaja el canto libre y su transporte, la improvisación melódica, la imitación y reproducción tanto de intervalos como de duraciones, el reconocimiento tímbrico, y la audición de intervalos armónicos (Arnaus, 2007).

Por otra parte, “la educación musical debe empezar por el ritmo en su expresión más directa, más rudimentaria, mas instintiva” (Martenot, 1993, p. 37). Efectivamente, ya que considera el ritmo como un elemento fundamental, por lo que establece como tarea inicial, el trabajo del sentido instintivo del ritmo, puesto que el niño presenta unas reacciones psicosenoriales y motoras puras, no condicionadas.

Señala la necesidad del estudio rítmico por medio de la repetición de fórmulas encadenadas, por lo que trabaja el ritmo por medio de ecos rítmicos mediante la sílaba *la* y preguntas-respuestas, hasta llegar al dictado y a la lectura, tanto de notas musicales como de ritmos. De este modo, Martenot (1993) insiste en que “sólo puede abordarse la lectura de lo que se reproduce correctamente por medio de la imitación” (p. 45), facilitando su comienzo a través de las estructuras generadas por corchea con puntillo-semicorchea-negra, tresillo-negra, dos corcheas-negra. Comienza con el tratamiento de la pregrafía musical para llegar al uso del pentagrama portátil (Gillanders, 2001).

Plantea el rol del docente potenciando la autoconfianza de sus alumnos, ya que “según su personalidad, crea el clima, exterioriza, se comunica” (Arnaus, 2007, p.

57), así como la importancia de la correcta respiración en el proceso de relajación tras la intensa y breve actividad práctica, al buscar “los esfuerzos en profundidad, de corta duración y más intensos, en oposición con el esfuerzo superficial, prolongado” (Frega, 1996, p. 22), puesto que en “tensión resulta imposible adquirir el saber que conlleva un intercambio. Es decir, que la calidad del ‘instrumento humano’ que debe transmitirse, tiene tanta importancia como su sabiduría” (Gaulledoc, 1994, p. 48).

4.3.11. Método Suzuki

El pedagogo musical japonés y profesor de violín Shinichi Suzuki (Nagoya, 1898 - Matsumoto, 1998), se nutrió desde pequeño del espíritu familiar asociado a la música, puesto que su padre fundó una gran fábrica de violines.

Estudió con alumnos de Joachim tanto en Japón como cuando se desplazó a Berlín a seguir su formación musical. Posteriormente, en 1928, tras ocho años de residencia en Alemania, regresó a Japón, aplicando los conocimientos adquiridos acerca de la música europea (Jorquera, 2004).

Con su vuelta a Japón, ejerció de profesor de violín en el Conservatorio Imperial de Tokio, y posteriormente, tras la Segunda Guerra Mundial desarrolló su método de pedagogía musical, centrado en la enseñanza del violín, a partir de un repertorio de canciones populares, danzas y música académica (Bossuat, 2007).

La gran acogida de su método traspasó fronteras, llegando a los Estados Unidos de América, generándose en 1964 lo que se llamaría la Asociación Suzuki de Estados Unidos.

En la década de los setenta, nació la Asociación Europea Suzuki, integrada por más de una veintena de naciones.

A finales de los noventa, surgió la Asociación Internacional Suzuki.

El método Suzuki, también llamado *Educación del talento* o *Talent Education School*, intenta emular el proceso lógico de la adquisición de la lengua materna para el aprendizaje musical¹¹⁰: escuchar, imitar, leer y escribir. Parte del supuesto de que el talento musical no es hereditario, sino fruto de la influencia del medio ambiente específico, principalmente en edades tempranas:

¹¹⁰ El docente es la referencia porque se basa en un aprendizaje imitativo.

El punto de partida de este método de formación de talentos, es que el hombre es producto del ambiente, y que por lo tanto, el talento no es innato. La enseñanza de la música se adapta al mismo sistema de aprendizaje de la lengua materna: Al comienzo, el vocabulario y las oraciones se aprenden a través de escuchar a los demás; finalmente se aprende la lectura, la escritura y la complejidad de la gramática. Lo mismo se aplica para la enseñanza de la música: Primero el SONIDO, y luego los SÍMBOLOS del sonido (Barriga, 2004, p. 22).

Se sustenta bajo una enseñanza musical en donde se alternan sesiones colectivas en grandes grupos¹¹¹ con clases individuales, aconteciendo desde edades tempranas¹¹², e integrando a los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de ciertas pautas (Porcel, 2010)¹¹³.

Todo ello mediante la premisa de su disposición por la observación, cuestionamiento y admiración del ser humano, a partir de su gran amor por los niños y el género humano en general (Bossuat, 2007).

Su principal técnica es la imitación, haciendo uso de la repetición y de la variación, teniendo siempre presente la necesidad de un ambiente propicio para la adquisición de las habilidades instrumentales, puesto que es fundamental el estímulo positivo.

Efectivamente, puesto que una importante característica de este método, como matiza Jorquera (2004), es “el hecho de prescindir de la lectoescritura durante un largo período de formación, tal como se aprende la lengua materna, primero escuchando y practicando, oralmente, para más tarde pasar al aprendizaje de la lectoescritura” (p. 43).

En un principio, su objeto de estudio era la práctica del violín¹¹⁴, ampliándose posteriormente a la instrucción de otros instrumentos musicales, como violonchelo, viola, flauta, arpa y piano, entre otros (Gillanders, 2001).

¹¹¹ Consideradas como potencialmente motivadoras.

¹¹² Shinichi Suzuki sugiere iniciar la aplicación de su método con niños de entre dos y medio o tres años de edad.

¹¹³ Facilitando grabaciones con el repertorio que estaban aprendiendo sus hijos, para que las reprodujeran diariamente en el hogar, e integrándoles en el desarrollo de las sesiones para que tomaran referencias tanto del proceso como de las correcciones del docente, para que de este modo, pudieran ayudar en el estudio diario de sus hijos.

¹¹⁴ Los discentes estudiaban canciones realizando gestos y movimientos con sus manos y brazos, destinados a facilitar el ulterior manejo del arco del violín.

4.3.12. George Self

El pedagogo musical inglés George Self (1921 -) es reconocido por su obra publicada en 1967, *New sounds in Class* -Nuevos sonidos en clase- (Gainza, 1992, 2004).

Desarrolló una labor docente en las Escuelas de primera enseñanza, por lo que observó el tratamiento metodológico que se le implementaba a la educación musical, apreciando que principalmente se abordaba el estudio de las obras del pasado por medio del lenguaje musical convencional. Por ello, su concepción de la educación musical se vincula con la música contemporánea, y la gestiona priorizando el desarrollo de la percepción auditiva, invitando a los discentes a escuchar y crear nueva música, haciendo uso de los sonidos de la escala cromática¹¹⁵, del trabajo instrumental y potenciando las actividades en grupo, con la finalidad de desarrollar tanto la sensibilidad como la creatividad (Oriol, 2001).

Aboga por iniciar la educación musical partiendo de la riqueza de sonidos, de sus timbres, y dejando en un lugar muy secundario, el estudio de ritmos y melodías, con una clara alusión a las características de la música contemporánea. De este modo, es considerado como uno de los impulsores en incluir la música contemporánea en la educación musical escolar (Berrade, 2010).

Plantea la libertad del niño para generar la exploración y llegar a descubrir formas propias de expresión y materiales, puesto que pretende estimular la creatividad de los discentes. Por ello, muestra gran consideración por la elaboración de nuevos instrumentos por los propios discentes, mostrando especial interés por aquellos de percusión tanto de altura determinada como indeterminada (Díaz, 2001).

Clasifica los instrumentos en tres grupos en función al modo de su emisión sonora, y no a partir de la catalogación tradicional. Distingue entre los que generan sonidos que se extinguen rápidamente, es decir, que producen sonidos breves, como por ejemplo, la pandereta, la caja china o las claves. En segundo lugar, los instrumentos que desarrollan sonidos sostenidos, es decir, que se mantienen, como por ejemplo, la mayoría de cordófonos y aerófonos. Por último, los que producen

¹¹⁵ Considera que acotar el trabajo sonoro únicamente a los sonidos de la escala diatónica es enseñar hacia el pasado.

sonidos que se extinguen poco a poco, es decir, gradual, como por ejemplo, las maracas, el triángulo y las campanas, entre otros (Miranda, 2011).

Así promueve la fusión entre la música contemporánea y el trabajo instrumental, partiendo de la grafía analógica¹¹⁶ como herramienta para iniciar en la creación musical a los discentes y entendiendo su metodología musical como un complemento para las precedentes (Oriol, 2005).

A posteriori de este proceso, asegura que la transición al lenguaje musical convencional genera un desarrollo más significativo y creativo.

4.3.13. John F. Paynter

El compositor y pedagogo musical británico John Frederick Paynter (Londres, 1932 - 2010) comenzó sus estudios musicales en la Emanuel School de Battersea y en el Trinity College of Music. Inició su labor docente como profesor de Educación Primaria y Secundaria, donde apreció las metodologías musicales empleadas, a partir de las cuales propuso su percepción de la educación musical. Posteriormente ejerció en el Departamento de Música de la Universidad de York (Paynter, 2011).

Publicó obras como *Hear and Now*, *All Kinds of Music*, *Companion to Contemporary Musical Thought*, o *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music*, esta última escrita junto a Peter Aston, donde defiende la creatividad como fundamento del currículo de música, relacionándola con otras áreas como lenguaje o matemáticas (Oriol, 2005).

El punto de partida de su propuesta didáctica se centra en el trabajo de los instrumentos corporales para llegar al posterior estudio de los objetos sonoros del entorno. Por ello, fundamenta la comprensión del esfuerzo creativo artístico asociado a la práctica personal, para así facilitar el entendimiento del trabajo de los demás (Gillanders, 2001).

Promulga que las sesiones se deben centrar en la experimentación y en la búsqueda de combinaciones sonoras, primando la formación del oído musical. Con respecto al material seleccionado para el tratamiento de la audición, se focaliza en el estudio de la música del siglo XX, por ser contemporánea de los discentes (Espinosa, 2007).

¹¹⁶ Puesto que por medio de una notación musical simplificada se genera una mayor libertad y flexibilidad en los discentes para desarrollar tanto la improvisación por medio de cualquier instrumento, como la creación.

Por otra parte, prioriza el trabajo de la improvisación musical, proponiéndola tanto individual como grupalmente. Estructura las clases en talleres, donde los discentes experimentan con los sonidos para generar sus propias composiciones, para a posteriori, solicitar que expongan prácticamente sus avances al grupo, y así, proseguir con el ciclo planteado, continuando de nuevo con la experimentación y creación, para así fomentar su estimulación creativa (Díaz, 2001).

4.3.14. R. Murray Schafer

El compositor y pedagogo musical canadiense Raymond Murray Schafer (Sarnia, 1933 -), inició sus estudios musicales en el Conservatorio Real de Música de Toronto, formándose en piano con Alberto Guerrero y en composición a manos de John Weingzweig. Posteriormente viajó a Europa, donde realizó y publicó entrevistas a compositores británicos, bajo el título de *British Composers in interview* (Schafer, 1992).

En 1962 regresó a Canadá, centrándose en la docencia y en la plasmación de las ideas sobre su visión renovadora de la educación musical, surgiendo sus obras como *The Composer in the Classroom* -El compositor en el aula-, *Ear Cleaning* -Limpieza de oídos-, *The New Soundscape* -El nuevo paisaje sonoro-, *When Words Sing* -Cuando las palabras cantan-, *The Rhinoceros in the Classroom* -El rinoceronte en el aula- y *A Sound Educaion* -Hacia una educación sonora-.

Su actividad pedagógica se basa sobre tres pilares: el desarrollo de la creatividad del discente mediante la creación de su propia música, la apreciación crítica del paisaje sonoro de su entorno y el descubrimiento del punto de unión entre las artes:

A todo maestro debería permitírsele enseñar idiosincrásicamente, o al menos imbuir su enseñanza de su propia personalidad.

(...) Mi trabajo en educación musical se ha centrado fundamentalmente en tres campos:

1. Tratar de descubrir cuáles son los potenciales creativos que los niños pueden tener para hacer su propia música.
2. Presentar a estudiantes de todas las edades los sonidos del entorno; inducirlos a tratar el paisaje sonoro del mundo como una composición musical cuyo principal compositor es el hombre y a producir apreciaciones críticas que puedan conducir a su mejoramiento.
3. Descubrir un nexo o lugar de reunión, donde todas las artes puedan encontrarse y desarrollarse juntas armoniosamente (Schafer, 1984, p. 21).

Por tanto, partiendo de la premisa de que “el alumnado no es considerado un receptáculo ignorante sobre el que el profesorado vierte sus conocimientos, sino alguien con un bagaje previo y con capacidades que debemos ayudar a liberar y desarrollar” (Berrade, 2010, p. 90), prescinde del uso del lenguaje convencional, y anima a los docentes musicales a crear su propia notación, con la finalidad de facilitar la *praxis* musical. Argumenta esta actuación, puesto que prioriza la comprensibilidad de los discentes, y relega el aprendizaje del lenguaje musical tradicional debido a la escasa motivación que genera en los alumnos. Ejemplo que podemos apreciar en la figura 9:

Para que sea útil la notación debe ser objetiva. Las notaciones subjetivas pueden parecer atractivas, pero, a menos que puedan ser explicitadas a otros, el compositor puede sufrir algunas sorpresas desagradables. Una tarea especial de los educadores musicales debería ser la de inventar una nueva notación, o notaciones que, sin apartarse demasiado del sistema convencional, puedan ser rápidamente dominadas, a fin de que la maldición de los ejercicios de caligrafía nunca vuelva a desplazar la satisfacción de la creación musical viva (Schafer, 1984, p. 49).

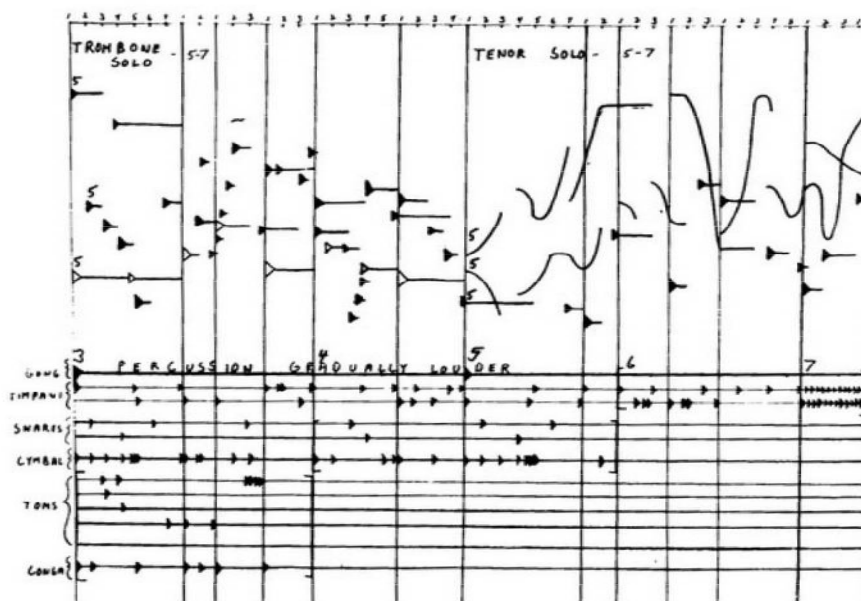


Figura 9. Ejemplo de notación propuesta por R. Murray Schafer (Schafer, 1984, p. 50)

En las sesiones el alumno toma conciencia del entorno sonoro que le rodea y experimenta con las posibilidades sonoras de los objetos -instrumentos musicales u objetos-, donde matiza la necesidad de escuchar el silencio y saber apreciarlo como

base para saber escuchar y desarrollar un juicio crítico, huyendo de toda polución sonora:

One of the purposes of this booklet is to direct the ear of the listener towards the new soundscape of contemporary life, to acquaint him with a vocabulary of sounds he may expect to hear both inside and outside concert halls. It may be that he will not like all the tunes of this new music, and that too will be good. For together with other forms of pollution, the sound sewage of our contemporary environment is unprecedented in human history.
(...) I am about to suggest that the time has come in the development of music when we will have to be concerned as much with the prevention of sounds as with their production¹¹⁷ (Schafer, 1969, pp. 3-4).

Por ello, reflexiona sobre la naturaleza del entorno sonoro que nos rodea en la actualidad, comparándola con períodos históricos precedentes, cuantificando la exposición al distinguir en función de su naturaleza, a saber, sonidos naturales, sonidos humanos, y de instrumentos y tecnología, como se aprecia en la tabla 4:

Tabla 4. Naturaleza de los sonidos de nuestro entorno en el devenir de la Historia

	Natural Sounds	Human Sounds	The Sounds of Tools and Technology
Primitive Cultures	69%	26%	5%
Medieval, Renaissance and Pre-Industrial Cultures	34%	52%	14%
Post-Industrial Cultures	9%	25%	66%
Today	6%	26%	68%

Fuente: Schafer, 1969, p. 6

Así, sus sesiones parten de la libre exploración sonora de los discentes para proseguir con un estudio más guiado, así como de un diseño gráfico propio para representar texturas sonoras, y de este modo, poder incrementar la precisión de lo

¹¹⁷ Uno de los propósitos de este libro de bolsillo es dirigir el oído del oyente hacia el nuevo paisaje sonoro de la vida contemporánea, para familiarizarse con un vocabulario de sonidos que puede esperar oír tanto dentro como fuera de las salas de conciertos. Puede ser que no le gusten todos los sonidos de esta nueva música, y eso también será bueno. Pero junto con otras formas de contaminación, la contaminación acústica de nuestro entorno contemporáneo no tiene precedentes en la historia humana.

(...) Estoy a punto de sugerir que el tiempo ha llegado en el desarrollo de la música, cuando vamos a tener que preocuparnos tanto de la prevención de los sonidos como de su producción (trad. a.).

reseñado, fomentando la creatividad y el trabajo grupal (Espinosa, 2007), como se observa en la figura 10:

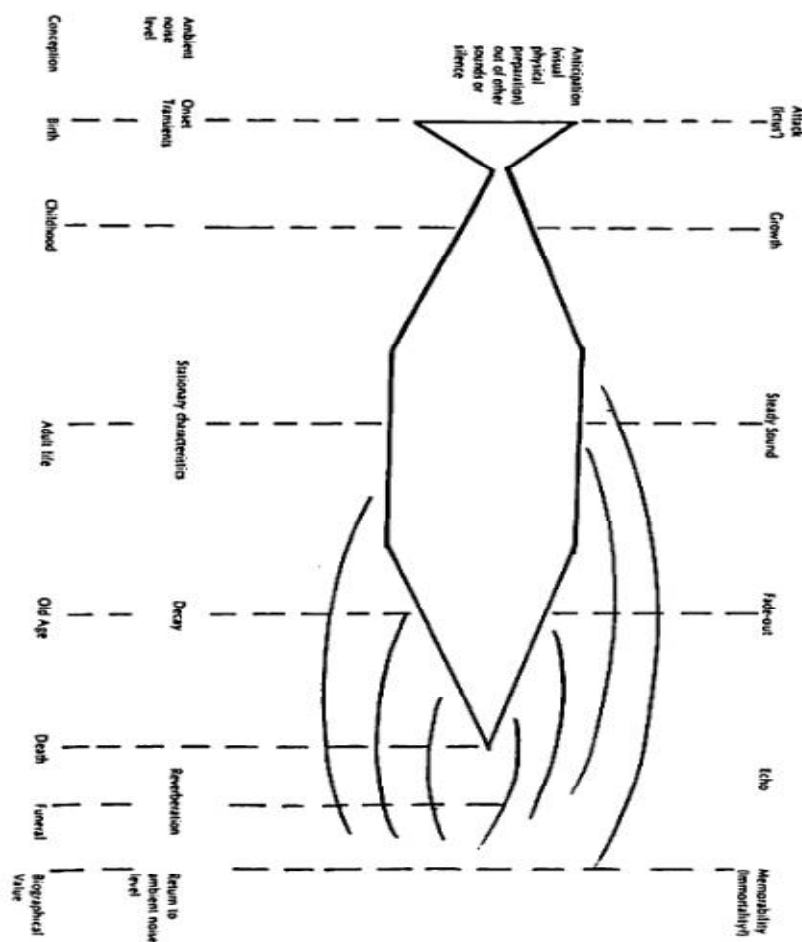


Figura 10. The Sound Envelope según R. Murray Schafer (Schafer, 1969, p. 48)

Efectivamente, puesto que R. Murray Schafer es el prototipo de pedagogo musical contemporáneo que focaliza la actividad musical “en la acción musical directa y la creatividad” (Gainza, 1995, p. 23).

Matiza que tras aprender a escuchar y a sensibilizar el oído, debemos ser conscientes de la modelación de nuestro entorno sonoro:

Considero que la manera de mejorar el paisaje sonoro mundial es bastante simple. Tenemos que aprender a escuchar. Pareciera que se trata de un hábito que hemos olvidado. Debemos sensibilizar el oído al milagroso mundo sonoro que nos rodea. Cuando hayamos desarrollado alguna agudeza crítica podremos idear proyectos de mayor envergadura con implicaciones sociales de modo que otras personas puedan resultar influenciadas por

nuestras propias experiencias. El objetivo primordial consistiría en comenzar a tomar decisiones conscientes sobre el propio diseño de nuestro entorno sonoro (Schafer, 2006, p. 15).

Además, acontecen otros aspectos que se deben tener presentes, apreciando la riqueza del lenguaje hablado, la importancia del cometido orientador del docente y el interés por escuchar música contemporánea.

Por ello, relacionando la música con el lenguaje hablado, ya que “en música, son las vocales las que dan al compositor una oportunidad para la invención melódica, mientras las consonantes articulan el ritmo” (Schafer, 1992, p. 25), pero “para que el lenguaje funcione como música, es necesario primero hacerlo sonar y luego hacer de esos sonidos algo festivo e importante” (Schafer, 1992, p. 36).

4.3.15. Jos Wuytack

El pedagogo musical belga Jos Wuytack (Gante, 1935 -) desarrolla una pedagogía activo-creativa basada en el método de Carl Orff, del que fue discípulo y amigo.

Se formó en el Instituto Superior de Música Religiosa de Malinas con el profesor Marcel Andries, quien difundió el método Orff-Schulwerk por las tierras belgas. Junto a su maestro Marcel Andries, revisaron el tratamiento del método Orff-Schulwerk en el Orff Institute de Salzburgo, compartiendo experiencias con Gunild Keetman y Polyxene Matey, entre otros. Lo que le llevó a crear grupos de trabajo y cursos, formando a los docentes en la aplicación del método Orff-Schulwerk, puesto que en los cinco volúmenes de éste, no acontece instrucción pedagógica alguna (Pastor, 2013)¹¹⁸.

Promulga la importancia de la educación musical para el desarrollo de la personalidad, puesto que potencia tanto la socialización como la integración. Prioriza el trabajo de la voz, el movimiento y la improvisación, resaltando la aportación del musicograma, especialmente diseñado para abordar la apreciación musical, siendo “una reproducción visual del relieve dinámico de una composición” (Wuytack, 1992, p. 21). Por tanto, a partir de la participación activa del oyente se

¹¹⁸ Los cinco volúmenes que componen la obra de Carl Orff intitulada *Musik für Kinder* son de carácter práctico, sin aportaciones de índole teórico, y únicamente se presenta un escueto planteamiento didáctico en la introducción.

utiliza la percepción visual para mejorar la percepción del material musical trabajado previamente (Wuytack y Boal, 2009).

El tratamiento del musicograma de Wuytack establece como principios, la participación activa del oyente tanto en el nivel físico como en el mental, la atención durante la audición, y el análisis de la forma musical:

Wuytack's approach is thus based on following principles: a) active participation of the listener, at both physical and mental levels, before the music listening activity, through the performance of musical materials; b) focus of the listener's attention on the music, during the music listening activity, and recognition of the musical materials that were previously performed; c) analysis of the musical form, through the listener's associations with a symbolic visual representation of the totality of the music¹¹⁹ (Boal y Wuytack, 2006, p. 1266).

Su método se sustenta en ocho fundamentos: totalidad, actividad, creatividad, comunidad, pedacentría, teoría activa, motricidad y alegría, donde desarrolla los establecidos por Carl Orff, para aplicarlos con música de jazz, rock, pop, etc., para así, adaptarlos al momento presente y generar nuevos modelos (Wuytack, 1992).

De este modo, elabora su interpretación del método Orff-Schulwerk fusionándolo en tres niveles:

- Nivel I (Introducción): es un curso de información general basado en los dos primeros volúmenes del Orff-Schulwerk. Se aborda un acercamiento a la melodía a partir de la escala pentatónica, que “subdivide en hemi-pentatónica (con semitonos) y an-hemi-pentatónica (sin semitonos). Tenemos también la pentatónica modal que es la única que utiliza Orff” (Pastor, 2013, p. 102). La dimensión rítmica se trabaja usando principalmente los compases de 2/4, 4/4 y 3/4, la imitación, pregunta-respuesta, rondó y ostinatos activos y creativos. El aspecto armónico se estudia utilizando el bordón simple. El desarrollo tímbrico por medio del uso de percusión de sonidos determinado e indeterminado. La forma, se trata a través del motivo, frase, formas de canciones, rondó y canon. Por tanto, genera su “sistema a partir del ostinato como fórmula (1) rítmica, (2) melódica o (3) armónica, (4) instrumental

¹¹⁹ El enfoque de Wuytack se basa en los siguientes principios: a) la participación activa del oyente, en el nivel físico y en el mental, a través de la interpretación de los materiales musicales de la obra, antes de escucharla; b) el enfoque de la atención del oyente sobre la música durante la actividad de audición, y el reconocimiento de los materiales musicales que han sido previamente interpretados; c) el análisis de la forma musical a través de la asociación del oyente con una representación visual simbólica de la totalidad de la música (trad. a.).

(...) con la posibilidad de configurarse de manera (1) verbal, (2) vocal, (3) instrumental y/o (4) corporal, es decir, otras cuatro modalidades” (Pastor, 2013, p. 104).

- Nivel II (Intermedio): asentado en el volumen tercero, destaca por el trabajo una armonía muy funcional, centrado en el modo mayor. El ritmo se aborda mediante el repaso de los compases simples e integrando los compuestos. La dimensión melódica se trabaja por medio de las escalas diatónicas. Se contempla el folklore, acompañamientos clásicos y el desarrollo de técnicas instrumentales.

- Nivel III (Clase de profesores, menor): basado en los volúmenes cuarto y quinto de la obra de su mentor, destaca por el estudio del modo menor y por la familiarización con un estilo elemental, abordándose con especial atención el tratamiento didáctico.

4.3.16. Guy Reibel

El compositor y educador musical francés Guy Reibel (Estrasburgo, 1936 -) desarrolló sus estudios musicales en el Conservatorio de Música de París, siendo discípulo de Olivier Messiaen.

Fue un destacado miembro del Grupo de Investigaciones Musicales¹²⁰ del Departamento de Innovación del Instituto Nacional Audiovisual de París, entre 1963 y 1983, donde generó su vertiente investigadora, especialmente a partir del *Traité des Objets Musicaux -Tratado de los objetos musicales-* de Pierre Henri Marie Schaeffer. En 1976 comenzó su labor docente en el Conservatorio de París, junto a Pierre Henri Marie Schaeffer, impartiendo composición e investigación musical, donde apreciamos su contribución al impulsar la aplicación de las TIC en la composición (Gayou, 2007).

Entre 1977 y 1986 dirigió programas de radio como *France Musique* o *France Culture*, con la finalidad de potenciar didácticamente la música contemporánea.

Guy Reibel compuso obras electroacústicas, instrumentales y vocales. Destacan la música de *La Marseillaise des Mille*, compuesta junto a Philippe Gumpowicz con motivo del bicentenario de la Marseillaise, o su ensayo intitulado *Jeux Musicaux, Essai sur l'invention musicale - Juegos musicales, Ensayo sobre la*

¹²⁰ Conocido como GRM - Groupe de Recherches Musicales -, fundado por Pierre Henri Marie Schaeffer en 1958.

invención musical -, donde expresa la ruptura entre la música general y la contemporánea (Cárdenas, 2002).

El compositor y educador musical francés basa su método en la fusión entre la pedagogía y la creación musical, creando, transformando y mezclando sonidos, por lo que defiende el uso de la música contemporánea, argumentando que genera los comportamientos más creativos. Se centra en la línea compositiva de la música electroacústica donde se “pasa directamente del material al discurso y suprime toda aquella organización detallada que durante largo tiempo ha constituido la base de la ‘música de notas’” (Maneveau, 1993, p. 66), puesto que “los cambios en pedagogía a partir de los nuevos postulados de la música contemporánea, no sólo modificarán la relación entre público y creación, sino que, además, relanzarán con nuevos bríos la propia composición” (Cárdenas, 2002, p. 181).

4.3.17. Brian Dennis

El compositor y educador musical inglés Brian Dennis (Marple, Cheshire, 1941 - 1998) ingresó en 1961 en el Royal College of Music donde estudió canto con Hervey Alan y composición con Peter Racine Fricker y John White.

En 1971 fue nombrado profesor de Composición y Música Contemporánea en el Royal Holloway College de la Universidad de Londres.

En su faceta de compositor creó alrededor de 150 piezas, destacando las basadas en poemas chinos con adaptación del texto a la lengua inglesa, así como las obras para piano. Sus obras más conocidas son *Experimental Music in Schools*, publicada en 1970, y *Projects in Sound*, editada en 1975 (Yeh, 2013).

Además, compuso una trilogía de óperas en un acto basadas en los dramas musicales japoneses del siglo XIV, conocidos como *Noh*, así como una inacabada ópera en tres actos basada en *The Snow Queen* de Hans Christian Andersen.

Su metodología musical se sustenta en fomentar la creatividad de los alumnos a partir de sus propias experiencias (Oriol, 2005). Propone nuevas grafías musicales analógicas para representar los sonidos, por ejemplo, emulando el timbre de los instrumentos, usada como punto de partida para facilitar el desarrollo de la creación compositiva de los discentes, tal y como se observa en la figura 11:

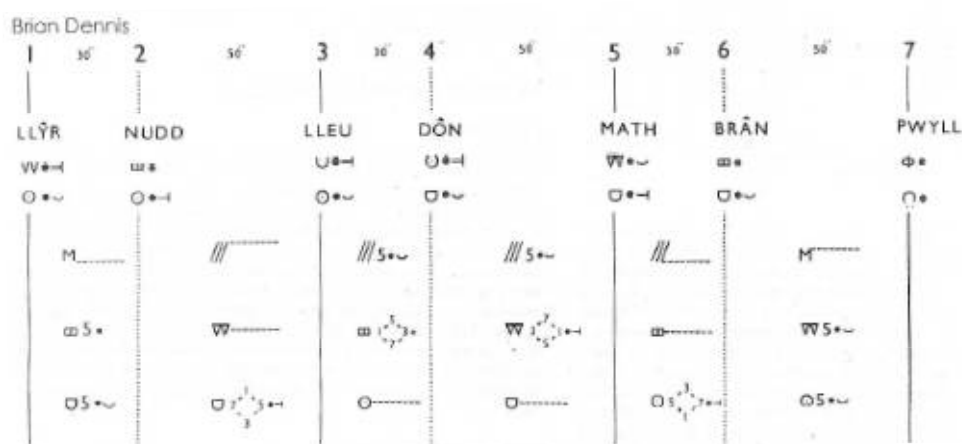


Figura 11. Ejemplo de partitura utilizada por Brian Dennis (Dennis, 1969, p. 41)

4.3.18. François Delalande

El ingeniero y pedagogo musical francés François Delalande (París, 1941 -) no recibió enseñanza musical en la escuela, y sus experiencias previas se reducían a los cánticos de las Iglesias y a la música militar del desfile del día de la Fiesta Nacional en Francia, el catorce de julio (Giráldez, 2010).

Es un importante miembro del Grupo de Investigaciones Musicales¹²¹ del Departamento de Innovación del Instituto Nacional Audiovisual de París desde 1970, por lo que colabora regularmente con el Ministerio de Educación y en retransmisiones radiofónicas, así como con la creación de un software escolar. “Recoge el testigo de Schaeffer y prolonga los trabajos iniciados por él para ir más allá” (Herrero, 2014, p. 40), por lo que es considerado como uno de los principales teóricos de la música electroacústica y de su análisis, destacando en el ámbito de la pedagogía musical por generar una renovación por medio de la *praxis* creativa con los sonidos, con la *pédagogie musicale d'éveil*, teniendo como referente la música concreta:

Delalande started a new research workshop on the teaching methods designed to create musical awareness in children. Regular collaboration with the Ministry of Education was developed, and was backed up by radio broadcasts. This basic work, on understanding perception and looking for methods of pedagogic outreach for ‘doing and listening’ among the very young, was to have long-term repercussions in the twenty-first century when the Ministry of Education committed itself firmly to the GRM, especially financially, to develop software programs adapted to children’s use. The

¹²¹ Llamado GRM -Groupe de Recherches Musicales-.

Acousmographie workshop, producing software to help in the graphic transcription of music, had been started in 1975 by the GRM and was revived more seriously in 1988¹²² (Gayou, 2007).

Encontramos que sus líneas de investigación son el análisis sonoro y de conductas humanas, y la evolución de dichas conductas durante la niñez:

Por una parte, el análisis de una música sin notas, o de la música al margen de las notas, es decir, entendida como sonidos y conductas humanas; por otra, el nacimiento y desarrollo de esas conductas a lo largo de la infancia en aras de una pedagogía (Giráldez, 2010, p. 117).

Su faceta pedagógica acontece cuando descubre y comprende “que desarrollar una personalidad es más importante que transmitir un saber y unas técnicas” (Giráldez, 2010, p. 116), a partir de las inquietudes acaecidas tras ayudar a sus alumnos de las clases particulares de matemáticas que impartía en su época de estudiante de Ingeniería.

Entre sus obras encontramos *L'enfant du Sonore au Musical*, *La Musique est un jeu d'enfant*, *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, *Le “son” de musiques, entre technologie et esthétique*, y *La nascita della musica, esplorazioni sonore nella prima infanzia*.

Su planteamiento didáctico se basa en “una investigación de materiales que, desde un punto de vista psicológico, se parezcan a la exploración sonora que puede practicarse desde párvulos o incluso desde la cuna” (Delalande, 1991, p. 316). Efectivamente, ya que partiendo de la observación de los comportamientos¹²³, fundamenta su metodología en la experimentación y el descubrimiento con objetos sonoros, musicales y no musicales, para fomentar la creación de los discentes. Con ello, pretende hallar las denominadas conductas musicales, por lo que considera la habilidad sensorial motriz en la producción sonora, el elemento simbólico de la

¹²² Delalande comenzó un nuevo taller de investigación sobre los métodos de enseñanza diseñados para crear conciencia musical en los niños. Desarrolló una colaboración regular con el Ministerio de Educación, y fue respaldada con emisiones en la radio. Este trabajo de base, en la comprensión de la percepción y la búsqueda de métodos de divulgación pedagógica para ‘hacer y escuchar’ entre los más jóvenes, tuvo repercusiones durante gran tiempo en el siglo veintiuno, cuando el Ministerio de Educación se comprometió firmemente con el GRM, especialmente financieramente, para desarrollar programas adaptados para ser utilizados por los niños. El taller Acousmographie, generó el software para facilitar la transcripción gráfica de la música, habiendo sido comenzado en 1975 por el GRM, fue impulsado más seriamente en 1988 (trad. a.).

¹²³ François Delalande establece frecuentes puntos de relación entre el comportamiento de los niños y de los adultos ante la música.

música, y el juego combinatorio¹²⁴, para así encontrar los parámetros universales de la música (Cárdenas, 2002).

De este modo, en la búsqueda del gusto por el sonido mediante la investigación con nuevos materiales, pretende llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música por medio del juego-ejercicio, trasgrediendo las reglas musicales y declinando toda pretensión musical, puesto que el objetivo pedagógico que persigue es “aprovechar la oportunidad histórica que se nos presenta, gracias a la aparición de la música sin notas ni solfeo, para desarrollar conductas musicales universales” (Giráldez, 2010, p. 118):

Con la ayuda de la música contemporánea, que ya no utilizaba el sistema tonal ni, a veces, la notación ni los instrumentos, se ha aprendido a estimular comportamientos de invención musical que se apoyaban sobre una gran curiosidad hacia lo sonoro y la utilizaba con fines expresivos.

(...) Hemos querido definir un recorrido educativo que desarrolla unas conductas musicales universales independientemente de las técnicas y de los instrumentos propios de las culturas y de las épocas, apoyándose sobre las diferentes formas de juego (senso-motor, simbólico, reglado) que practican los niños a lo largo de su desarrollo.

(...) Ahora bien, la situación está transformándose completamente gracias a la informática y a la red Internet: las nuevas tecnologías hacen su entrada en el aula de música (Delalande, 2004, pp. 17-18).

François Delalande ubica la segunda revolución tecnológica en el siglo XX, conceptualizándola como la música de sonidos, traspasando la frontera de la escritura musical, puesto que el estudio de grabación se ha convertido en un instrumento de creación, y no sólo de conservación y transmisión de la música existente:

Una primera "revolución tecnológica" permitió, en la Edad Media, utilizar la notación no ya para transcribir música oral, sino para escribir y componer sobre un soporte visual. Del mismo modo, en el siglo XX, hemos aprendido a componer directamente los sonidos sobre un soporte, guiados por la escucha. El resultado de esta segunda "revolución tecnológica" ha sido una música de sonidos, y no ya de notas. Para la educación musical supone una gran ventaja. Desde la escuela infantil, el niño puede explorar los recursos de un cuerpo sonoro y explotar una "idea musical"; a los seis años, es consciente de crear una obra.

(...) Durante mucho tiempo la música culta occidental se había definido como el arte de combinar, no sonidos sino notas. En la segunda mitad del

¹²⁴ Sustenta su pedagogía musical en las teorías de psicología infantil de Jean Piaget, principalmente de las que parten del juego como motor de aprendizaje, identificando sus dimensiones con las tres etapas: juego sensomotor, juego simbólico y juego de reglas.

siglo XX, se ha convertido, o reconvertido, en un arte de explorar y de organizar lo sonoro (Delalande, 2005, pp. 57-60).

Así, aboga por la necesidad de que el niño experimente con otras músicas, lenguajes y técnicas, a partir de una propuesta lúdica y apostando por el empleo de las nuevas tecnologías en el proceso de la educación musical:

La nueva tecnología musical ha invertido radicalmente el sentido de esta evolución. Abordar la música por la creación es hoy uno de los pasos más naturales.

No se trata sólo de una cuestión de herramientas. La investigación musical es una vuelta a las fuentes; una exploración de lo sonoro que ha abandonado las sofisticaciones de la escritura de los años cincuenta para la manipulación concreta (Delalande, 2004, p. 21).

4.4. LA PEDAGOGÍA MUSICAL EN ESPAÑA

En este apartado se desarrolla la concreción generada por los impulsores más significativos de la pedagogía musical en nuestro país, para así, identificar la gradación de su aplicación por los maestros de música de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar.

Por una parte encontramos a Manuel Borguñó Plá, Ireneu Segarra i Malla y Luis Elizalde Ochoa, que crearon sus propios métodos pedagógicos, y por otra, a Joan Llongueres i Badia, Tomás de Manzarra Olavarrieta, Rosa Font Fuster y Montserrat Sanuy Simón, que difundieron los métodos de pedagogía musical implantados en Europa.

4.4.1. Joan Llongueres i Badia

El pedagogo, compositor y poeta catalán Joan Llongueres i Badia (Barcelona, 1880 - 1953) fue un incondicional del método Dalcroze, que impulsó e introdujo en Cataluña, fundando en 1913 el *Institut Català de Rítmica i Plàstica* (Trías, 1996).

A posteriori se llamó *Institut Joan Llongueres*, y desde el año 2010, *Escola de Música Joan Llongueres*, siendo actualmente la administradora, su nieta, Nuria Trías Llongueres.

Comenzó sus estudios musicales con el maestro Domènec Mas i Serracant, e ingresa en la escolanía de Sant Pere de les Puelles. Posteriormente, se desplazó a Ginebra para estudiar en el *Instituto Jaques Dalcroze*. Tras su vuelta se casó con Montserrat Galí i Fabra, y en 1903 fijó su residencia en Tarrasa -Terrassa-,

fundando la *Escola Municipal de Música*, la *Escola Coral* y, junto a Enric Gibert, Alexandre Galí y Artur Martorell, la *Escola Vallparadís*, destacando su labor pedagógica en esta última, puesto que inicia la implementación con el método Dalcroze (Trías, 1988).

Durante el curso académico 1911-12 se desplazó a Dresde, para perfeccionar su formación y así conseguir el diploma del método Dalcroze por el Instituto Hellerau, siendo muy considerado por su mentor Emile Jaques Dalcroze. Al concluir, regresó a Barcelona, fundando en 1913 el *Institut Catalá de Rítmica i Plàstica*, con el fin de transmitir el método Dalcroze tanto a niños como a adultos, especialmente con niños ciegos y discapacitados como afirma Toro (2010), y la formación de profesores de música en el método Dalcroze, por lo que obtuvo un gran reconocimiento. Incluso su propio maestro, Emile Jaques Dalcroze, se desplazó a Barcelona en el año 1922, para dar unas conferencias y unas demostraciones (Trías, 1988).

Joan Llongueres potenció la educación musical en los colegios a través de su obra didáctica y colaboró con los grupos de renovación pedagógica de Cataluña, teniendo presente el método Dalcroze (Oriol, 2005). Por ello, las pautas metodológicas de la obra de Joan Llongueres se ciñen al método de su mentor, por lo que atribuye una representación humana a los tres elementos que constituyen la música -ritmo, melodía y armonía-, expresando:

Que el ritmo es la forma viviente y palpitante en la cual se nos manifiesta el espíritu; que la melodía es una expresión inefable de las aspiraciones y de las virtudes del alma, y que la armonía es la vibración compleja y amorosa de los afectos y de las inclinaciones del corazón (Llongueres, 2002, p. 20).

Considerando que la mecanización de la sociedad contemporánea ha mermado nuestros ritmos vitales, precisando un regreso al ritmo consignado mediante “un retorno a la meditación y a la vida interior; un retorno al orden y a la proporción; un retorno a la concepción más pura y elevada de nuestra mortal existencia” (Llongueres, 2002, p. 26). Por lo que propone el siguiente tratamiento de la educación musical en las escuelas:

- 1.^a Crear un ambiente musical dentro de la escuela lo más puro y elevado posible, que llegue a trascender hasta casa y a la familia de los pequeños.
- 2.^a Proporcionar a los niños, cuanto antes, el sentido del ritmo, única manera de despertar, favorecer y vigorizar su temperamento musical y de crear en su

pequeña inteligencia los conceptos fundamentales de la atención y del orden. Jaques-Dalcroze, en este aspecto, ha abierto y ha señalado un camino maravilloso lleno de insospechadas e inagotables posibilidades.

3.^a Familiarizarlos sencillamente con la idea de que el movimiento es música y de que la música es movimiento, y con aquella (aunque más abstracta, no por eso menos necesaria) de que la música es bondad y de que la bondad es música.

4.^a Impulsar y desarrollar, poco a poco, la facultad auditiva de los niños, y enseñarles a crear y a emitir con su propia voz los sonidos puros y suaves que anticipadamente han podido oír.

5.^a Afinar insistentemente la sensibilidad de los pequeñuelos para los fenómenos más diversos de la música.

6.^o Crear y favorecer, de manera intuitiva y gradual, un creciente interés por las cosas de la música, y provocar aquel estado favorable a la extensión del hecho musical por todo el organismo viviente, aprovechando con tacto todos los recursos de que dispone la música (canto, solfeo, rítmica, danza, instrumentos, audiciones musicales, etc.) (Llongueres, 2002, pp. 32-33).

Con la muerte del célebre pedagogo musical, su hija Pilar Llongueres restituye la comunicación con el Instituto Dalcroze de Ginebra y reanuda los cursos de formación musical, fundando el *Institut Joan Llongueres* con la colaboración de su marido.

Tras el fallecimiento de Pilar Llongueres en 1964, su hija Nuria, asistida por su hermana Pilar y las profesoras M^a Mercè Cardoner y Carme Viturí, tomó la dirección de dicho Instituto, convirtiéndose en administradora.

4.4.2. Manuel Borguñó Plá

El compositor, pianista y pedagogo catalán Manuel Borguñó Plá (Rubí, 1884 - Madrid, 1973) sustentó su actividad pedagógica escolar tanto en la educación del oído como del gusto musical, siendo acompañada con la enseñanza técnica.

En 1923 realizó una demostración pública de su método de pedagogía musical en el Palau de la Música Catalana de Barcelona, incidiendo en las dos premisas del mismo, es decir, la educación musical del niño debe generarse desde la práctica musical con música en directo, y el desarrollo del gusto musical del niño gracias a la experimentación de la emoción estética (Casals, 1993).

Manuel Borguñó Plá pretendió que en la escuela catalana se trabajasen materias como el canto y su aplicación, coros y orfeones, interpretación, canto gregoriano, gimnasia rítmica, juegos infantiles o bailes populares:

Borguñó proponía instaurar una escuela catalana de enseñanza musical a cargo de los maestros más reconocidos en Barcelona y que impartiera las

siguientes asignaturas: el canto y su aplicación en la escuela primaria, coros y orfeones, interpretación, canto gregoriano, gimnasia rítmica, juegos infantiles o bailes populares (Heredia, 2013, p. 177).

Cabe reseñar su gran implicación en el Orfeón de Graus, con giras por diversas provincias españolas, incluyendo una audiencia en mayo de 1918 por S.M. el Rey Alfonso XII y la Infanta Isabel de Borbón, para gestionar varios conciertos en el Teatro Real de Madrid, aunque finalmente no se pudieron llevar a cabo (Heredia, 2013).

Posteriormente, desarrolló su labor pedagógica en las localidades de Igualada, Sabadell y Barcelona, desde 1918 hasta 1939, año en que comenzó la Guerra Civil Española. En 1942 fijó su residencia en Santa Cruz de Tenerife, impulsando las corales autóctonas y generando una prolífera producción bibliográfica.

El método eurítmico vocal y tonal, se distribuye en una sección teórica y otras dos prácticas, las cuales se complementan con unos ejercicios suplementarios. Manuel Borguñó prioriza el desarrollo de la educación vocal como sustento de la educación musical escolar, dándole un papel relevante al estudio del ritmo y de las tonalidades. Aplica recursos metodológicos como la fononimia, la solmisación, la mano guía, la mano pentagrama, la representación visual de los sonidos en el encerado, la representación visual de los sonidos en el pentagrama, y el formulario rítmico:

El Método incluye una parte teórica y dos prácticas más una denominada Ejercicios Suplementarios.

El Método eurítmico vocal y tonal expone los tres elementos principales de la educación musical: voz, ritmo y tonalidad a través de un gran número de ejemplos y ejercicios.

(...) Los procedimientos metodológicos sobre los que descansa el Método Eurítmico Vocal y Tonal son la mano guía, la mano pentagrama, la solmisación, la fononimia, la representación visual de los sonidos en el encerado y en el pentagrama y el formulario rítmico (Heredia, 2014, p. 53).

Por desgracia, su método nunca fue implantado en las escuelas españolas aunque fuese reconocido por ciertas autoridades, principalmente catalanas, ya que le afectó la Guerra Civil Española, y posteriormente, se extravió con su muerte.

4.4.3. Tomás de Manzarraga Olavarrieta

El religioso claretiano y musicólogo vasco Tomás de Manzarraga Olavarrieta (Igorre, 1908 - Pamplona, 1988), estudió en el Instituto Católico de París, obteniendo el título de doctor en canto gregoriano y el diploma de dirección coral, siendo nombrado director de la revista *Tesoro Sacro Musical* en 1950. Desarrolló su labor pedagógica, tras restablecer en Madrid la *Escuela Superior de Música Sagrada* en el año 1953 (Ruiz, 2013).

Su trabajo didáctico se focalizó en promover el método Ward, condicionado por su relación con el estudio del canto gregoriano, por lo que partiendo de la notación cifrada y el do móvil, atiende al tratamiento de la educación vocal, potenciando la expresión por medio de la flexibilidad rítmica y melódica (Gillanders, 2001).

De este modo, se considera como el musicólogo introductor del método de pedagogía musical de Justine Bayard Ward en España (Porcel, 2010).

4.4.4. Ireneu Segarra i Malla

El religioso benedictino, compositor y pedagogo catalán Jesús Segarra i Malla, más conocido como Ireneu¹²⁵ (Ivars d'Urgell, 1917 - Monistrol de Montserrat, 2005) promovió la educación musical de Cataluña a partir de su obra didáctica, destacando su método de pedagogía musical de 1971, en donde primaba el marco práctico, otorgando un tratamiento ínfimo para el ámbito teórico (Vivens, 1995).

El método Ireneu Segarra surgió a partir de la propuesta que le solicitó al comienzo de la década de los setenta, el Dr. Vicent Villar Palasí, Rector de la Universitat Autònoma de Barcelona, para que redactara un Plan General de Estudios (plàn d'estudis), puesto que el grupo de músicos y pedagogos que lideraba el Dr. Vicent Villar habían considerado la importancia de la inclusión musical en la formación de la Educación General Básica (Casals, 1993).

Tras la elaboración de dicho plan de estudios, ya habían sido cesados tanto el Dr. Villar Palasí de su cometido de rector de la Universitat Autònoma de Barcelona, como su hermano del cargo de Ministro de Educación, lo que derivó a su olvido. No obstante, en Terrasa sí se tuvo en cuenta, gracias al entendimiento entre Joan Casals

¹²⁵ En la revisión bibliográfica, también lo hemos encontrado nombrado por otras fuentes, como Oriol (2007) o Heredia (2013), entre otros, bajo el nombre de *Irineu*. Nos hemos decantado por *Ireneu*, siguiendo a Casals (1993), porque este último convivió con Segarra i Malla.

i Clotet, Màrius Samarra¹²⁶ y el propio Ireneu Segarra, por lo que Casals (1993) lo enmarca como el punto de partida de la Escola de Pedagogía Musical y del método Ireneu Segarra.

Así, el método Ireneu Segarra surge como resultado de fusionar su conocimiento sobre las corrientes pedagógicas musicales contemporáneas, con su experiencia lograda como director de la Escolanía de Montserrat:

Veía la utilidad y el interés de algunas técnicas que estaba practicando con la Escolanía. Veía, también, cómo se divertían los chicos haciendo música de verdad, y no aprendiendo únicamente solfeo y teoría. Me basé en la propia experiencia, intuyendo cuáles podían ser las aspiraciones de los chicos. (...) Está hecho pensando en las escuelas de Cataluña y por eso todo él se basa en canciones catalanas. Excluí expresamente toda canción popular de fuera. Ahora veo, no obstante, que en los nuevos libros que publican ponen alguna... está bien, pero entiendo que debemos arraigarnos en la canción catalana. Esto lo hice siguiendo el ejemplo de Hungría, que me sirvió mucho. A Hungría fuimos con Joan Casals al principio, a conocer el método Kodaly, con el que vi hasta dónde se podía llegar (Vivens, 1995, p. 37).

No se fundamenta en el desarrollo de un tratado teórico, sino que encontramos una batería de libros¹²⁷ de estudio y prácticas para los discentes, con las respectivas orientaciones para su aplicación, dirigidas al profesorado.

Utiliza desde edades tempranas, el dictado polifónico como recurso didáctico para desarrollar tanto la percepción y discriminación auditiva, como la retención de frases musicales.

Abarca una formación musical global, llegando al conocimiento del lenguaje musical desde la *praxis* musical. Para su puesta en práctica, se precisa de un docente con un perfil creador, improvisador y pedagógico, que se adapte tanto a las particularidades del grupo, como a las de cada discente (Dols, 2008).

La música es considerada como expresión de vida y comunicación artística, puesto que debe ser apreciada como innata del ser humano, y que genera su bienestar. Por ello, para su estudio, es fundamental tener en cuenta la edad, capacidad y necesidades de los discentes (Casals, 1993).

La práctica musical debe ser trabajada previamente a la dimensión teórica y al estudio del lenguaje musical, para facilitar su comprensión (Oriol, 2007). Además, en

¹²⁶ Ostentaba el cargo de Vicepresidente de las Juventudes Musicales Españolas en aquellos momentos.

¹²⁷ Conocido como *El meu llibre de música*, que presenta ocho grados de progresión.

los primeros años, es fundamental tanto la relación entre música, palabra y movimiento, como entre técnica y expresión musical.

El canto se considera la primera herramienta musical, por su espontaneidad y valor expresivo, siendo fundamental la relación entre texto y entonación al comienzo de la formación musical. Efectivamente, la educación musical debe partir con la canción popular infantil, como elemento básico, fomentando así el uso del folklore propio. Además, establece una gradación en la complejidad del repertorio musical utilizado, experimentando el sentido de equilibrio y proporción de las obras. Por tanto, presenta una marcada influencia del método Kodàly (Reynés y Gelabert, 2012).

De este modo, para el estudio de la entonación, propone partir de la tercera menor descendente para llegar a la pentafonía, que facilita la asimilación de los intervalos, hasta generar la comprensión del sentido de la modalidad y del proceso tonal, para, a posteriori, trabajar la atonalidad, en la línea de Orff y Kodàly. En este proceso se sirve de la polifonía, como medio para la comprensión de la armonía y del contrapunto.

Por otra parte, destaca la necesidad del desarrollo del oído interno, en la línea de lo expuesto por Oriol (2007), puesto que imaginar y representar cognitivamente las percepciones sonoras es muy importante para la comprensión razonada del arte musical. Además, considera los instrumentos musicales como una prolongación de nuestro ser, por lo que la técnica y expresión instrumental son una exteriorización de la musicalidad interior.

En relación al estudio del lenguaje musical, propone un tratamiento de forma global, partiendo de las relaciones entre los sonidos, ritmos y melodías en un contexto musical, descartando la enseñanza de los elementos del lenguaje musical y su grafía de forma aislada, para así generar un encadenamiento formal lógico, evolutivo e interdependiente. De este modo, en los inicios de la lectura musical, se debe estudiar el ritmo partiendo de la experimentación física, la entonación a partir de las canciones infantiles y las grafías como consecuencia de la realidad sonora. Para ello, aboga por el uso tanto del solfeo absoluto como del relativo o solmisación, considerando el solfeo como una parte del lenguaje musical, pero en ningún caso preponderante.

El inicio de la *praxis* rítmica lo plantea combinando figuras de duración hasta llegar a las semicorcheas, usando tresillos, síncopas y puntillos, en los compases más usuales. Para ello, comienza acompañando canciones con ostinatos hasta llegar a las polirritmias.

Por último, destaca la importancia de trabajar la creación a través de la improvisación y la composición, puesto que potencia la interiorización del lenguaje musical, y fomenta la dimensión artística de la música.

Casals (1993) concreta los recursos didácticos del método Ireneu Segarra del siguiente modo:

- Práctica de la pulsación antes de iniciar el estudio del compás a efectos de obtener una mayor precisión.
- Práctica de ostinatos como primer paso a la polirritmia.
- Trabajo con cadenas rítmicas y melódicas para que favorezcan la precisión y la audición interior.
- Uso de carteles rítmicos y melódicos para practicar la lectura de pequeñas frases musicales y la memorización.
- Mucha práctica de imitación y reconocimiento antes de pasar a la lectura y al dictado.
- Uso de la fononimia para indicar la altura de las notas a efectos de asegurar la entonación, la audición interior, la polifonía, la preparación para la modulación, etc.
- Práctica de escritura con iniciales y ritmo antes de colocar las notas en el pentagrama.
- Uso del “armario de las notas” que sirve de inventario visual del material melódico aprendido.
- Mucha práctica con el “pentagrama de pared” para facilitar la lectura en distintas posiciones.
- Uso del “pentagrama de mesa” o individual para practicar la lectura y la escritura en distintas posiciones, así como los dictados, la creación, etc.
- Uso de denominaciones especiales (fad=fa sostenido, sib=si bemol) para las notas alteradas (pp. 60-61).

Por otra parte, propone la realización de cursos tanto a docentes como a discentes, distinguiendo entre Educación Infantil, Educación Primaria y Escuelas y Conservatorios de Música.

Para Educación Infantil intenta aprovechar las vivencias del entorno del niño para despertar su curiosidad por la música, generándole un bienestar y que ésta forme parte de su vida, por medio de la educación del oído, de la voz y del ritmo.

En Educación Primaria plantea fijar las bases formativas y fomentar la socialización a través del desarrollo de la sensibilidad musical, la interiorización de los principales signos del lenguaje musical, la discriminación y adquisición de

pautas estéticas que potenciarán la creatividad, generando interés por descubrir una ulterior especialización.

En las Escuelas y Conservatorios de Música pretende facilitar un desarrollo global de la música que lleve a la especialización de los discentes.

4.4.5. Rosa Font Fuster

La catalana Rosa Font Fuster (Gironella, 1931 - Brasil, 2013), pedagoga y religiosa dominica de la Anunciata, comenzó sus estudios en Barcelona, para proseguirlos en Murcia, Salzburgo y París, especializándose en canto gregoriano en el Instituto Gregoriano, y en el método Ward en el Instituto Católico (Oriol, 2005).

Destaca su labor por divulgar la pedagogía musical, centrándose en el trabajo del ritmo, puesto que “el ritmo musical tiene un gran poder integrador; no hay quien se le resista. Lo que se aprende cantando ya no se olvida” (Font, 1988, p. 8).

Por ello, trabaja el ritmo no sólo desde una perspectiva estrictamente musical, sino abarcando también a otros conocimientos, como el movimiento corporal, el estudio del lenguaje, de la literatura, de las ciencias, de la filosofía, etc. De este modo, pretende una formación integral de los niños a partir de la educación musical (Oriol, 2007).

Entre sus numerosas obras encontramos, *Gramática y ortografía rítmica*, *Música y relajación*, *Aires populares*, y *Metodología del ritmo musical*.

Esta última es su obra más dilatada, donde genera una aplicación de la educación musical sustentada en el trabajo del ritmo, y se compone tanto de libros del alumno como del profesor o guías didácticas. Entre los libros de los discentes hallamos el *libro del niño 3*, el *libro del niño 4 y 5*, el *libro del alumno 6, 7 y 8*, e *Historia y vida*, -referida a la Historia de la música-. Los libros del profesor o guías didácticas lo integran *el ritmo en la Educación Preescolar* con sus materiales auxiliares representados por tres casetes, el *libro del profesor 1 y 2*, con dos casetes como recursos materiales auxiliares del texto, y el *libro del profesor 3* que representa la guía didáctica del niño 3, y del libro del niño 4 y 5 (Font, 1979).

4.4.6. Montserrat Sanuy Simón

La pedagoga catalana Montserrat Sanuy Simón (Lleida, 1935 -) desarrolló su formación en el Mozarteum de Salzburgo (Orff Institut). Llevó a cabo conciertos

didácticos en el Teatro Español y en el Teatro María Guerrero de Madrid durante dos años, y dirigió programas educativo-musicales tanto en la radio como en la televisión. Su labor docente se focalizó en compartir la pedagogía musical, teniendo de referente el método Orff-Schulwerk. Por ello, se le atribuye el mérito de introducir dicho método en nuestro país, generando su divulgación y *praxis* (Oriol, 2007).

Desarrolló una variedad de cancioneros, así como materiales didácticos, libros, discos y grabaciones, con una finalidad pedagógica. Entre sus obras destaca su adaptación al español, realizada junto a Luciano González Sarmiento en 1969, de la introducción del método de Carl Orff, bajo el título *Orff-Schulwerk, música para niños*. Además, presenta múltiples obras dirigidas a la docencia de la música, algunas incluso desarrolladas junto a su hermana Conchita Sanuy Simón (Lago, Piñero y Pliego, 2007a).

En concordancia con el método Orff-Schulwerk, la pedagoga catalana considera que la “expresión global por medio de la palabra, de la música y el movimiento, es la forma natural con que se manifiesta la música” (Sanuy, 1999, p. 42), siendo ésta, un instrumento excepcional con el que se genere la educación integral.

Establece la gradación en el proceso de la educación musical, puesto que “debemos ir al mismo tiempo a lo esencial y a lo elemental, y prescindir de lo demás hasta que no estén firmemente asentados los cimientos” (Sanuy, 1996, p. 12).

Del mismo modo, en su planteamiento didáctico aboga por partir del entorno musical más cercano, para a posteriori, abordar el conocimiento de las costumbres, tradiciones y músicas de otras culturas (Lago, Piñero y Pliego, 2007b).

4.4.7. Luis Elizalde Ochoa

El religioso claretiano, organista, compositor y pedagogo navarro Luis Elizalde Ochoa (Sangüesa, 1940 -), desarrolló su formación de piano en el Conservatorio de San Sebastián. En la década de los sesenta, tras cursar estudios en el Instituto Pontificio de Música Sacra de Roma, se diplomó en Órgano bajo la tutela de Ferruccio Vignarelli. También se licenció en Composición a las manos de Doménico Bartolucci. En 1971 estudió clave con Genoveva Gálvez en Madrid, desplazándose a Austria e Italia, concretamente a Innsbruck y Pistoia, para dar continuidad a su formación sobre interpretación en música antigua (Oriol, 2007).

Fue director de la revista *Tesoro Sacro Musical y Melodías* y de la Escuela Superior de Música Sagrada y Pedagogía Musical. Focalizó su labor docente en la educación musical de los niños e impartiendo múltiples conferencias, así como elaborando numerosas obras de pedagogía musical. Además, destacó por la composición de múltiples canciones populares y religiosas. Sus métodos de canto, flauta, coros, etc., presentaron gran difusión, mostrando gran presencia entre los docentes de música (Oriol, 2005).

Tuvo presente la utilización de la fononimia, y de las sílabas rítmicas: don, dan, da-le, di-ri-di-ri, por lo que encontramos ciertas similitudes con Kodály y Ward.

Con su obra el *Canto Escolar*, articulada en tres niveles, asienta las bases pedagógicas de su método, atendiendo al uso del folklore español, al trabajo inicial con independencia entre melodía y ritmo, y por medio de un paulatino incremento de la complejidad (Durán, 2000).

Por otra parte, en su intento de fomentar el estudio de la pedagogía musical, armonizó obras folklóricas vascas, castellanas y asturianas, destacando la obra publicada en 1974, *Haurrak, jo tixstua*. En 1986, tras ser destinado como misionero a Bolivia, armonizó piezas folklóricas bolivianas, donde destaca en este período de su vida, su composición *Misa Andina* (Oriol, 2007).

En este capítulo se ha generado una revisión de los conceptos de método y metodología, como sustento del posterior análisis de las metodologías musicales más representativas del siglo XX implementadas en Europa, sin olvidar su reflejo en España.

Se ha comenzado tratando las causas del progresivo interés surgido por renovar la metodología de la enseñanza musical más tradicional, donde la educación musical pretendió servir de equilibrio frente al desarrollo de la revolución industrial y tecnológica, para de este modo, llegar a establecer los diferentes estadios o fases acontecidas en la evolución de las metodologías musicales más significativas aplicadas en Europa. Una vez generado un cuadro sinóptico con los seis estadios de referencia señalados por Gainza (2003), enmarcando a cada pedagogo musical, se han analizado los métodos más significativos, teniendo presente su inferencia en España.

Concluimos con una cita de Sanuy (1999), “no podemos supeditar toda nuestra tarea a un solo método, aunque se considere bueno y eficaz y pueda resultarnos muy cómodo” (p. 44), puesto que en el desarrollo de la educación musical abordamos aquellos aspectos de cada método musical que mejor se adapten a nuestros discentes, para de este modo, atender a la realidad educativa.

IV. LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO
José Luis Rodríguez Pérez

CAPÍTULO 5. PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En el capítulo quinto se establecen las bases sobre las que se asienta la investigación, vertebrando sus dos líneas de trabajo.

Por una parte, se muestra el procedimiento seguido en la elaboración del instrumento, para valorar la aplicación y la percepción del tratamiento de las metodologías musicales de los libros de texto de música, por los maestros de música de los Centros Educación Primaria del Campo de Gibraltar, y el agrado de los discentes por su utilización. Posteriormente, se muestra el desarrollo de la aplicación del mismo.

Por otra, se establecen las pautas y el minucioso proceso seguido para confeccionar la herramienta, con la que proceder al análisis de los libros de texto de música que emplean los maestros citados.

5.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación comienza con la concreción temática y geográfica a partir de las inquietudes acontecidas en nuestra labor docente, y sus posibilidades de materialización.

Para dar respuesta a la diversidad temática en una latitud específica, indagamos para conocer el estado de la cuestión, y así obtener la posibilidad de delimitar una temática virgen en una población determinada.

Una vez fijado el tema, continuamos con la búsqueda de referencias bibliográficas, con las que poder asentar las bases del marco teórico. Por otra parte, precisamos definir los conceptos de población y muestra, para acotar y justificar el desarrollo de la investigación.

Así, la población objeto de este estudio elegida se focaliza en el Campo de Gibraltar porque es el espacio geográfico de la futura actuación profesional de nuestros discentes del Centro de Magisterio Virgen de Europa, y está integrada por los maestros responsables de la asignatura de música y sus alumnos, de los Centros de Educación Primaria de la referida comarca, atendiendo a las metodologías musicales implementadas.

La muestra está comprendida por aquellos docentes que han aplicado el cuestionario, con especial interés por los maestros que han dado respuesta positiva al uso explícito del libro de texto de música. De este modo, se establece el agrado de los discentes por su utilización, y nos sirve de referente para concretar las editoriales de los libros de texto de música para su ulterior análisis e interpretación en cada curso de la etapa de Educación Primaria.

Para ello, usamos tanto los datos del Centro de Magisterio Virgen de Europa como los obtenidos tras una búsqueda online para localizar la población, generando un primer listado con la totalidad de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar a partir de todos los Centros de la provincia de Cádiz, concretando así el ámbito de actuación de la población objeto de estudio.

Para asegurar la fiabilidad de la información obtenida, la contrastamos con el listado publicado oficialmente por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2014) con todos los Centros educativos sostenidos por fondos públicos en la provincia de Cádiz.

Mantuvimos un primer contacto con los Directores, Jefes de estudio y Maestros responsables de la asignatura de música de todos los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, en la provincia de Cádiz, durante el primer trimestre del año académico 2014-15.

Por medio de esta primera toma de contacto con todos los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, nos presentamos, confirmamos los datos del Centro, nos ofrecimos desde el Centro de Magisterio Virgen de Europa, explicamos la finalidad, el proceso y la selección de la población objeto de la investigación, y recabamos unos primeros datos sobre la cuantía de maestros responsables de la asignatura de música que utilizan los libros de texto de música, así como sus editoriales¹²⁸. A partir de la misma, validamos la totalidad de la población objeto de estudio y comenzamos con la búsqueda de los libros de texto de música empleados.

El siguiente paso, se ramificó en dos líneas de actuación, manteniendo una postura ecléctica, atendiendo al discurso de complementariedad expresado por Ibarretxe (2006), o el subtipo de complementación, a partir de las posibles estrategias de integración apuntadas por Bericat (1998) utilizadas en el diseño

¹²⁸ En el anexo II adjuntamos la ficha de presentación, primera toma de contacto y sondeo con los docentes de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar.

multimétodo de una investigación social. Efectivamente, puesto que “la investigación educativa (...) como proceso dialéctico de construcción del conocimiento científico multidisciplinar para describir, explicar, predecir y transformar su objeto en un contexto histórico concreto necesita trascender las limitaciones de los enfoques cuantitativos y cualitativos” (Cabrera, 2009, p. 80).

a) Por un lado, se revisaron los libros de texto de música a partir de los datos obtenidos en la toma de contacto en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, para proceder al posterior análisis del tratamiento de las metodologías musicales, y generar a posteriori, un estudio comparativo con los resultados que se obtuvieran.

b) Por otra parte, elaboramos un cuestionario para determinar el conocimiento y la aplicación de las metodologías musicales por parte de los maestros de música, su impresión sobre el tratamiento de las metodologías musicales en los libros de texto escolares, y su percepción del agrado de los discentes por el uso de los libros de texto de música empleados en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar.

5.2. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado abordamos en primer lugar, la metodología seguida, y el proceso de diseño y aplicación del cuestionario. Por otra parte, planteamos la metodología y los pasos seguidos en la creación de la herramienta, para el análisis de los libros de texto más representativos que usan los maestros de música de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, como sustento para generar el análisis del tratamiento de las metodologías musicales.

5.2.1. Metodología, diseño y proceso de aplicación del cuestionario

La estructura de sus secciones atendió a que contemplamos la posibilidad de que toda la población objeto de estudio pudiera participar, puesto que a partir de la toma de contacto, apreciamos que aunque la utilización de los libros de texto de música se confirmaba en la mayoría de los maestros de la totalidad de los Centros de

Educación Primaria del Campo de Gibraltar, algunos preceptores prescindían de su uso explícitamente¹²⁹.

De esta manera, todos los docentes de la población objeto de estudio pudieron cumplimentar el apartado sobre el conocimiento y aplicación de la metodología musical, dejando la posibilidad de completar la sección de las metodologías musicales de los libros de texto de música y el agrado de los discentes por su uso, a aquellos maestros de Educación Primaria que sí utilizasen los referidos libros de texto escolares.

En el diseño del instrumento seguimos las pautas marcadas por Blaxter et al. (2002), Fernández Núñez (2007) y Cabrera (2009), por lo que tuvimos presente la claridad, precisión y concreción de cada uno de sus ítems, atendiendo a las cuestiones que nos formulamos al inicio de la investigación, y salvaguardando en todo momento el anonimato de la información tratada.

Usamos de referencia el cuestionario aplicado por Gimeno (2014), con la finalidad de extrapolar la validez del mismo, y así, asegurar la fiabilidad de todos los datos obtenidos. Así, construimos, revisamos, añadimos y eliminamos ítems para crear una primera versión, que fue sometida a múltiples revisiones por parte de profesionales expertos, profesores universitarios doctores vinculados a las áreas de *Didáctica de la Expresión Musical y Métodos de Investigación e Innovación Educativa*, incorporando sus aportaciones y sugerencias. En el proceso de elaboración consideramos tanto el diseño y construcción de los ítems, como su contenido. Además, contemplamos su redacción y las expresiones, teniendo presente la corrección lingüística, hasta que obtuvimos la versión definitiva, que presentamos en el anexo III, y administramos a la población objeto de estudio.

El cuestionario consta de 65 ítems, distribuidos en los siguientes apartados:

Empieza con un encabezado donde mostramos el propósito del objeto de estudio y la Universidad a la que se vincula. También explicamos unas instrucciones previas, garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos obtenidos.

La sección inicial, donde se recogen las variables de clasificación, se desarrolla por medio de 9 ítems. Entre ellas, encontramos el Centro de trabajo actual, la localidad, los cursos en los que imparte docencia, la edad, el género, los años de

¹²⁹ El 75,41% del profesorado responsable de la asignatura de música que aplicó el cuestionario, utiliza expresamente el libro de texto escolar.

docencia (especialidad de Educación Musical, otra especialidad, otra etapa), los estudios realizados (Diplomado en Magisterio, Licenciado, Conservatorio) y la utilización del libro de texto (editorial-proyecto)

El siguiente apartado corresponde a la dimensión A, sobre las metodologías musicales en la etapa de Educación Primaria, y se desarrolla por medio de 22 ítems, donde se contempla:

- La percepción y conocimiento de las metodologías musicales implementadas en el aula.
- El uso de las TIC.
- Las actividades extraescolares musicales desarrolladas.
- El tratamiento de los bloques de contenidos asignados a la educación musical tanto en la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación* -escucha, e interpretación y creación musical-, como en la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa*, -la escucha, la interpretación musical, y la música, el movimiento y la danza-.

La sección posterior atiende a la dimensión B, versando sobre las metodologías musicales inmersas en los libros de texto de música de cada uno de los cursos de la etapa de Educación Primaria, y se compone de 33 ítems.

Integra el mayor número de cuestiones, ya que es el centro del objeto de estudio de la investigación. Atiende a la impresión de los docentes sobre los libros de texto de música, considerando:

- La frecuencia y uso del libro de texto.
- El criterio que siguen para la elección de los libros de texto.
- La implementación de los métodos de pedagogía musical.
- La secuencia de los contenidos.
- La asiduidad en que proponen el tratamiento de los diferentes bloques temáticos de educación musical tanto a partir de la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación* -escucha, e interpretación y creación musical-, como en la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa*, -la escucha, la interpretación musical, y la música, el movimiento y la danza-.
- El tratamiento de las TIC.
- El desarrollo de las competencias básicas-clave considerando las particularidades geográficas y sociales.

- El interés por estimular el trabajo cooperativo.
- El grado de adaptación al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo para así atender a la diversidad.
- El nivel de adaptación a la realidad educativa del Campo de Gibraltar.
- El compromiso por el fomento de los valores positivos y por la disuasión de los negativos en los discentes.
- El tratamiento del desarrollo de la creatividad y de la sensibilidad.

Posteriormente, se muestra el ítem correspondiente a la dimensión C, referido a la percepción del docente sobre el agrado, interés y motivación de los discentes por el uso del libro de texto de música.

Por último, se contempla una pregunta abierta, para que los docentes puedan complementar y especificar aquellos aspectos que consideren oportuno, con especial atención a la aplicación de otros métodos musicales.

Tabla 5. Estructura del cuestionario para determinar el dominio y la aplicación de las metodologías musicales, así como la valoración del profesorado de música sobre su tratamiento en los libros de texto de música, y el agrado de los discentes por su uso, en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar

DIMENSIONES	NOMBRE	ÍTEMS
Variables de clasificación	Centro de trabajo actual, localidad, cursos en los que imparte docencia, edad, sexo, años de docencia (especialidad de Educación Musical, otra especialidad, otra etapa), estudios realizados (Diplomado en Magisterio, Licenciado, Conservatorio) y utilización del libro de texto (editorial-proyecto)	9 (1-9)
Dimensión A	Las metodologías musicales en Educación Primaria	22 (10-31)
Dimensión B	Las metodologías musicales en	33 (32-64)

	los libros de texto	
Dimensión C	Satisfacción de los discentes por el uso del libro de texto	1 (65)
TOTAL		65

Fuente: Elaboración propia

En relación a la tipología y caracterización de las preguntas, el cuestionario abarca preguntas abiertas, semiabiertas o semicerradas y cerradas, para así responder a la diversidad de cuestiones planteadas en el desarrollo de los ítems.

Las preguntas abiertas permiten cualquier tipo de respuesta, por lo que pueden complementar otras preguntas cerradas. De este modo, los maestros de música podrán expresar libremente sus impresiones, sin tener que ajustarse a unas respuestas preestablecidas.

Las preguntas semiabiertas o semicerradas presentan unas características intermedias entre las preguntas abiertas y las cerradas, por lo que incrementan algunos matices con respecto a las preguntas cerradas. Por ello, los docentes de música tendrán la posibilidad de concretar algún aspecto en particular.

Las preguntas cerradas se caracterizan por generar una respuesta de entre varias posibilidades, a partir de unas respuestas preestablecidas. En su elaboración hemos priorizado por las excluyentes, ya sea en caso afirmativo o negativo, o mediante una gradación.

Por ello, usamos en gran medida escalas de tipo Likert, ya que primaba la percepción de los maestros de música ante la metodología musical, y en particular, a la implementada en los libros de texto de música de cada uno de los cursos de la etapa de Educación Primaria, estableciendo los siguientes valores: 1 = *totalmente en desacuerdo*, 2 = *algo de acuerdo*, 3 = *bastante de acuerdo* y 4 = *totalmente de acuerdo*.

Una vez confeccionado el cuestionario definitivo, el siguiente paso fue administrarlo a la totalidad de los maestros responsables de la asignatura de música de todos los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar.

El desarrollo de este cuestionario ha supuesto un continuo envío de correos electrónicos, llamadas telefónicas y visitas físicas, hasta lograr su aplicación por la

mayoría de los docentes de música de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, consiguiendo respuesta positiva por parte de 55 de los 73 Centros de Educación Primaria, muestra representada por 61 de los 79 maestros responsables de la asignatura de música.

Este dato representa una muestra muy significativa, ya que engloba al 75,34% de los Centros de Educación Primaria de la comarca del Campo de Gibraltar y al 77,21% del profesorado, por lo que los resultados obtenidos pueden ser extrapolables con absoluta fiabilidad a la totalidad de la población objeto de estudio.

El siguiente paso fue analizar los resultados obtenidos por medio del software estadístico SPSS en su versión 19.

Constatamos que la fiabilidad obtenida con el cuestionario elaborado para ser aplicado por los maestros de música de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, presenta unos resultados muy satisfactorios, expresados del siguiente modo:

1) Para los ítems 10 - 23, encontramos un Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados de 0,814, tal y como se observa en la tabla 6:

Tabla 6. Estadísticos de fiabilidad de los ítems 10 - 23

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,808	,814	18

Fuente: Elaboración propia

2) Para los ítems 45 - 65, hallamos un Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados de 0,980, como se aprecia en la tabla 7:

Tabla 7. Estadísticos de fiabilidad de los ítems 45 - 65

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,980	,980	121

Fuente: Elaboración propia

5.2.2. Metodología y elaboración de la herramienta para el análisis de los libros de texto de música

Con el análisis de los libros de música de las editoriales utilizadas por los maestros de música de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, pretendemos conocer:

- La implementación de las metodologías musicales.
- El tratamiento de las metodologías musicales en los ámbitos de la educación musical - arte y cultura, audición musical, expresión instrumental, expresión vocal, lenguaje musical (grafía convencional y no convencional), y movimiento y danza-.
- La aplicación de la legislación educativa y la concreción andaluza.
- El planteamiento didáctico sobre la atención a la diversidad, la cultura andaluza, la educación en valores, la realidad social y cultural del Campo de Gibraltar, las TIC, y el trabajo cooperativo, entre otros.

Atendiendo al objeto de la investigación, nos decantamos por el método de análisis de contenido, entendido como:

El conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (Piñuel, 2002, p. 2).

Por ello, tenemos presente que “el análisis de datos cualitativos tiene como objetivo hacer emerger el sentido de lo dicho y lo escrito sin aplicar categorías exteriores o previas a la observación” (Cabrera, 2009, p. 74), puesto que “el propósito de la investigación cualitativa (...) es construir una memoria experiencial más clara y ayudar a las personas a obtener un conocimiento más sofisticado de las cosas” (Bresler, 2006, p. 61).

La investigación cualitativa aborda ámbitos acotados, primando la validez del conocimiento obtenido, puesto que “se basa en conocer, interpretar o transformar realidades concretas, no en generar conocimientos universales” (Barba, 2013, p. 35).

Utilizamos el método de análisis de contenido porque se analiza e interpreta el tratamiento de las metodologías musicales, la aplicación de los ámbitos de la educación musical, la concreción de la legislación educativa y el uso de recursos didácticos inmersos en los libros de texto de música de Educación Primaria. Se focaliza en una realidad específica que está referida al entorno escolar de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, concretando así el campo de estudio.

En concordancia con lo expresado por Andréu (2001), la lectura se genera siguiendo el método científico, siendo sistemática, objetiva, replicable y válida, por lo que combinamos “la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos” (p. 2).

Por tanto, nos centramos en el método de análisis de contenido categorial temático, donde Cabrera (2009) tomando de referencia a Vázquez (1997), expresa su concepto y fases:

Partir de datos textuales y tratar de ir descomponiendo el texto en unidades para, posteriormente, proceder a su agrupamiento en categorías guiado por el criterio de analogía, donde se consideran las similitudes o semejanzas que existan entre éstas en función de criterios preestablecidos según los objetivos de investigación, (...) y se concreta en tres etapas consecutivas y recursivas: etapa de preanálisis, etapa de codificación y etapa de categorización (p. 79).

Además, en el desarrollo de la técnica del análisis de contenido, teniendo presente la diversidad de modelos, consideramos las fases que establece Andréu (2001) como referente para generar el desarrollo del nuestro:

“1.- Determinar el objeto o tema de análisis.

- 2.- Determinar las reglas de codificación.
- 3.- Determinar el sistema de categorías.
- 4.- Comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización.
- 5.- Inferencias” (p. 11).

Por otra parte, también consideramos que una investigación cualitativa “permite sufrir modificaciones en forma paulatina a lo largo del proceso de investigación” (Mendizábal, 2006, p. 71), por lo que gracias a su flexibilidad nos posibilita, en caso necesario, alterar el diseño inicial a partir de las nuevas informaciones halladas.

Por tanto, a priori, contemplamos el siguiente proceso:

- 1) Indagar sobre la información acerca del tema objeto de estudio.
- 2) Delimitar la muestra.
- 3) Determinar las unidades de análisis: reglas de codificación y sistema de categorías.
- 4) Elaborar el instrumento de análisis.
- 5) Registrar los datos.
- 6) Analizar los datos e interpretar los resultados.

Sustentamos esta investigación, puesto que partimos del marco teórico, con el recorrido histórico y análisis de la legislación educativa, las implicaciones de la educación en los libros de texto escolares, el estudio de los métodos de pedagogía musical y los datos obtenidos con el cuestionario aplicado por los maestros de música de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar.

Los criterios establecidos para el análisis de los libros de texto escolares de música, son los siguientes:

- a) Vínculo de la actividad con uno o varios métodos de pedagogía musical.
- b) Ámbito/s contemplado/s de la educación musical.
- c) Aplicación de la legislación educativa y concreción andaluza.
- d) Tratamiento didáctico: atención a la diversidad, cultura andaluza, educación en valores, realidad social y cultural del Campo de Gibraltar, TIC, trabajo cooperativo.

Tras la selección de las editoriales más significativas, que a posteriori enumeramos, identificamos los datos que se van a observar y registrar, para generar una revisión de los mismos, y así llegar al ulterior análisis en el desarrollo de sus actividades, del tratamiento de los métodos musicales, de la aplicación de la legislación educativa, de la implementación de las TIC, entre otros aspectos.

La investigación cualitativa, a diferencia de la cuantitativa, precisa que el investigador se sitúe en la postura donde mejor pueda obtener la información relevante, puesto que se pretende “analizar un reducido número de unidades de análisis, un subconjunto elegido de forma intencional al que se denomina muestra intencional o basada en criterios” (Mendizábal, 2006, p. 87). De este modo, se define la muestra para contemplar aquellas unidades y dimensiones que mejor garanticen la calidad de la información obtenida (Andréu, 2001).

Como condicionante parejo a la realidad educativa objeto de estudio, observamos cierta diversidad tanto de editoriales empleadas como de años de edición de las mismas, condicionado por el artículo 19 del *Decreto 66/2005*, de 8 de marzo, *de ampliación y adaptación de medidas de apoyo a las familias andaluzas*:

Artículo 19. Gratuidad de los libros de texto.

1. El alumnado que curse la enseñanza obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos dispondrá gratuitamente de los correspondientes libros de texto.
2. Los libros de texto serán propiedad de la Administración Educativa y permanecerán, una vez concluido el curso escolar, en el centro docente donde el/la alumno/a haya cursado las enseñanzas, de forma que puedan ser utilizados por otros/as alumnos/as en años académicos sucesivos. Todos los libros de texto serán renovados cada cuatro cursos escolares, sin perjuicio de la reposición del material deteriorado o inservible (*Decreto 66/2005*, de 8 de marzo, BOJA, 51, p. 7).

Por tanto, para atender a la realidad educativa del modo más representativo en función de los libros de texto utilizados, tomaremos ejemplares de diferentes años de edición.

Según el argumento expuesto, y como en cada curso escolar de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, a partir de los datos del cuestionario, se trabaja con libros de texto de música de nueve editoriales diferentes, optamos por establecer la muestra con cinco de ellas. Se justifica esta cuantía, con la finalidad de evitar que se desvirtúen los resultados globales o se muestren condicionados por las editoriales utilizadas minoritariamente.

Por consiguiente, para garantizar la calidad de los datos que se obtengan con la muestra, nos decantamos por seleccionar los libros de texto de música de las tres editoriales más empleadas, y otros dos de menor peso porcentual de aplicación. En estas últimas, primamos la variedad en su elección, para obtener una visión plural.

Una vez justificada la composición de la muestra¹³⁰, procedemos a identificar los datos que se precisan observar y registrar.

Comenzamos con la revisión de las investigaciones generadas hasta la fecha sobre el análisis de los libros de texto. Constatamos que en los últimos años se ha trabajado en una cuantía significativa en otras disciplinas. Sin embargo, su estudio centrado en la educación musical ha sido muy limitado, reduciéndose todavía su número las investigaciones enmarcadas en la etapa de Educación Primaria, donde se abordan ámbitos específicos de la educación musical.

Además, como en nuestra investigación no se pretende abarcar el conjunto de características formales de los libros de texto, sino que atiende a un aspecto concreto, es decir, al tratamiento de los métodos de pedagogía musical, consideramos la necesidad de elaborar una herramienta *ad hoc* para su desarrollo.

Según Andréu (2001), tomando de referencia a Krippendorff (1990) y a Aranguren (1994), se distinguen tres tipos de unidades de análisis, discerniendo entre unidades de muestreo, de registro y de contexto:

Las unidades de muestreo son aquellas porciones del universo observado que serán analizadas.

(...) La unidad de registro puede considerarse como la parte de la unidad de muestreo que es posible analizar de forma aislada. (...) Las unidades de registro en un texto pueden ser palabras, temas (frases, conjunto de palabras), caracteres (personas o personajes), párrafos, conceptos (ideas o conjunto de ideas), símbolos semánticos (metáforas, figuras literarias), etc.

(...) La unidad de contexto es la porción de la unidad de muestreo que tiene que ser examinada para poder caracterizar una unidad de registro. Así, si se trata de una comunicación escrita, es el pasaje donde se encuentra la unidad de registro. La unidad de contexto suele ser una porción de la comunicación más extensa que la unidad de registro, pero no siempre es así, a veces, la unidad de contexto y la de registro pueden coincidir. Lo que no ocurre nunca es que la unidad de contexto sea una porción de material más corta que la unidad de registro (p. 13).

De este modo, distinguimos las unidades de análisis del siguiente modo:

¹³⁰ Mostramos la relación de los libros de texto de música que componen la muestra, en el apartado de instrumentos del diseño de la investigación.

a) Unidades de muestreo: son los fragmentos de la realidad observada que presentan independencia, es decir, las partes del tema objeto de estudio que se analiza.

b) Unidades de registro: son las partes de una unidad de muestreo que se pueden analizar de forma aislada porque aparece una de las referencias buscadas. Se identifican por palabras, temas, caracteres, párrafos, conceptos, símbolos semánticos, etc.

c) Unidades de contexto: son aquellas porciones de la unidad de muestreo que tienen que ser examinadas para poder caracterizar una unidad de registro. Por ello, las unidades de contexto suele ser de mayor tamaño que las unidades de registro, aunque también pueden coincidir en su extensión.

En el caso de esta investigación, determinamos las unidades de muestreo con cada uno de los libros de texto de las editoriales reseñadas previamente en la muestra, a partir de los diferentes cursos de Educación Primaria. Las unidades de registro las identificamos con las actividades vinculadas a los métodos de pedagogía musical de los referidos libros de texto de música. Las unidades de contexto también se contemplan con estas actividades, por lo que coinciden con las de registro.

En relación a la fiabilidad de las unidades de análisis registradas es total por las siguientes razones: las unidades de muestreo se identifican con los libros de texto escolares de música que son unidades físicas, por lo que se distinguen fácilmente. Del mismo modo, nos basamos en la distribución que realizan los libros de texto para identificar las unidades de registro, puesto que se trata de seleccionar las actividades asociadas con los métodos de pedagogía musical, por lo que su reconocimiento es muy accesible.

Una vez identificadas las unidades de análisis procedemos a generar un primer sistema de categorías que nos sirva de base, para la construcción de la herramienta. Ésta será sometida a múltiples revisiones por parte de profesionales expertos, profesores universitarios doctores vinculados a las áreas de *Didáctica de la Expresión Musical y Métodos de Investigación e Innovación Educativa*, incorporando sus aportaciones y sugerencias, con la finalidad de obtener una clasificación óptima de las categorías.

Partimos, como indica Cabrera (2009), clasificando y diferenciando los elementos a partir de los criterios previamente establecidos en un sistema de categorías:

Las unidades de registro se clasifican para establecer una cierta organización de los mensajes, arribándose a la elaboración de un sistema de categorías. La codificación es la tarea de asignación de códigos a cada categoría. Los códigos que representan a las categorías, consisten en marcas que se añaden a las unidades de datos para indicar la pertenencia (p. 86).

Por tanto, comenzamos clasificando los cuatro criterios que prefijamos con anterioridad a la selección de la muestra, tal y como se observa en la tabla 8:

Tabla 8. Criterios de análisis

Vínculo con los métodos de pedagogía musical
Ámbitos de la educación musical
Relación con la legislación educativa y concreción andaluza
Tratamiento didáctico: Campo de Gibraltar, cultura andaluza, diversidad, TIC, trabajo cooperativo, valores

Fuente: Elaboración propia

En las investigaciones educativas generalmente aparecen al menos tres niveles, pero su cuantía está supeditada a la complejidad del fenómeno objeto de estudio, por lo que se puede llegar a formular sólo categorías que expresen dimensiones o inclusive, únicamente indicadores (Cabrera, 2009).

Por ello, precisamos definir los conceptos de indicadores, dimensiones y direcciones, para poder identificarlos a partir de nuestros criterios de análisis, y así construir la herramienta.

a) Indicadores: constituyen el nivel de categorización que corresponde a las unidades de significación más básicas de información. Suelen ser utilizados “como criterios de búsqueda en el texto y facilitar codificaciones” (Piñuel, 2002, p. 35).

b) Dimensiones: representan el nivel intermedio de categorización y se identifican con constructos más generales que reúnen a los indicadores.

c) Direcciones: atienden al nivel de categorización con los constructos más amplios, que articulan las dimensiones.

Además, considerando las tres formas de codificación del análisis de contenido cualitativo que señala Andréu (2001), es decir, inductiva, deductiva y mixta, generamos la mixta porque “pueden efectuarse las dos estrategias alternativas sin dificultad” (p. 26), revertiendo en la pluralidad y calidad de los datos que obtengamos.

Por tanto, en función de lo expuesto, conceptualizamos las categorías con la premisa de obtener la máxima información posible del análisis de los libros de texto escolares, considerando todos los valores significativos para coadyuvar los datos. Atendemos al vínculo con los métodos de pedagogía musical, a la dimensión curricular y a la dimensión didáctica. De este modo, establecemos unas direcciones que se corresponden con cada uno de los cursos académicos de la etapa de Educación Primaria, de donde se generan las categorías, articuladas en unas dimensiones de las que brotan unos indicadores.

En cada una de las direcciones, es decir, en los diferentes cursos académicos, acontece el primer nivel de concreción que comprende las categorías de identificación y teóricas.

El segundo nivel de concreción desarrolla las dimensiones de las categorías de identificación y teóricas.

Las dimensiones que establecen las categorías de identificación responden a los aspectos contemplados en la ficha elaborada *ex profeso* para facilitar el manejo y la organización de los datos registrados, tal y como se muestra en la figura 12:

Curso_____	Editorial_____	Año de edición_____
Actividad nº _____	Título_____	
Nº de ámbitos_____		
Arte y cultura ´	Audición musical ´	Expresión instrumental ´
Expresión vocal ´	Lenguaje musical ´	Movimiento y danza ´
Recursos materiales y humanos_____		

Figura 12. Ficha de registro de la información identificativa de las actividades

Las dimensiones que atienden a las categorías teóricas son las siguientes: métodos de pedagogía musical, dimensión curricular y dimensión didáctica.

1) Métodos de pedagogía musical

Las unidades de registro, en nuestro caso corresponden a las actividades vinculadas con los métodos de pedagogía musical, pueden trabajar uno o varios ámbitos de la educación musical. Por ello, su clasificación nos permite generar comparaciones entre la aplicación de cada método de pedagogía musical con la dimensión musical, y establecer con qué método de pedagogía musical se trabajan en mayor medida los distintos ámbitos musicales según cada editorial. Además, a partir de dichas relaciones, contemplamos si favorecen la implementación metodológica desarrollada en los métodos musicales más representativos, que presentamos en la figura 13:

- 
- Borguñó
 - Dalcroze
 - Delalande
 - Dennis
 - Elizalde
 - Font Fuster
 - Kodàly
 - Llongueres
 - Manzarraga
 - Martenot
 - Orff-Schulwerk
 - Paynter
 - Reibel
 - Sanuy
 - Schafer
 - Segarra
 - Self
 - Suzuki
 - Ward
 - Willems
 - Wuytack

Figura 13. Métodos de pedagogía musical

2) Dimensión curricular

En la dimensión curricular se establece la contribución de las actividades relacionadas con los métodos de pedagogía musical, a la aplicación de diversos aspectos de las dos leyes educativas vigentes durante la aplicación de esta investigación en el año académico 2014-15.

Por tanto, en los cursos pares, se atiende a la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación* y la *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía*, que aborda la concreción para nuestra realidad educativa en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como aquellos preceptos legislativos que las aplican.

Para los cursos impares, se considera la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa*, atendiendo a las disposiciones legales que la materializan.

Presentamos la dimensión curricular de las actividades tal y como se observa la figura 14:

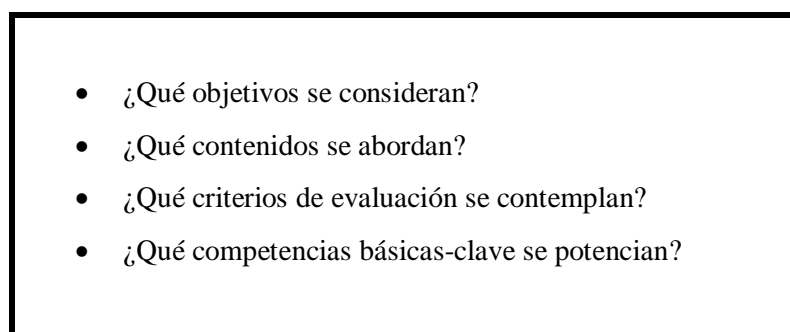
- 
- ¿Qué objetivos se consideran?
 - ¿Qué contenidos se abordan?
 - ¿Qué criterios de evaluación se contemplan?
 - ¿Qué competencias básicas-clave se potencian?

Figura 14. Dimensión curricular de las actividades

3) Dimensión didáctica

En la dimensión didáctica consideramos el tratamiento de aquellos aspectos que deben tener presente las editoriales en la gestión de las actividades. De este modo, analizamos la consideración que les ofrecen los libros de texto de música en su planteamiento didáctico, así como el grado de adaptación a la realidad social y cultural andaluza, y consecuentemente, al Campo de Gibraltar. Por último, también se atiende a los rasgos estimados más reseñables según el estudio de los modelos de análisis de libros de texto de música, a partir de los trabajos de Gutiérrez y Cansino

(2001), Cabero et al. (2002), e Ivanova (2012), sin olvidar los modelos de análisis universal ofrecidos por Martínez (1992) y Blanco (1994).

Presentamos las cuestiones que integran la dimensión didáctica, tal y como se aprecia en la figura 15:

- ¿Cómo se integra la actividad en la propuesta didáctica de la editorial?
- ¿Contempla la cultura andaluza?
- ¿Se adapta a las particularidades geográficas, sociales y culturales de la población del Campo de Gibraltar?
- ¿Atiende a la diversidad considerando al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo?
- ¿Favorece el desarrollo de la creatividad, expresión y sensibilidad?
- ¿Implica un tratamiento interdisciplinar?
- ¿Se considera la autoevaluación del alumno?
- ¿Fomenta el desarrollo de valores como la igualdad de género, y disuade de la violencia, el racismo y la xenofobia?
- ¿Se vincula con partituras o musicogramas?
- ¿Se propone de modo individual o grupal?
- ¿Promueve el trabajo cooperativo para estimular el desarrollo de la actividad?
- ¿Considera el uso de las TIC?
- ¿Existe una explicación inicial al comienzo de la actividad?
- ¿Se especifica qué se pretende conseguir con la actividad?
- ¿Hay un recordatorio de conocimientos previos?
- ¿El lenguaje utilizado emplea la terminología musical apropiada para la edad de los discentes?
- ¿Aporta información adicional?
- ¿Incorpora algún tipo de ayuda visual?
- ¿Se establecen relaciones con otras actividades trabajadas previamente?

Figura 15. Dimensión didáctica de las actividades

En este capítulo se han articulado las bases sobre las que se asienta esta investigación, estructurando sendas líneas de trabajo, y fundamentando el planteamiento del proyecto de la misma.

Por tanto, se ha generado tanto el diseño como el proceso de aplicación del cuestionario elaborado *ad hoc*, tratando las variables de clasificación que caracterizan la muestra (ítems 1-9), así como las tres dimensiones abordadas: las metodologías musicales en Educación Primaria (ítems 10-31), las metodologías musicales en los libros de texto (ítems 32-64), y la satisfacción de los discentes por el uso del libro de texto (ítem 65).

Por último, se han establecido las pautas que definen el proceso de elaboración de la herramienta para proceder al análisis de los libros de texto de música utilizados por los maestros de educación musical de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar.

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

En este capítulo se analizan los datos e interpretan los resultados obtenidos en las dos líneas de trabajo, atendiendo al discurso de complementariedad expresado por Ibarretxe (2006), para utilizar el diseño multimétodo de una investigación social.

La primera línea consiste en la elaboración y aplicación de un cuestionario para determinar el conocimiento y la aplicación de las metodologías musicales implementadas en el aula, la valoración de su tratamiento en los libros de texto utilizados, y el agrado de los discentes por el uso de los libros escolares de música en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar.

La segunda, responde al análisis de los libros de texto de música utilizados por los maestros nombrados.

Por tanto, damos continuidad a partir de las herramientas diseñadas en el capítulo precedente.

En una primera sección se atiende a la descripción y análisis de los datos, y a la interpretación de los resultados obtenidos, tras la aplicación del cuestionario por parte de la mayoría del profesorado de música de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar. Además, consideramos que la cuantía de su implementación es muy significativa, puesto se logra una respuesta positiva en 55 de los 73 Centros de Educación Primaria¹³¹ y por 61 de los 79 docentes¹³², por lo que dichos resultados pueden ser extrapolables con íntegra fiabilidad a la totalidad de la población objeto de estudio.

En segundo término, se aborda el análisis de los datos y la interpretación de los resultados, por medio del instrumento elaborado *ex profeso* para analizar el tratamiento de las metodologías musicales aplicadas en los libros de texto escolares de música que emplean los maestros de música de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar.

¹³¹ Abarcando al 75,34% de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar.

¹³² Realizada por el 77,21% del profesorado de la población objeto de estudio.

6.1. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO

En la descripción de los datos, agregamos diagramas circulares y de barras¹³³ con los aspectos más relevantes para generar una visión más íntegra.

6.1.1. Descripción y análisis de los datos

El desarrollo de la descripción de los datos obtenidos parte de los ítems que se aglutinan en las variables de clasificación, que responden a la caracterización de la muestra, para proseguir con los que integran las tres dimensiones:

- A, la metodología musical en Educación Primaria.
- B, la metodología musical en los libros de texto.
- C, la satisfacción de los discentes por el uso del libro de texto.

6.1.1.1. Variables de clasificación: caracterización de la muestra (1-9)

Esta sección del cuestionario se compone de 9 ítems, donde constan preguntas cerradas y semiabiertas.

1) Centro de trabajo actual

La muestra incluye 55 Centros de Educación Primaria¹³⁴, y está representada por 61 de los 79 maestros responsables de impartir la asignatura de música en dichos Centros. Este dato refleja que la muestra congrega al 75,34% de los Centros y al 77,21% del profesorado de la población objeto de estudio. Por ello, consideramos que los resultados obtenidos son muy significativos y extrapolables al conjunto de la población objeto de estudio.

Presentamos la distribución de los Centros y de los docentes que sí han aplicado el cuestionario, tal y como se observa en la figura 16:

¹³³ Adjuntamos en el anexo LXXII la relación de tablas de frecuencias y de contingencia que fundamentan este análisis.

¹³⁴ En el anexo I mostramos la relación de los 73 Centros de Educación Primaria que existen en el Campo de Gibraltar.

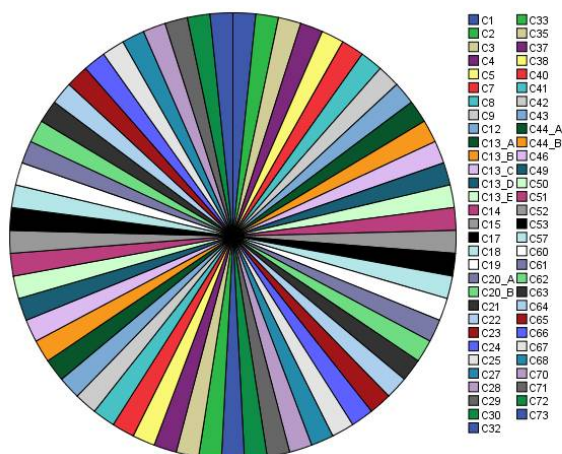


Figura 16. Relación de los Centros y maestros de música de Educación Primaria del Campo de Gibraltar que integran la muestra

2) Localidad

El segundo ítem responde a la localidad en que se ubica cada uno de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar que integran la muestra de la población objeto de estudio.

La localidad que representa un mayor porcentaje de la muestra corresponde a Algeciras, con un 47,54%. En segundo lugar encontramos La Línea de la Concepción, con un 21,31%. En tercer lugar acontece San Roque, con un 9,84%. En cuarto lugar aparece Tarifa, con un 8,20%. En quinto lugar hallamos Los Barrios, acogiendo un 6,56%. En sexto lugar, surge Jimena de la Frontera, representando el 4,92%, y finalmente, figura Castellar de la Frontera, representando el 1,64%. Por tanto, la muestra se distribuye entre las localidades del Campo de Gibraltar, de modo proporcional al tamaño de su población, tal y como se observa en la figura 17:

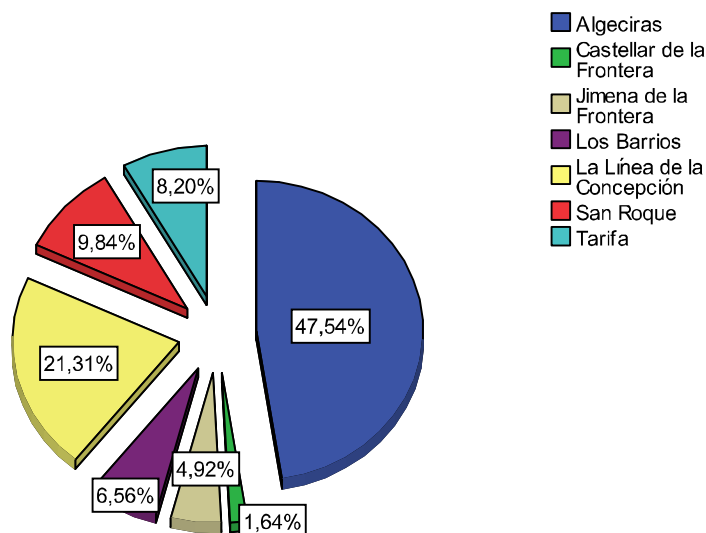


Figura 17. Distribución de la muestra atendiendo a las localidades del Campo de Gibraltar

3) Cursos en los que imparte docencia de música

El tercer ítem de la caracterización de la muestra trata sobre los cursos de Educación Primaria en los que desarrolla la docencia cada maestro que ha implementado el cuestionario.

En primer curso imparten la asignatura de música el 85,25% de los maestros que han aplicado el cuestionario en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, frente a un 14,75% de ellos que no la trabajan. En segundo curso, el 85,25% de los docentes de la muestra trabaja la educación musical. El 14,75% no la enseñan. En tercer curso, encontramos que el 86,89% de los maestros que han respondido al cuestionario, desarrollan la asignatura de música, frente al 13,11% de ellos que no la imparten. En cuarto curso, el 88,52% de los maestros que han realizado el cuestionario imparten la asignatura de música. El 11,48% no la cursan. El 85,25% de los docentes de la muestra imparten la asignatura de música en quinto curso, frente a un 14,75% que no la enseñan. Para concluir, apreciamos que el 85,25% de los maestros trabajan la música en sexto curso, frente a un 14,75% de ellos que no la imparten.

A partir de estos datos constatamos que la gran mayoría de los docentes que integran la muestra, imparten la asignatura de música en todos los cursos, tal y como se aprecia en la figura 18:

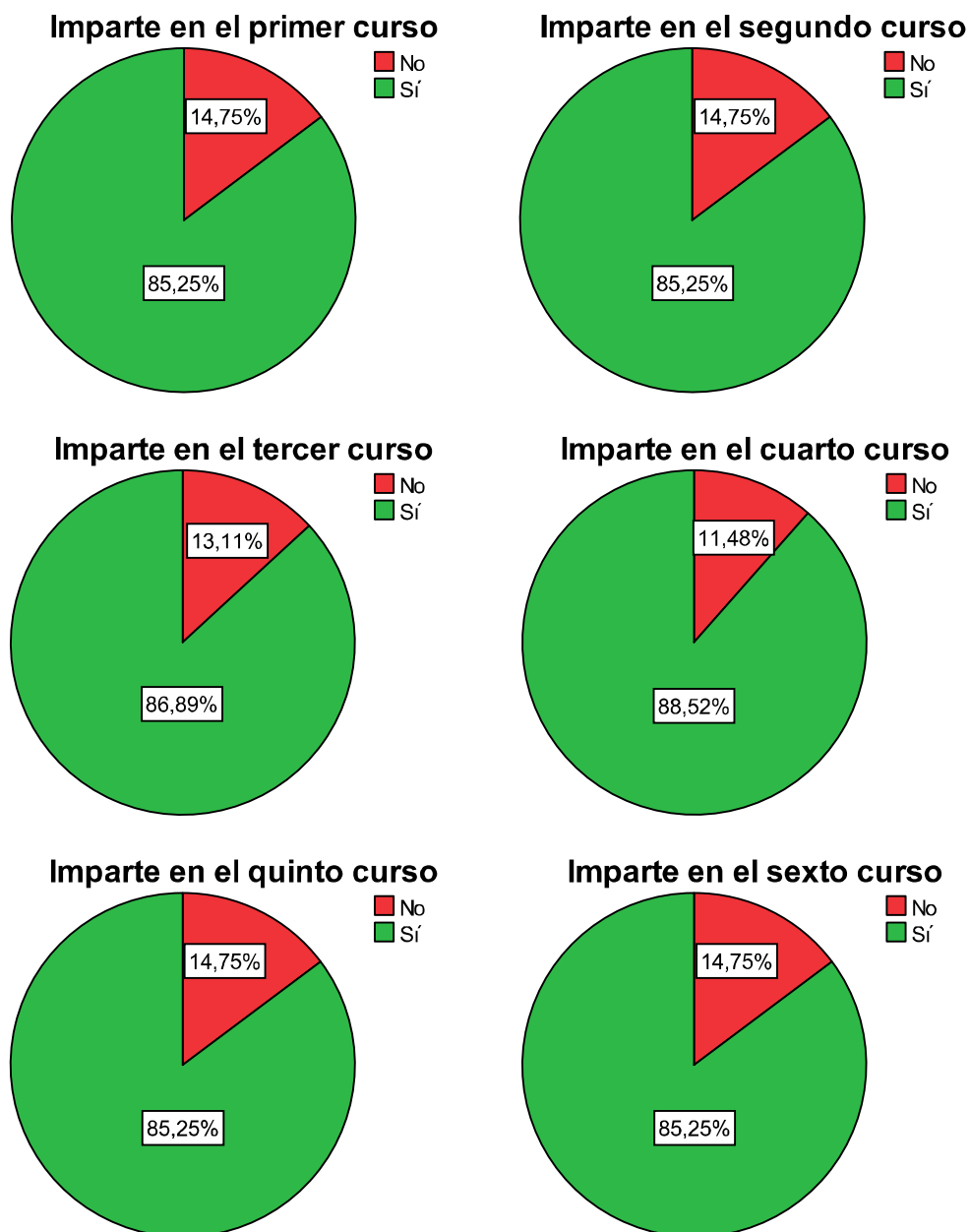


Figura 18. Distribución de la muestra atendiendo a los cursos en que imparten la asignatura de música

4) Edad

El cuarto ítem refleja la edad de cada maestro que ha aplicado el cuestionario. Para ello, se han establecido los siguientes intervalos: menos de 30 años, de 30 a 40 años, de 41 a 50 años, de 51 a 60 años, y más de 60 años.

Destaca el grupo de maestros que tienen de 30 a 40 años de edad, ya que representa más de la mitad de la muestra, concretamente un 52,46%. En segundo

lugar, encontramos que un 19,67% de los maestros tienen menos de 30 años, ejerciendo gran parte de ellos como interinos de los Centros de Educación Primaria de titularidad pública. El siguiente intervalo más numeroso corresponde a los docentes de entre 51 y 60 años, con un 14,75% del total de la muestra. En cuarto lugar observamos el grupo de entre 41 y 50 años de edad, que constituye el 11,48% del total de la muestra. Para concluir, sólo un 1,64% de los maestros tienen más de 60 años.

A partir de esta información, concluimos que la mayoría de los maestros de música de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, consolidaron su formación con los planes de estudio de Maestro especialista de Educación Musical. Especialidad acontecida ante la necesidad de maestros especialistas de música tras la inclusión del área de Educación Artística con la promulgación de la *Ley Orgánica 1/1990*, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*, tal y como se aprecia en la figura 19:

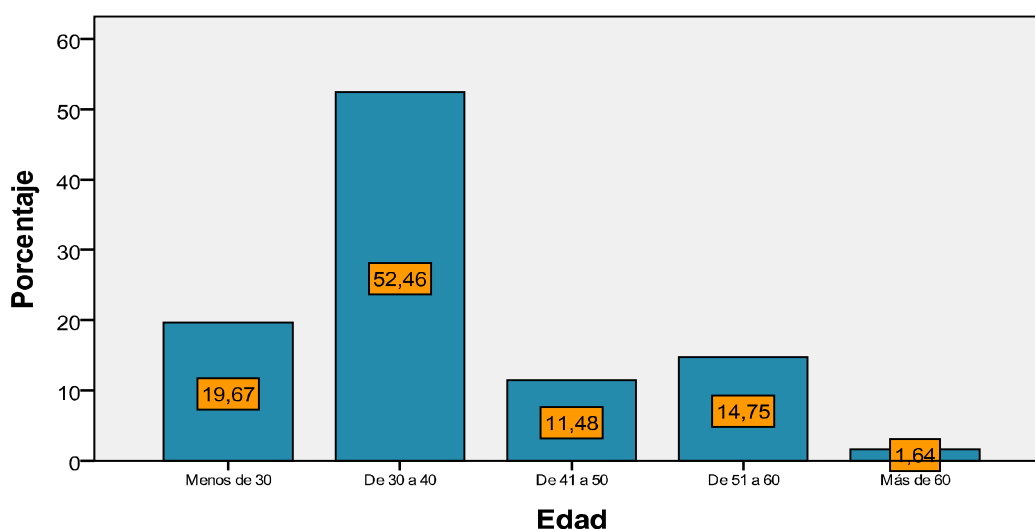


Figura 19. Grupos de edad de los maestros de la muestra

5) Género

El género de los docentes responsables de la asignatura de música de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar que integran la muestra se presenta mayoritariamente femenino, con un 73,77%, frente a los maestros de género masculino que representan el 26,23%, tal y como se aprecia en la figura 20:

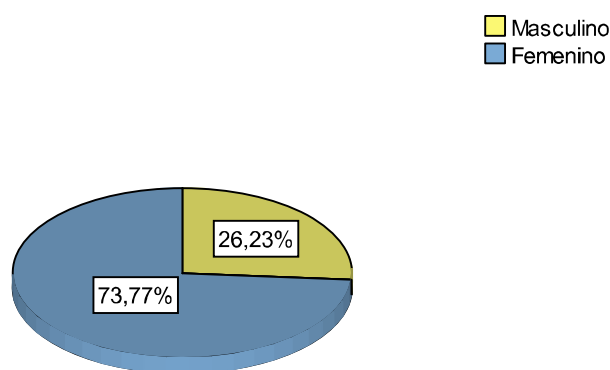


Figura 20. Género de los maestros de la muestra

6) Años de docencia

En relación a la experiencia docente, se ha distinguido entre la experiencia profesional adquirida impartiendo la asignatura de música en la etapa de Educación Primaria, la conseguida en otras especialidades de la etapa de Educación Primaria, y la obtenida como fruto del desempeño de profesor en otra etapa educativa.

Con el fin de acotarla en grupos, se han establecido los siguientes intervalos: menos de 5 años, de 5 a 9 años, de 10 a 14 años, de 15 a 19 años, de 20 a 24 años, y 25 o más años de experiencia laboral como educador.

En relación a la experiencia docente generada por impartir la asignatura de música en la etapa de Educación Primaria, el 36,07% del profesorado ha ejercido menos de cinco años y el 19,67% de cinco a nueve años. Este dato se presenta en consonancia con los resultados obtenidos según los intervalos de edad, puesto que la mayoría de los docentes de la muestra, el 52,46%, se encuentra inmerso en el conjunto representado con la edad de 30 a 40 años, y el 19,67% se ubica en el de menos de 30 años.

Posteriormente aparece el grupo de maestros que ha impartido la asignatura de música en la etapa educativa de Educación Primaria de 10 a 14 años, con un 14,75% del total de la muestra, y de modo más residual, aparecen los enmarcados de 15 a 19 años, de 20 a 24 y el de 25 o más años de experiencia laboral, representando respectivamente los siguientes porcentajes, 8,20%, 8,20% y 6,56%. Por último, un 6,56% no contestó el citado ítem.

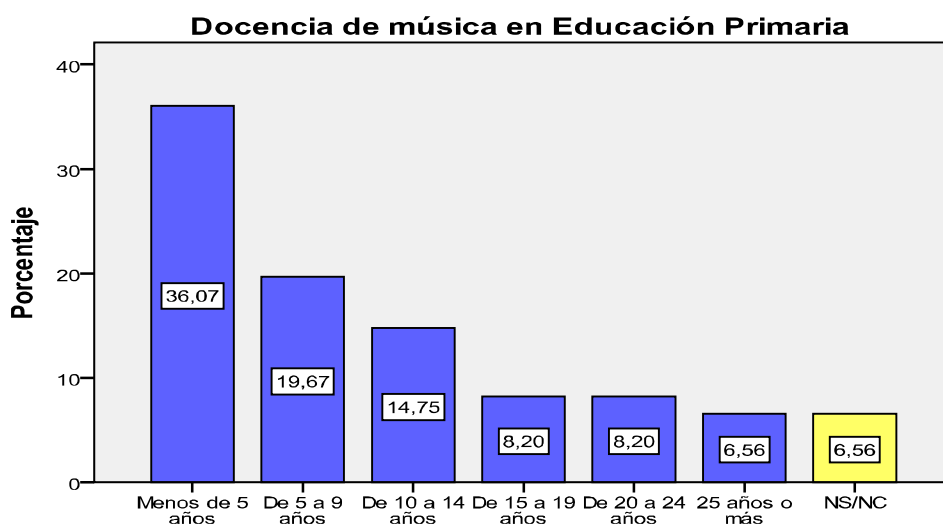
Por otra parte, constatamos que el 63,93% del profesorado no han trabajado como docentes generalistas o en otra especialidad de la etapa educativa de Educación Primaria, algo lógico, puesto que su formación de maestros especialistas presenta un claro perfil encaminado hacia la docencia de la educación musical.

No obstante, un 18,03% sí han ejercido como maestros generalistas o de otra especialidad durante menos de cinco años.

De modo más residual, observamos que un 4,92% de los docentes han ejercido de cinco a nueve años, un 1,64% de los maestros se enmarcan en el intervalo de 15 a 19 años, y un 4,92% del profesorado ha trabajado de maestro generalista o en otra especialidad durante 25 años o más. Por otra parte, el 6,56% de los docentes no ha completado este ítem.

Por último, apreciamos que la gran mayoría de los maestros no han trabajado como docentes en otra etapa educativa, concretamente el 83,61% del total. Este dato atesora cierta coherencia, puesto que para trabajar en otra etapa educativa superior, a priori, se precisa de estudios adicionales, aunque exista la posibilidad de ejercer en el primer ciclo de la ESO. No obstante, una parte de los maestros presentes en este estudio gozan de una formación complementaria, como se constata en el análisis del siguiente ítem de la caracterización de la muestra.

De manera más exigua, encontramos que el 8,20% de los docentes han trabajado menos de cinco años, y el 1,64% del total de la muestra ha ejercido entre cinco y nueve años en otra etapa educativa. Por otra parte, el 6,56% no ha contestado a esta pregunta, tal y como se muestra en la figura 21:



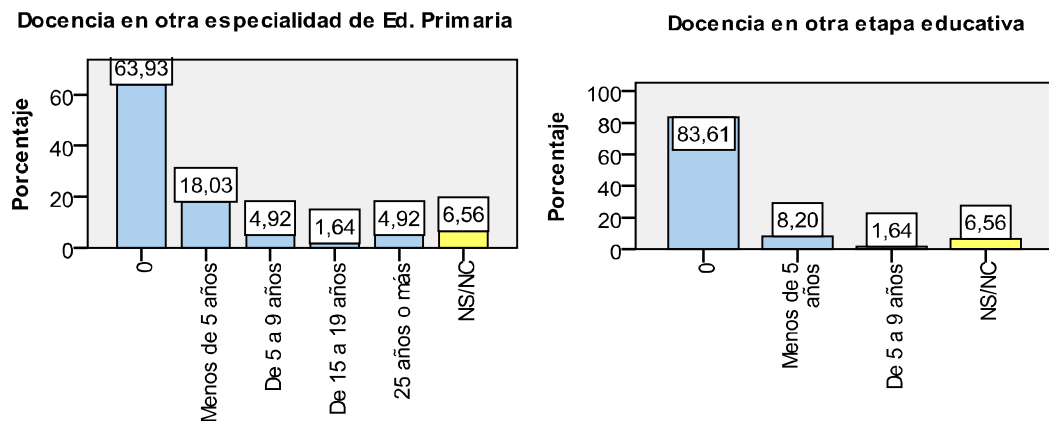


Figura 21. Experiencia laboral como docente de los maestros de la muestra

7) Estudios realizados

El séptimo ítem de la caracterización de la muestra se centra en la formación del profesorado. Por ello, hemos distinguido entre aquellos que sólo estudiaron la Diplomatura de Magisterio, matizando la especialidad, los que ampliaron su formación con una Licenciatura, y los que incrementaron su instrucción con estudios realizados adicionalmente en el Conservatorio de Música.

Los maestros de la muestra cursaron principalmente la especialidad de *Educación Musical*, concretamente el 67,22% del total.

Partiendo de que el 57,38% de los docentes estudiaron sólo dicha especialidad, debemos agregar aquellos casos en que cursaron varias especialidades, siendo una de ellas la citada, como por ejemplo, *Educación Musical* y *Educación Infantil* con un 3,28%, *Educación Musical* y *Educación Física* con un 1,64%, *Educación Musical* y *Lengua Extranjera* con un 1,64%, *Educación Musical*, *Educación Física* y *Ciencias Humanas* con un 1,64%, y *Educación Musical*, *Educación Primaria* y *Educación Infantil* con un 1,64%.

En segundo lugar hallamos el grupo de maestros que estudiaron Magisterio pero sin especificar la especialidad, compuesto por el 14,75% del total.

En tercer lugar acontece el conjunto de docentes que cursaron *Lengua Extranjera*, representado con el 4,92%.

En cuarto lugar aparece tanto el grupo de maestros que se formaron en *Ciencias Humanas* como los que estudiaron *Educación Primaria*, integrando un 3,28% cada uno de ellos.

Por último, encontramos los grupos de maestros que estudiaron otra especialidad, como *Ciencias*, *Educación Física*, o bien, dos especialidades, como *Ciencias* y *Ciencias Humanas*, o *Educación Primaria* y *Educación Física*, representando un 1,64% cada uno de ellos.

En relación a los docentes que ampliaron su formación con estudios universitarios de Segundo Ciclo o Licenciatura, hallamos que sólo el 19,77% desarrollaron dicha formación, frente al 80,33% que no la generaron.

El 8,20% estudiaron *Psicopedagogía*, el 4,92% *Historia* y *Ciencias de la Música*, el 1,64% *Geografía e Historia*, el 1,64% *Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, y un 3,28% no especificó los estudios cursados.

Por último, en relación al incremento de su instrucción con estudios cursados adicionalmente en el Conservatorio de Música, el 60,66% de los docentes de la muestra cursaron dicha formación, frente al 39,34% que no la realizaron.

De ellos, el 26,23% estudiaron *Grado Medio*, el 9,84% *Grado Elemental*, el 1,64% *Grado Superior* y un 22,95% no especificaron.

Estos datos serán considerados para apreciar si acontece alguna inferencia entre la formación de los maestros y la preferencia por el uso del libro de texto como mediador didáctico, tal y como se presenta en las figuras 22, 23 y 24:

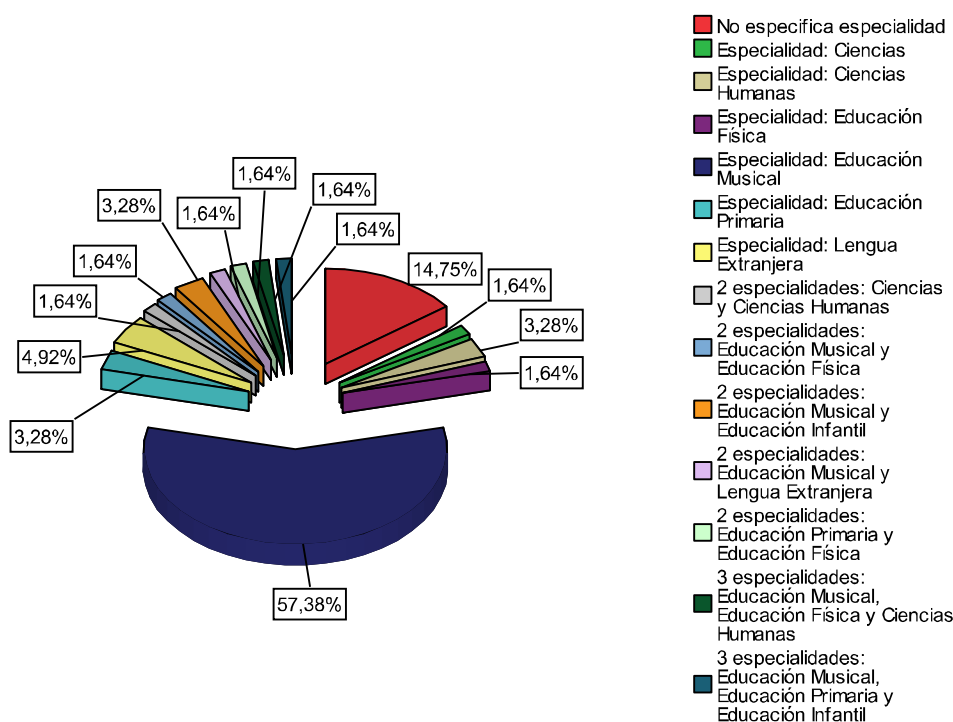


Figura 22. Especialidades de Magisterio que estudiaron los maestros de la muestra

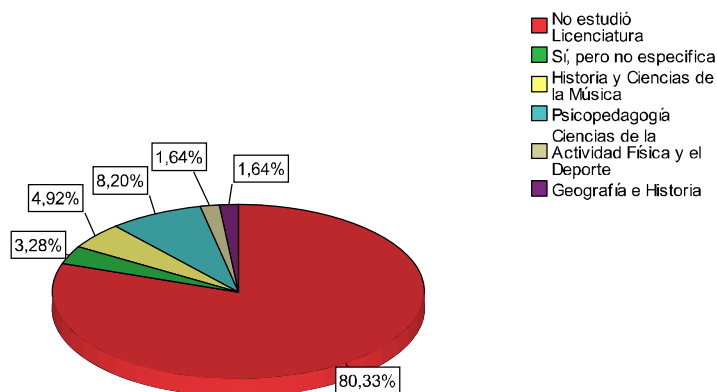


Figura 23. Estudios Universitarios de Ciclo Medio o Licenciatura que desarrollaron los maestros de la muestra

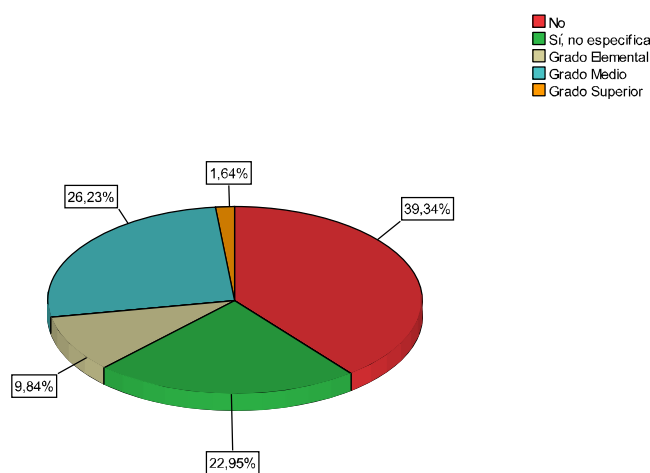


Figura 24. Estudios del Conservatorio de Música realizados por los maestros de la muestra

8) Utilización del libro de texto en las clases de música

El 75,41% de los maestros responsables de la asignatura de música, usan el libro de texto escolar de música para gestionar sus clases. Este dato muestra la importancia que presenta la correcta elección de este material didáctico, considerando el elevado número de docentes que lo emplean.

Además, se constata la aseveración de García y Arredondo (2006) y Vicente (2010), al afirmar que el libro de texto escolar es el material didáctico utilizado por la mayoría de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por el contrario, el 24,59% de los docentes no lo utilizan, como se aprecia en la figura 25:

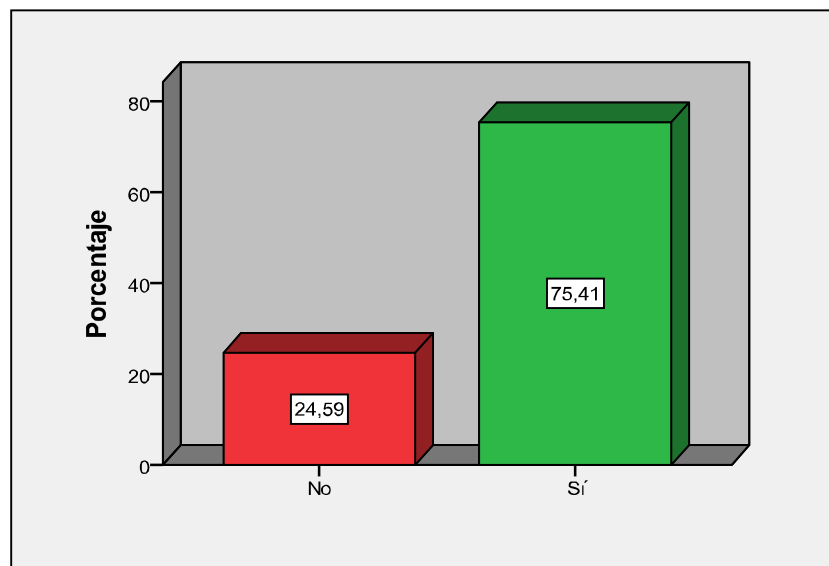


Figura 25. Uso del libro de texto de música por los maestros de la muestra

9) Editorial de los libros empleados

En la descripción de este ítem desglosamos en cada uno de los cursos de Educación Primaria las diferentes editoriales utilizadas por los maestros música de la muestra.

En el primer curso de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, los maestros que desarrollaron el cuestionario utilizan los libros de texto de música de las siguientes editoriales: SM el 27,87%, Anaya el 8,20%, Santillana el 8,20%, Edelvives el 4,92%, Alhambra-Longman-Pearson el 3,28%, La Galera el 3,28%, Edebé (Guadiel) el 1,64% y GaliNova el 1,64% del total del profesorado.

En el segundo curso, los docentes usan los libros de texto de música atendiendo a las siguientes editoriales: SM el 24,59%, Anaya el 9,84%, Santillana el 8,20%, Edelvives el 4,92%, Alhambra-Longman-Pearson el 3,28%, Edebé (Guadiel) el 3,28%, La Galera el 3,28%, y GaliNova el 1,64% del total de los maestros.

En el tercer curso, el profesorado emplea los libros de texto de música de las siguientes editoriales: SM el 22,95%, Santillana el 14,75%, Anaya el 6,56%, Alhambra-Longman-Pearson el 4,92%, Edelvives el 3,28%, Edebé (Guadiel) el 1,64%, GaliNova el 1,64% y La Galera el 1,64% del total de los maestros.

En el cuarto curso, los docentes usan los libros de texto de música de las siguientes editoriales: SM el 22,95%, Santillana el 14,75%, Anaya el 6,56%,

Alhambra-Longman-Pearson el 4,92%, Edelvives el 4,92%, Edebé (Guadiel) el 1,64%, GaliNova el 1,64% y La Galera el 1,64% del total de los maestros.

En el quinto curso, el profesorado se sirve de los libros de texto de música de las siguientes editoriales: SM el 24,59%, Anaya el 9,84%, Santillana el 9,84%, Alhambra-Longman-Pearson el 3,28%, Edebé (Guadiel) el 3,28%, Everest el 1,64%, GaliNova el 1,64% y La Galera el 1,64% del total de los docentes.

En el sexto curso, los maestros aplican los libros de texto de música de las siguientes editoriales: SM el 22,95%, Anaya el 9,84%, Santillana el 9,84%, Alhambra-Longman-Pearson el 3,28%, Edebé (Guadiel) el 3,28%, Everest el 1,64%, GaliNova el 1,64% y La Galera el 1,64% del total de los docentes, como se observa en las figuras 26, 27, 28, 29, 30 y 31:

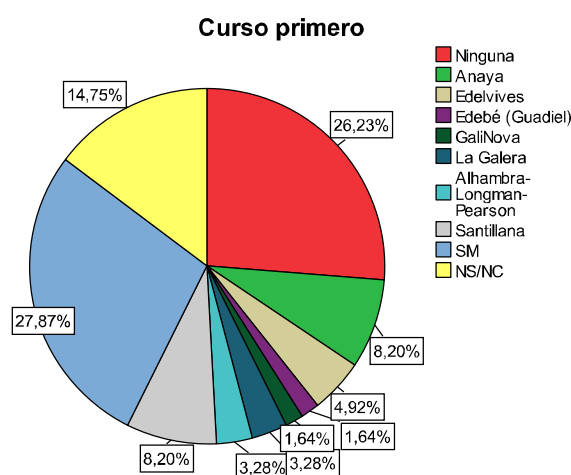


Figura 26. Editoriales de los libros de texto de música utilizados por los maestros de la muestra en el primer curso

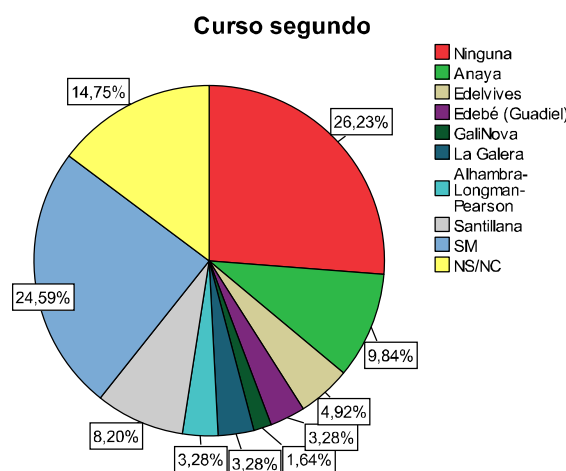


Figura 27. Editoriales de los libros de texto de música utilizados por los maestros de la muestra en el segundo curso

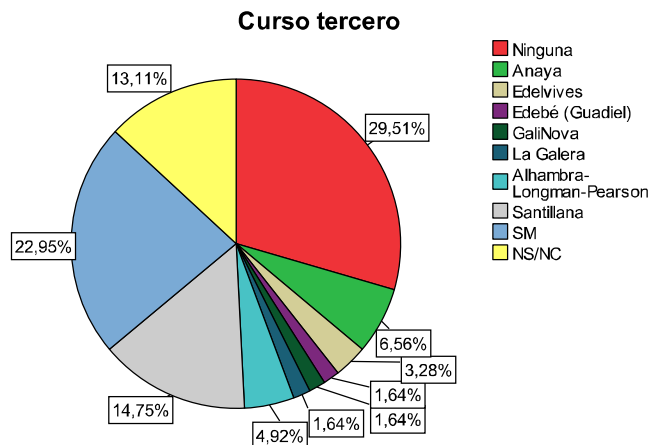


Figura 28. Editoriales de los libros de texto de música utilizados por los maestros de la muestra en el tercer curso

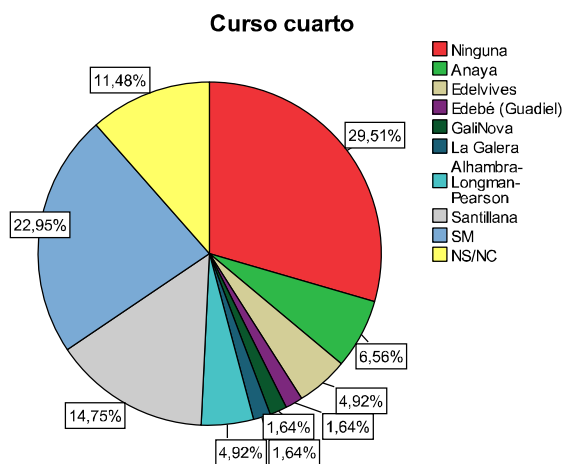


Figura 29. Editoriales de los libros de texto de música utilizados por los maestros de la muestra en el cuarto curso

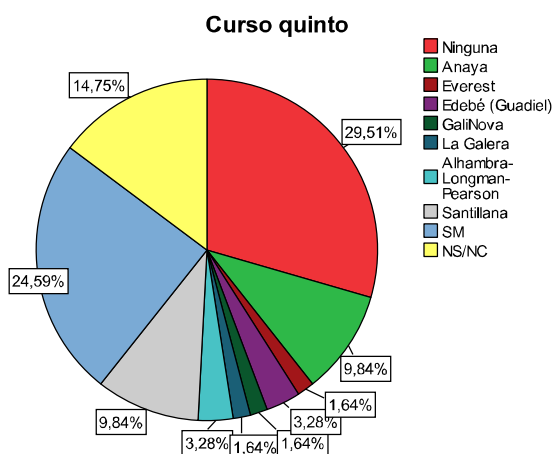


Figura 30. Editoriales de los libros de texto de música utilizados por los maestros de la muestra en el quinto curso

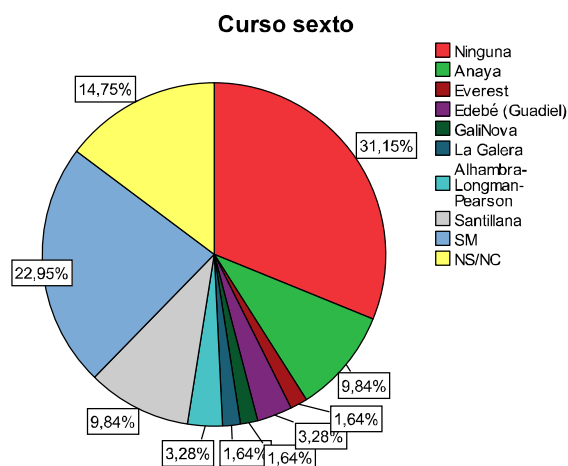


Figura 31. Editoriales de los libros de texto de música utilizados por los maestros de la muestra en el sexto curso

6.1.1.2. Dimensión A: las metodologías musicales en Educación Primaria (10-31)

Esta sección del cuestionario se compone de 22 ítems, donde se pretende determinar el conocimiento y la actitud de los docentes ante las metodologías musicales, y su implementación en las sesiones de música de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar.

Se divide en dos partes:

- En primer lugar, del ítem 10 al 23, es decir, los primeros 14 ítems de esta dimensión, se solicita a los maestros que valoren su impresión en relación a cada una de las cuestiones, en función de la siguiente escala de tipo Likert (1 = *totalmente en desacuerdo*, 2 = *algo de acuerdo*, 3 = *bastante de acuerdo* y 4 = *totalmente de acuerdo*).

- A posteriori, del ítem 24 al 31, a saber, los siguientes 8 ítems, se requiere a los docentes que contesten a una batería de preguntas a partir de respuestas cerradas y semiabiertas.

1) La línea maestra que vertebra la asignatura de música en Educación Primaria

Con este ítem se persigue conocer la impresión de los maestros sobre la discriminación de los distintos ámbitos musicales a trabajar en el aula de música. Por ello se establecen las siguientes dimensiones musicales: A. La expresión

vocal/instrumental, B. El lenguaje musical (grafía convencional y no convencional), C. El movimiento y la danza, D. La audición musical, E. El arte y la cultura, y F. Otros (especificar).

A. La expresión vocal/instrumental fue valorada por los docentes del siguiente modo:

El 62,07% de los docentes se mostró totalmente de acuerdo, y el 34,48% bastante de acuerdo, lo que manifiesta la importancia concedida a la *praxis* musical. Este dato se muestra en concordancia con los métodos que mayoritariamente implementan, los instrumentales de Orff-Schulwerk y Kodály.

Por otra parte, sólo el 3,45% de los maestros se expresó algo de acuerdo, tal y como se presenta en la figura 32:

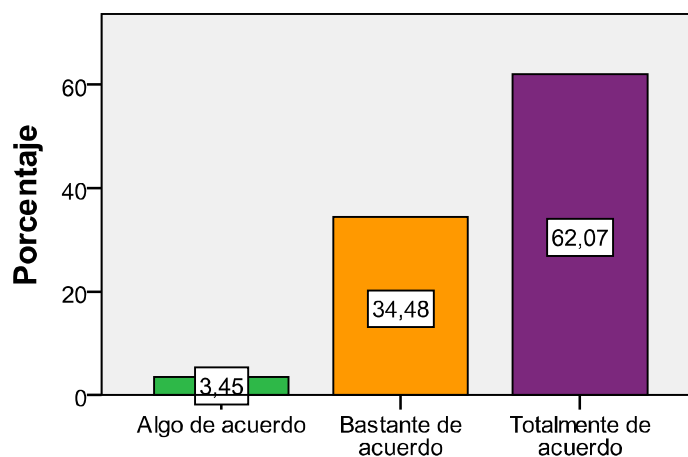


Figura 32. Valoración de la expresión vocal/instrumental como eje vertebral de la asignatura de música por parte de los maestros de la muestra

B. El lenguaje musical (grafía convencional y no convencional) fue considerado por los maestros del siguiente modo:

El 44,83% de los docentes se presentó bastante de acuerdo, el 32,76% totalmente de acuerdo, y el 22,41% algo de acuerdo. Este dato, al compararlo con el precedente, refleja la importancia de abordar el estudio del lenguaje musical desde la experiencia práctica y sensorial, como un medio para facilitar el registro de la creación musical, y nunca como un fin en sí mismo, tal y como se muestra en la figura 33:

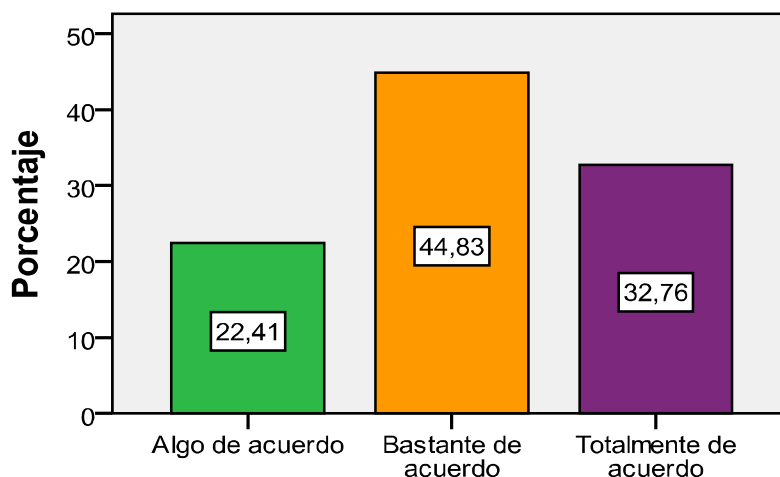


Figura 33. Valoración del lenguaje musical (grafía convencional y no convencional) como eje vertebral de la asignatura de música por parte de los maestros de la muestra

C. El movimiento y la danza fueron considerados por el profesorado del siguiente modo:

El 48,28% de los docentes se mostró bastante de acuerdo, el 39,66% totalmente de acuerdo, el 10,34% algo de acuerdo, y el 1,72% totalmente en desacuerdo. De este dato se desprende una menor consideración por el movimiento y la danza, olvidando en cierta medida la importancia que presenta para el desarrollo del sentido rítmico, como se observa en la figura 34:

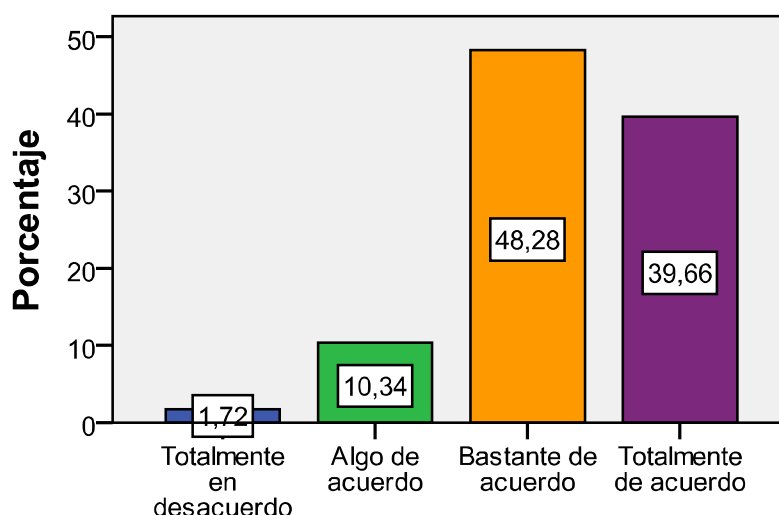


Figura 34. Valoración del movimiento y la danza como eje vertebral de la asignatura de música por parte de los maestros de la muestra

D. La audición musical fue valorada por los docentes de la siguiente manera:

El 46,55% se manifestó totalmente de acuerdo, el 44,83% bastante de acuerdo, y el 8,62% algo de acuerdo, tal y como se aprecia en la figura 35:

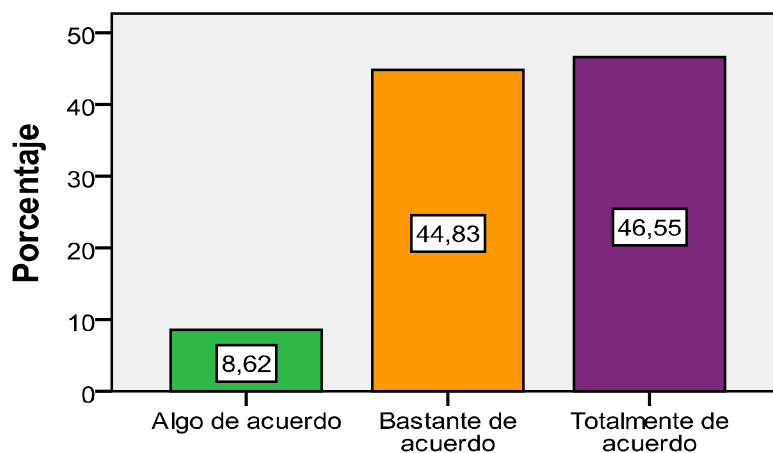


Figura 35. Valoración de la audición musical como eje vertebral de la asignatura de música por parte de los maestros de la muestra

Consideramos cierta disparidad de este dato que establece una percepción tan elevada, con el porcentaje residual del tratamiento de los métodos Willems y Wuytack por parte del profesorado de la muestra.

E. El arte y la cultura fueron valorados por los docentes del siguiente modo:

El 51,79% del profesorado se mostró bastante de acuerdo, el 28,57% totalmente de acuerdo, y el 19,64% algo de acuerdo, como se ilustra en la figura 36:

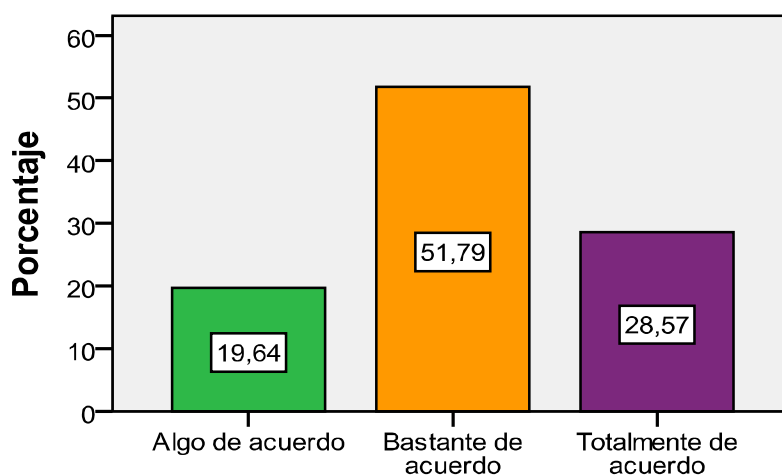


Figura 36. Valoración del arte y la cultura como eje vertebral de la asignatura de música por parte de los maestros de la muestra

F. Como pregunta semiabierta se ofreció la posibilidad de que valorasen y especificasen otras posibilidades, obteniendo la siguiente respuesta:

El 93,44% de los maestros no contestó a otros, por lo que sólo el 6,56% de los docentes cumplimentó este ítem, y la respuesta generalizada indicaba que apreciaban todas las dimensiones de la asignatura de música por igual, tal y como se muestra en la figura 37:

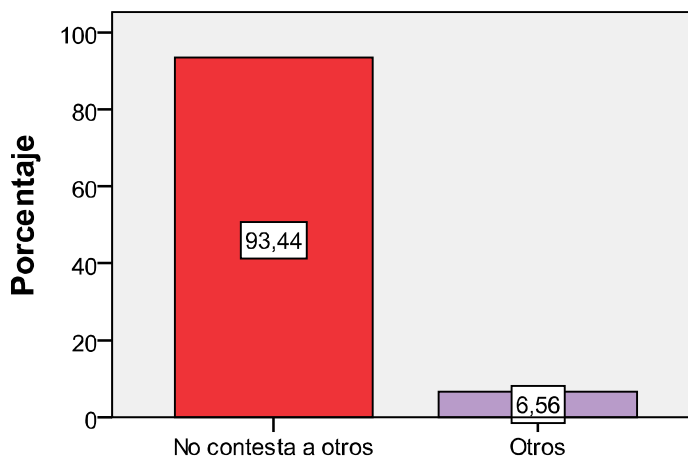


Figura 37. Valoración de otras posibilidades como eje vertebral de la asignatura de música por parte de los maestros de la muestra

2) Contribución de la educación musical al desarrollo de las competencias básicas-clave en el alumnado de Educación Primaria

La impresión de los docentes sobre la contribución de la *praxis* de la educación musical en la etapa de Educación Primaria al desarrollo de las competencias básicas-clave ha sido muy positiva, puesto que un 80,33% está totalmente de acuerdo, y un 19,67% bastante de acuerdo. Por ello, se desprende como aspecto primordial, que en la realidad educativa de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar se contempla en el proceso de enseñanza-aprendizaje la evaluación por competencias, como se presenta en la figura 38:

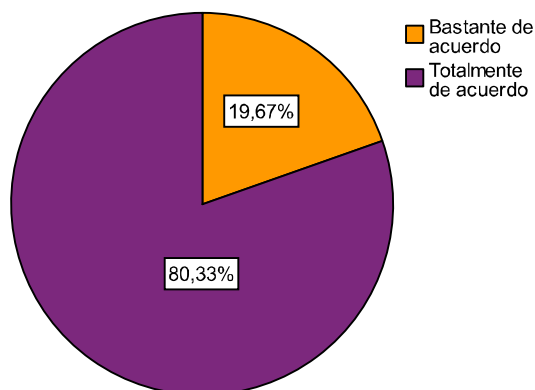


Figura 38. Valoración de los docentes sobre la contribución de la educación musical al desarrollo de las competencias básicas-clave

3) Tratamiento de la percepción y de la expresión desde las corrientes pedagógico-musicales

La percepción de los maestros sobre el tratamiento de la percepción y de la expresión con similar intensidad por las distintas corrientes pedagógico-musicales, concluye con que el 45,90% se muestra bastante de acuerdo, el 37,70% algo de acuerdo, el 11,48% se muestra totalmente en desacuerdo y el 4,92% está totalmente de acuerdo.

Este dato determina que sólo un 49,18% de los maestros de la muestra son conscientes de que cada método de pedagogía musical prioriza con mayor intensidad unas dimensiones de la educación musical, como se presenta en la figura 39:

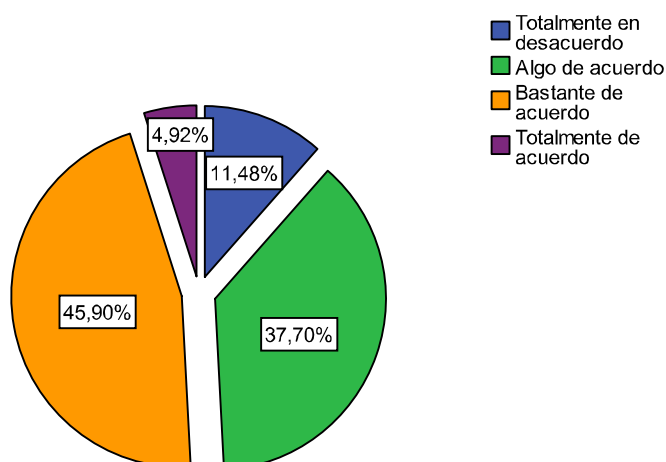


Figura 39. Percepción de los docentes sobre la intensidad en el tratamiento de la percepción y la expresión por las distintas corrientes pedagógico-musicales

4) Asociación del modelo didáctico a los niveles de desarrollo cognitivo

Los maestros de la muestra han valorado si se debe asociar el modelo didáctico para trabajar la educación musical con los diferentes niveles de desarrollo cognitivo de los alumnos, del siguiente modo: un 47,54% se muestra totalmente de acuerdo, un 34,43% está bastante de acuerdo, un 14,75% se presenta algo de acuerdo, un 1,64% se presenta totalmente en desacuerdo, y un 1,64% no contesta.

Por tanto, la mayoría de los docentes considera la importancia de aplicar un determinado modelo didáctico en función del curso en que se imparte la sesión, adaptando la educación musical a la capacidad de los discentes, tal y como se observa en la figura 40:

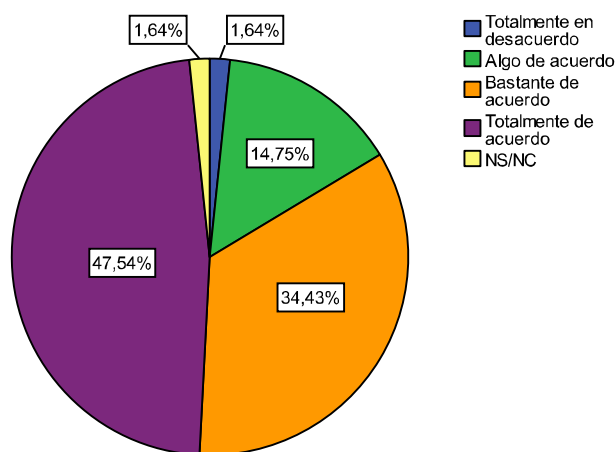


Figura 40. Valoración de los docentes sobre la asociación del modelo didáctico a los niveles de desarrollo cognitivo de los discentes

5) Desarrollo del sentido rítmico a través de la expresión corporal

La valoración de los maestros sobre la contribución de la expresión corporal al desarrollo del sentido rítmico ha sido la siguiente: un 52,46% está totalmente de acuerdo, un 36,07% se muestra bastante de acuerdo, un 8,20% se presenta algo de acuerdo y un 3,28% no cumplimentó este ítem, tal y como se aprecia en la figura 41:

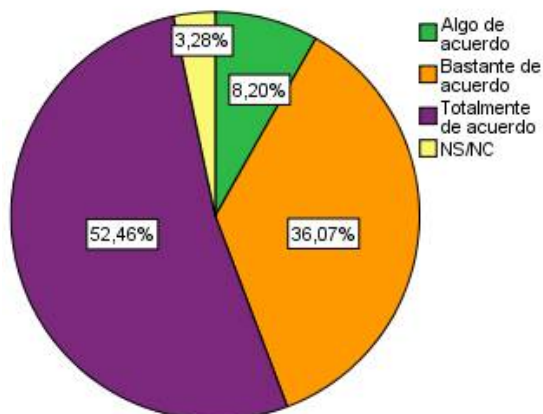


Figura 41. Percepción de los docentes sobre el desarrollo del sentido rítmico a través de la expresión corporal

De este modo, se desprende la gran concienciación por parte de la mayoría de los maestros de la importancia que supone el desarrollo de la expresión corporal como sustento del sentido rítmico personal, extrapolable a cualquier dimensión de la vida del ser humano. Además, el 18,04% de los docentes manifestaron de forma explícita la implementación del método Dalcroze.

6) Los métodos pedagógico-musicales instrumentales favorecen la práctica grupal

En la percepción de los docentes sobre el favorecimiento de la práctica grupal con los métodos instrumentales de pedagogía musical, hallamos una respuesta bastante positiva, puesto que el 50,82% del profesorado se muestra totalmente de acuerdo, el 39,34% bastante de acuerdo, el 8,20% algo de acuerdo y un 1,64% no contestó.

Este dato supone que el 90,16% de los maestros de la muestra implementan pautas de los métodos instrumentales en el desarrollo de sus sesiones prácticas, concibiéndolas colectivamente y pudiendo aplicar estrategias cooperativas, como se aprecia en la figura 42:

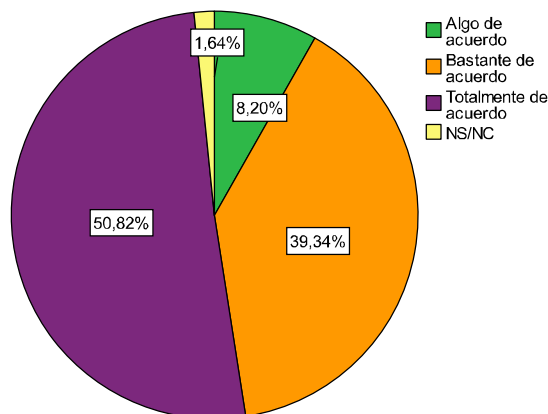


Figura 42. Percepción de los docentes sobre el favorecimiento de la práctica grupal con los métodos instrumentales de pedagogía musical

7) La educación por medio del arte genera aprendizajes más significativos

El ítem de la percepción de los docentes sobre el uso de creaciones artísticas para generar aprendizajes más significativos ha sido muy valorada, puesto que el 55,74% se muestra totalmente de acuerdo, el 31,15% bastante de acuerdo, el 9,84% algo de acuerdo y el 3,28% no opina, y ningún maestro se manifiesta en desacuerdo, tal y como se aprecia en la figura 43:

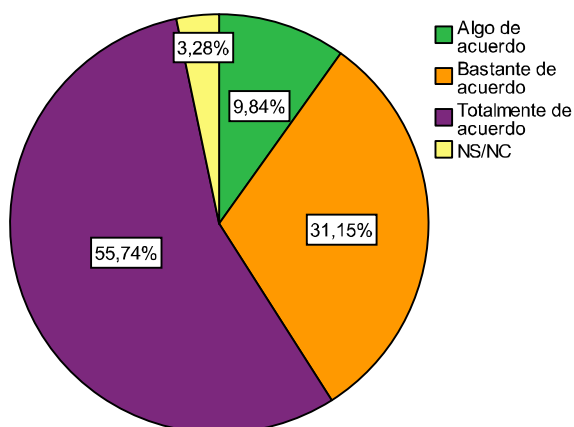


Figura 43. Valoración de los docentes sobre el uso de creaciones artísticas para generar aprendizajes más significativos

8) La utilización de medios audiovisuales y recursos informáticos facilita la práctica musical

El uso de los medios audiovisuales y recursos informáticos como facilitadores de la *praxis* musical ha sido valorada muy positivamente por el profesorado, puesto que el 65,57% se muestra totalmente de acuerdo, el 31,15% bastante de acuerdo, el 1,64 algo de acuerdo y no ha manifestado su opinión el 1,64%. No se presenta caso alguno en desacuerdo.

Nos sorprende este dato, donde prácticamente la totalidad de los maestros manifiesta la importancia de su empleo, puesto que no muestra concordancia con la respuesta presentada en el posterior ítem sobre el uso de la pizarra y el libro digital, como se aprecia en la figura 44:

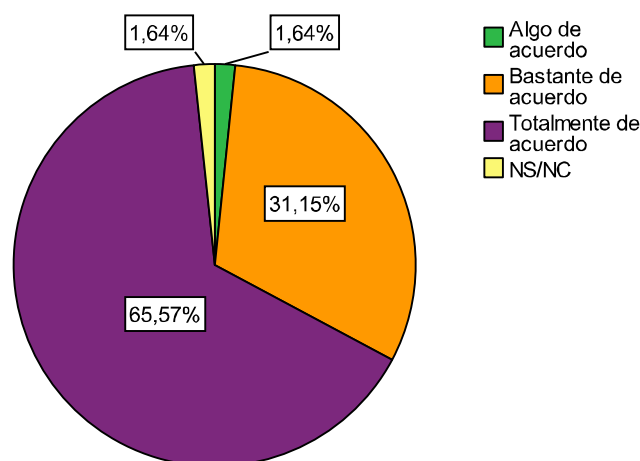


Figura 44. Valoración de los docentes sobre el uso de los medios audiovisuales y recursos informáticos como facilitadores de la *praxis* musical

9) Las actividades de movimiento y danza favorecen la integración e interacción social

La valoración del profesorado sobre el favorecimiento de la integración e interacción social de los discentes a través de las actividades de movimiento y danza ha recibido una aceptación muy positiva, ya que el 72,13% se presentan totalmente de acuerdo, el 24,59% bastante de acuerdo y sólo el 1,64% algo de acuerdo. No opinaron el 1,64% y ningún docente se mostró en desacuerdo.

Ello supone una elevada concienciación por parte de la mayoría de los docentes sobre la importancia de la gestión de actividades colectivas para promover la

integración e interacción social entre todos los discentes, contribuyendo a superar barreras y consiguiendo la implicación entre iguales. Además, son especialmente relevantes las de movimiento y danza, puesto que también se potencia la capacidad expresiva y el desarrollo motor, entre otros aspectos, como se aprecia en la figura 45:

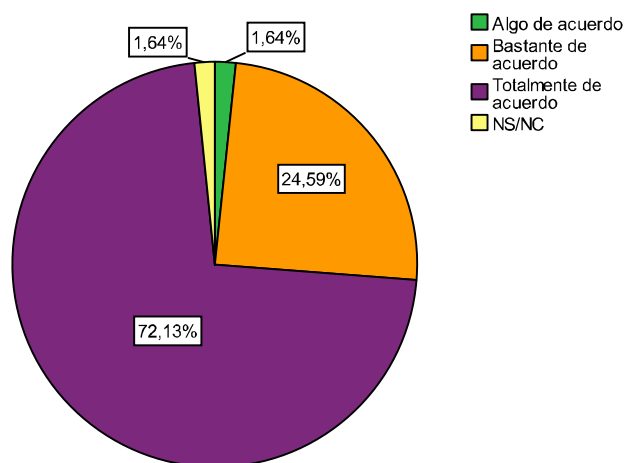


Figura 45. Valoración del profesorado sobre el favorecimiento de la integración e interacción social por medio de las actividades de movimiento y danza

10) Al utilizar el folklore autóctono potenciamos el conocimiento y valoración de nuestra cultura

La percepción de los docentes hacia este ítem ha sido muy favorable, puesto que el 60,66% se expresa totalmente de acuerdo, el 32,79% bastante de acuerdo y el 6,56% algo de acuerdo. No hallamos valoración en desacuerdo.

De este dato se concluye la importancia que otorgan los maestros al estudio y conocimiento del arte musical propio, aspecto en concordancia con lo que estipula el artículo 40 de la *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía*. Además, el 24,6% del profesorado expresó implementar el método Kodály de forma expresa, como se muestra en la figura 46:

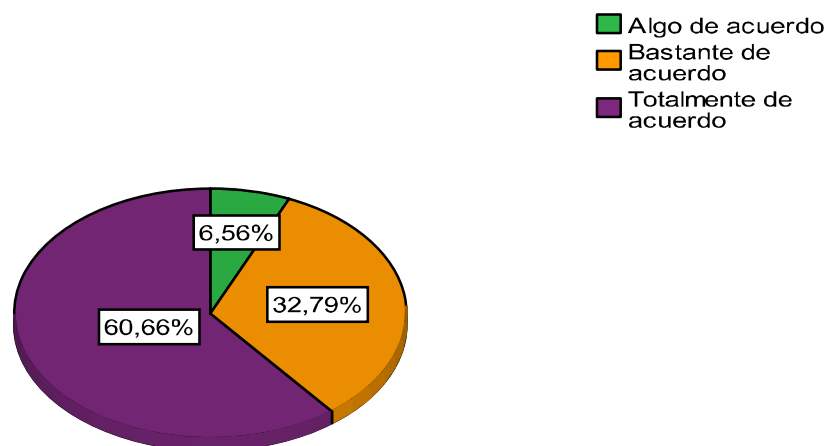


Figura 46. Percepción de los maestros sobre la potenciación del conocimiento y valoración de nuestra cultura por usar el folklore autóctono

11) El estudio de los procedimientos musicales de repetición, variación y contraste, sirve como fundamento para la creación musical

La valoración de los maestros ante el trabajo de la repetición, variación y contraste, como base de la creación musical ha sido la siguiente: el 42,62% se muestra totalmente de acuerdo, el 42,62% bastante de acuerdo y el 14,75% algo de acuerdo. Ningún docente permanece en desacuerdo.

Este dato se muestra muy significativo, puesto que se puede constatar el proceso seguido por el 85,24% de los docentes de música como sustento para el desarrollo de la creación musical de los discentes, como se observa en la figura 47:

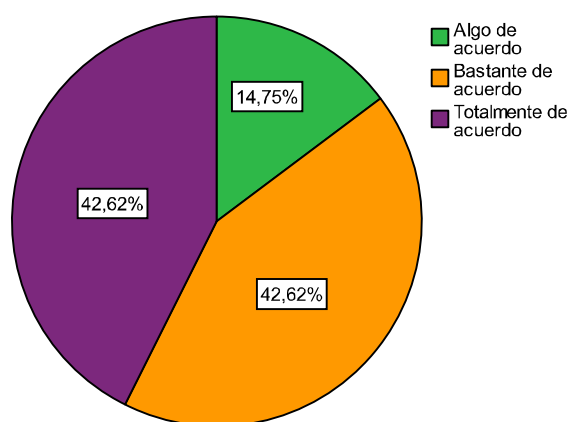


Figura 47. Percepción de los maestros ante el trabajo de la repetición, variación y contraste, como fundamento de la creación musical

12) Las coreografías se gestionan atendiendo al orden espacial y temporal

La valoración de los docentes ante la gestión de las coreografías atendiendo al orden espacial y temporal ha sido elevada, puesto que el 54,10% se presenta totalmente de acuerdo, el 34,43% bastante de acuerdo, el 9,84% algo de acuerdo y sólo un 1,64% está totalmente en desacuerdo.

De este dato se desprende el adecuado conocimiento del profesorado de música acerca de la preparación de coreografías, puesto que el 88,53% de los maestros de música de la muestra, contempla sus dos ejes cardinales, como se aprecia en la figura 48:

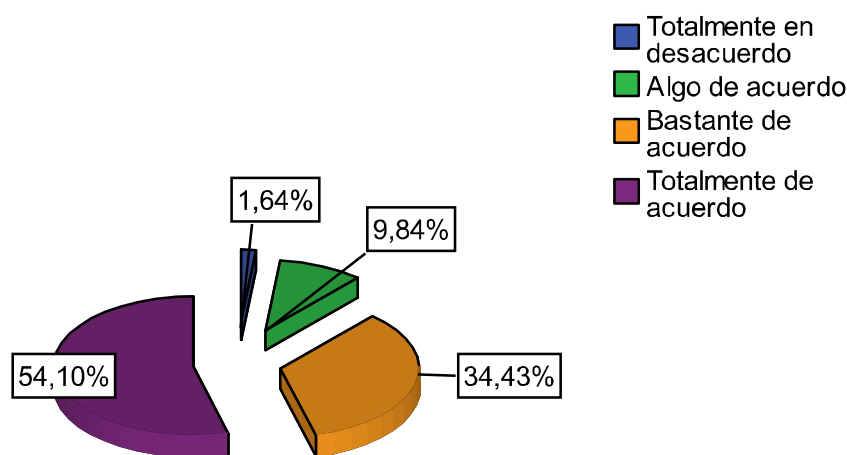


Figura 48. Valoración de los docentes ante la gestión de las coreografías atendiendo al orden espacial y temporal

13) Podemos aprovecharnos del carácter socializador e integrador de la educación musical en beneficio de los discentes foráneos utilizando un repertorio multicultural

La estimación del profesorado ante el aprovechamiento del carácter socializador e integrador de la *praxis* musical en beneficio del alumnado foráneo a través del uso de un repertorio musical multicultural ha sido muy positiva, puesto que el 50,82% se muestra totalmente de acuerdo, el 42,62% bastante de acuerdo, y el 6,56% algo de acuerdo. Además, no acontece la opinión de algún docente que esté totalmente en desacuerdo.

Consideramos la gran aceptación de este ítem, valorado positivamente por el 93,44% de los docentes de música, puesto que en el Campo de Gibraltar reside un elevado número de población extranjera. Por ello se genera una relación directa

con niños foráneos a los que se favorece su integración en la asignatura de música, por medio, entre otros aspectos, del trabajo de piezas de diferentes culturas, favoreciendo su conocimiento, y desterrando valores peyorativos, como se aprecia en la figura 49:

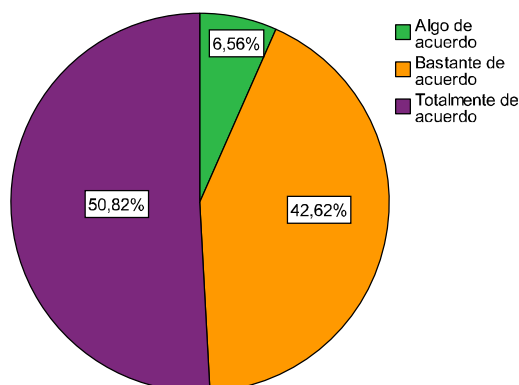


Figura 49. Valoración de los maestros ante el uso de un repertorio musical multicultural como recurso integrador del alumnado foráneo

14) Los padres o tutores legales deben estar integrados en el proceso educativo musical de sus hijos

La valoración del profesorado ante la integración de los padres o tutores legales en el proceso formativo de la educación musical de sus hijos durante la etapa educativa de Educación Primaria ha sido bastante elevada, puesto que el 40,98% se muestra totalmente de acuerdo, el 39,34% bastante de acuerdo y el 19,67% algo de acuerdo. A partir de este dato nos sorprende que sólo el 4,92% manifieste implementar el explícitamente el método Suzuki. No encontramos valoraciones que se sitúen en desacuerdo, como se aprecia en la figura 50:

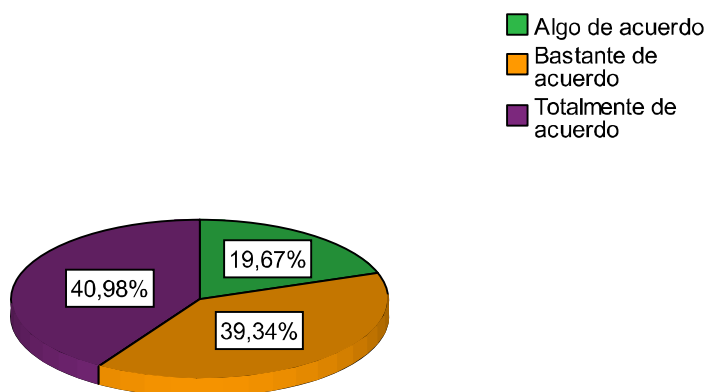


Figura 50. Valoración de los docentes ante la integración de los padres o tutores legales en el proceso formativo musical de sus hijos

15) El modo en que aplica la audición musical

La actitud de los docentes ante la forma de trabajar la audición musical ha sido la siguiente: como actividad principal el 42,62%, como actividad complementaria el 22,95%, como consecuencia de la práctica el 22,95%, y un 11,48% respondieron a otros, donde expusieron que dependiendo de la ocasión tratan la audición musical a partir de los tres modos anteriormente expuestos, tal y como se muestra en la figura 51:

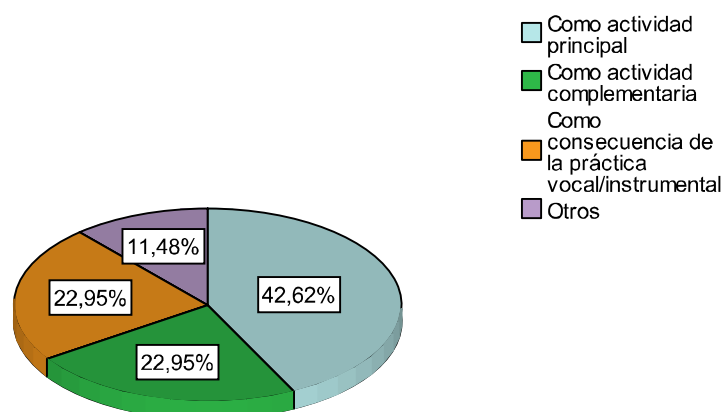


Figura 51. Actitud de los docentes ante el trabajo de la audición musical

16) La forma en que trabaja la interpretación musical

La actitud de los maestros ante el estudio de la interpretación musical ha reflejado que el 47,54% la trabaja como actividad principal, el 22,95% como consecuencia del contenido trabajado, el 18,03% como actividad complementaria, y el 11,48% contestó a otros, donde explicaron que dependiendo de la temática y del momento, lo gestionaban de alguna de las tres formas expuestas previamente, como se muestra en la figura 52:

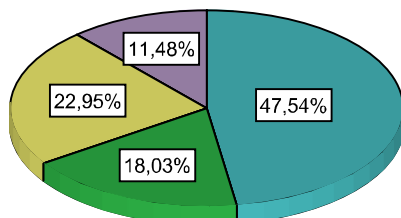
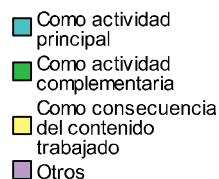


Figura 52. Actitud de los docentes ante el trabajo de la interpretación musical

17) El modo en que trabaja la expresión corporal-danza

La disposición de los maestros frente al desarrollo de la expresión corporal y danza ha mostrado las siguientes conclusiones: el 40,98% la trabaja como actividad complementaria, el 27,87% como actividad principal, el 22,95% como consecuencia del contenido trabajado y un 8,20% ha respondido a otros, expresando que la practican en función de la temática abordada.

A partir de los datos de los tres últimos ítems, se constata que la audición y la interpretación musical son los dos ámbitos de la educación musical tratados mayoritariamente como actividad principal en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, frente al estudio de la expresión corporal y danza, priorizada como actividad complementaria, como se aprecia en la figura 53:

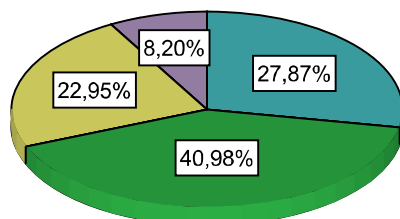
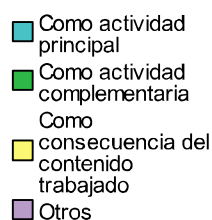


Figura 53. Actitud de los docentes ante el trabajo de la expresión corporal y de la danza

18) Frecuencia de evaluar las actividades musicales

En relación a la frecuencia con que los docentes evalúan las actividades musicales, el 45,90% expresó que siempre, el 40,98% respondió que muchas veces y el 13,11% comentó que pocas veces. No hallamos la respuesta nunca por parte de algún maestro, tal y como se presenta en la figura 54:

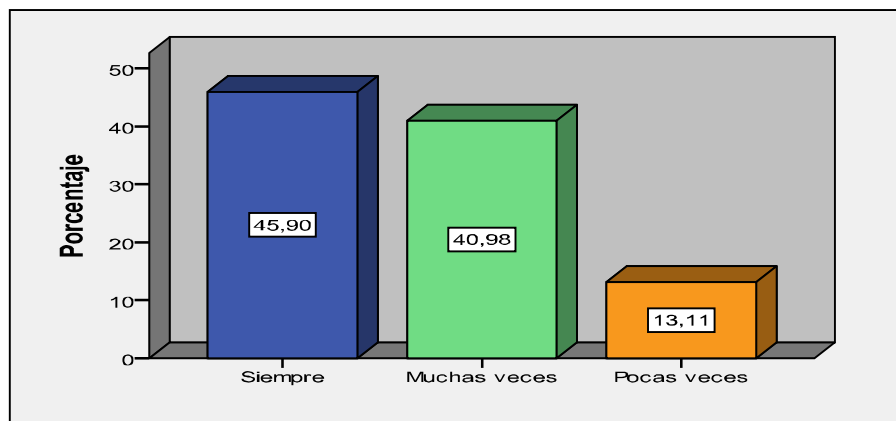


Figura 54. Actitud de los docentes sobre la frecuencia de evaluar las actividades musicales

19) Conocimiento de las metodologías musicales implícitas en la educación musical

Con respecto al conocimiento de las diferentes metodologías musicales presentes en el desarrollo de la educación musical, debido al perfil formativo de los docentes, la gran mayoría expresaron que sí, concretamente el 93,44%, frente a un 1,64% que respondieron negativamente. Por otra parte, un 4,92% no contestó a este ítem, como se muestra en la figura 55:

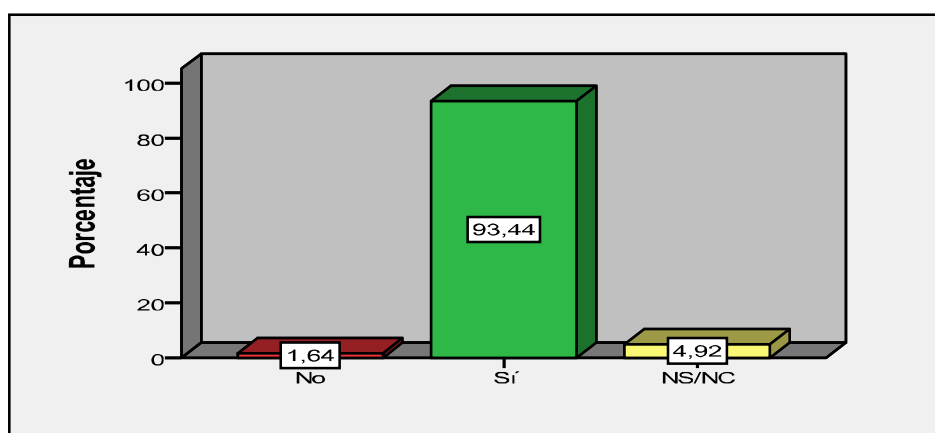


Figura 55. Conocimiento de las metodologías musicales por parte del profesorado de la muestra

21) Aspecto que comporta mayor dificultad de comprensión para los discentes

El aspecto que presenta mayor dificultad de comprensión para los alumnos, a partir de la percepción de los docentes, es el uso del lenguaje musical y la creación de acompañamientos, según el 78,69%. En menor cuantía, el 8,20% expresa que la percepción y gestión del ritmo y/o melodía. Otro 8,20% de los docentes manifiesta que la práctica vocal y/o instrumental. En último lugar, el 1,64% del profesorado matiza que el desarrollo de coreografías y danzas. Por otra parte, un 3,28% del profesorado no cumplimentó este ítem.

De este dato se desprende la importancia de considerar el lenguaje musical como un medio para facilitar la *praxis* musical, y nunca como una finalidad en sí misma, puesto que acontece como un elemento abstracto para el proceso cognitivo de los discentes de la etapa de Educación Primaria, inmersos en el estadio de las operaciones concretas. Por tanto, se debe considerar su estudio como respuesta ante la necesidad que demandan los alumnos para así poder mejorar el registro de sus creaciones, hallando un sentido a su conocimiento:

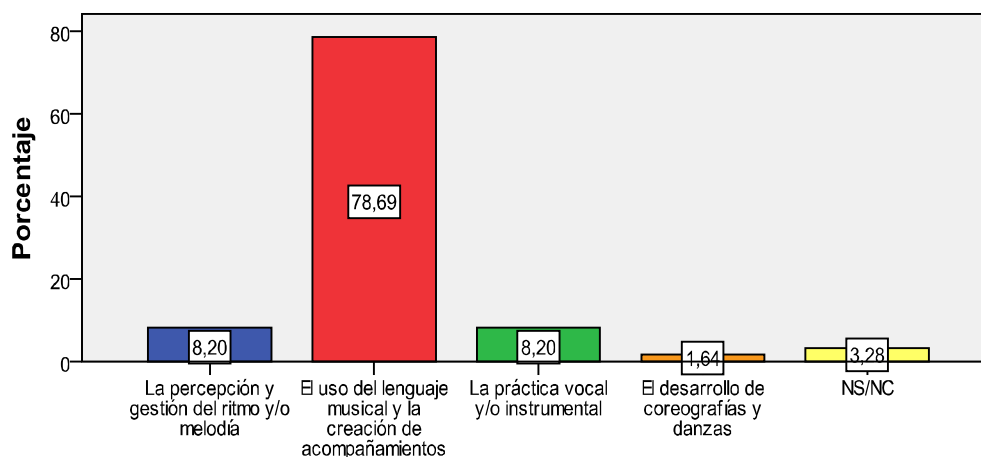


Figura 57. Percepción de los docentes sobre el aspecto que presenta mayor dificultad de comprensión para los alumnos

22) Actividad extraescolar más trabajada

La actividad extraescolar que más se practica según los docentes de la muestra, es la organización de actividades musicales, representando un 42,62% del total, seguida de la asistencia de los alumnos a conciertos o eventos, con un 21,31%, y

por último, otros eventos relacionados con la música que supone el 19,67%. Por otra parte, un 16,39% no cumplimentó este ítem:

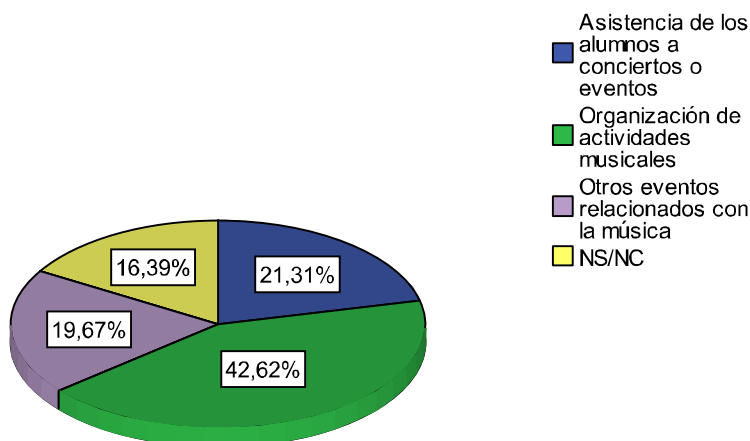


Figura 58. Actividad extraescolar más realizada según los docentes de la muestra

6.1.1.3. Dimensión B: las metodologías musicales en los libros de texto (32-64)

Esta sección del cuestionario se compone de 33 ítems, donde pretendemos apreciar tanto la percepción de los docentes sobre el uso y elección de los libros de texto de música, así como su impresión, principalmente acerca de cómo se abordan las metodologías musicales en los libros de música utilizados en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar.

Por ello, se establecen dos secciones:

- La primera, del ítem 32 al 44, es decir, los primeros trece ítems de esta dimensión, en la que se requiere a los docentes que respondan a una serie de cuestiones sobre el uso y el modo de elegir los libros de texto por medio de respuestas cerradas y semiabiertas.

- La segunda, del ítem 45 al 64, a saber, los siguientes veinte ítems, en la que se solicita a los maestros que valoren su impresión en relación a cada una de las cuestiones sobre las metodologías musicales que aprecian en los libros de texto escolares, entre otros aspectos, en función de la siguiente escala de tipo Likert (1 = *totalmente en desacuerdo*, 2 = *algo de acuerdo*, 3 = *bastante de acuerdo* y 4 = *totalmente de acuerdo*).

Por otra parte, cabe reseñar que la mayoría de los docentes que no usan el libro de texto escolar de forma explícita, no ha cumplimentado esta dimensión.

1) Frecuencia de la utilización del libro de texto

Los maestros que emplean el libro de texto muestran una frecuencia de uso mayoritaria de algunas veces, puesto que representa el 40,98%, seguida de muchas veces con el 31,15%, y por último, un 11,48% manifiestan que siempre hacen uso de los libros de texto de música en el desarrollo de sus clases.

Por otra parte, encontramos que un 16,39% del profesorado no contestó a esta pregunta, porcentaje representando principalmente por aquellos docentes que no utilizan el libro de texto escolar, tal y como se aprecia en la figura 59:

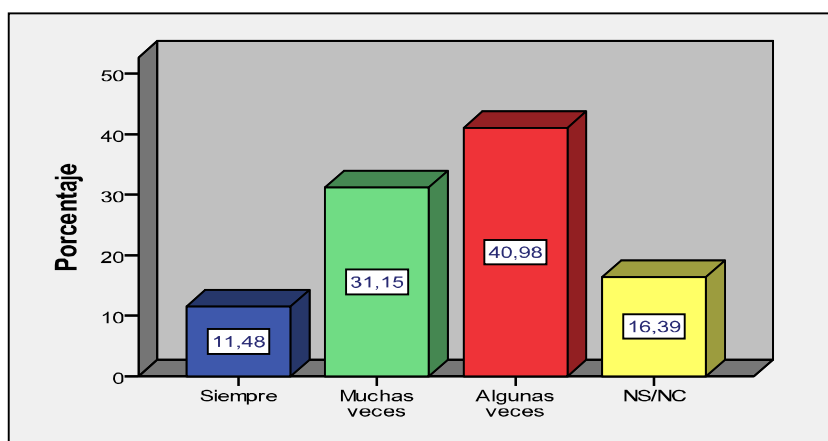


Figura 59. Frecuencia del uso explícito del libro de texto por parte de los docentes de la muestra

2) Tipo de uso dado al libro de texto escolar

La principal aplicación que le dan los maestros al libro de texto es como apoyo, concretamente un 55,74%, seguida como eje vertebral con un 24,59%, y un 3,28% de los docentes le dan otros usos, destacando tanto como otro recurso como para el trabajo de los aspectos teóricos y de las audiciones.

Consideramos la importancia de la respuesta mayoritaria, puesto que se constata el empleo de este mediador didáctico como complemento enriquecedor en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se genera en las sesiones de música.

Por otra parte, el 16,39% del profesorado de la muestra no cumplimentó la pregunta, tal y como se muestra en la figura 60:

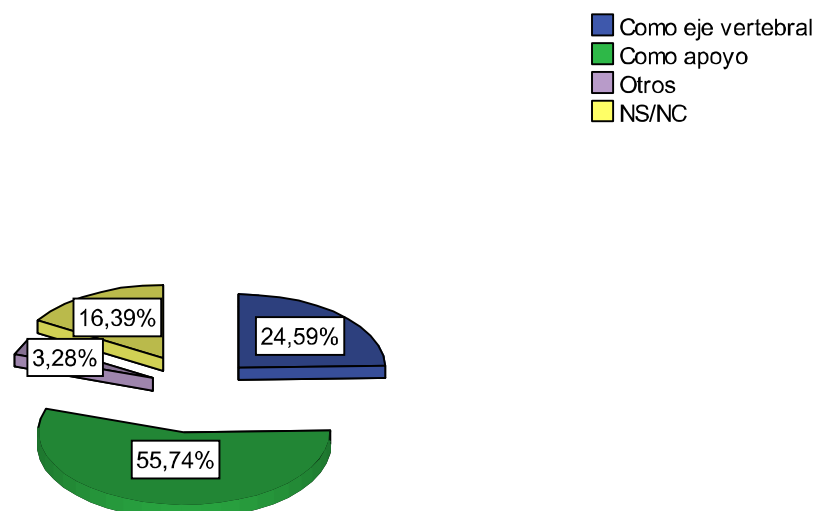


Figura 60. Modo de empleo del libro de texto por parte de los docentes de la muestra

3) Motivo por el que utilizan el libro de texto escolar

La razón por la cual los maestros de la muestra usan el libro de texto escolar se focaliza mayoritariamente en que les facilita el desempeño de la labor docente, representando el 31,15%, y porque les sirve de referente, también con el 31,15%.

Este dato supone que la mayor parte de los docentes, el 62,30%, se decanta por emplear el libro de texto escolar porque les proporciona ejemplos y actividades con las que enriquecer las sesiones de música, y porque con su aplicación, aseguran el cumplimiento establecido en la legislación educativa vigente. De este último se desprende la importancia que presenta la correcta elección del mismo, así como el poder que atesoran las editoriales al marcar y condicionar en cierta medida, el desempeño docente de los maestros de música del Campo de Gibraltar.

El 11,48% del profesorado contestó a otras razones, entre las que encontramos las siguientes: porque presentan planteamientos interesantes, porque evita la realización de fotocopias, por la carencia temporal, y porque se incluye con el cheque libro y no les permiten suprimirlo.

El 3,28% de los maestros marcaron las dos primeras respuestas, es decir, porque les facilita el desempeño de la labor docente y les sirve de referente.

Otro 3,28% del profesorado expresó que lo usan porque todos los maestros lo utilizan en su Centro, y por último, un 19,67% de los docentes de la muestra no cumplimentó esta cuestión, como se aprecia en la figura 61:

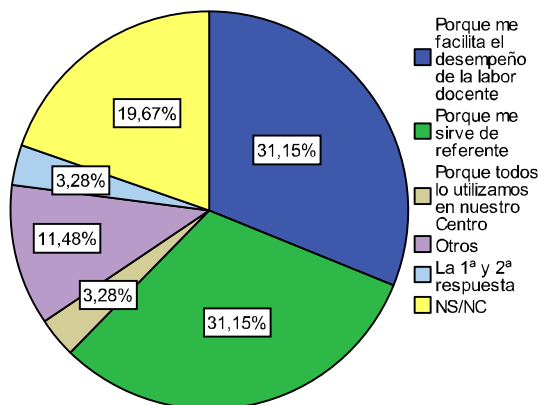


Figura 61. Motivo por el que utilizan el libro de texto los docentes de la muestra

4) Frecuencia con la que el libro de texto propone el tratamiento de la audición musical

La impresión de los maestros en relación a la frecuencia en que encuentran el trabajo de la audición musical en los libros de texto, ha sido la siguiente: el 34,43% expresan que la audición musical aparece para ser tratada en una sesión por cada unidad didáctica, el 24,59% consideran que se propone su aplicación según los contenidos de la unidad didáctica, el 22,95% estiman que su trabajo se sugiere en todas las sesiones, y un 18,03% del profesorado de la muestra no cumplimentó este ítem, como se observa en la figura 62:

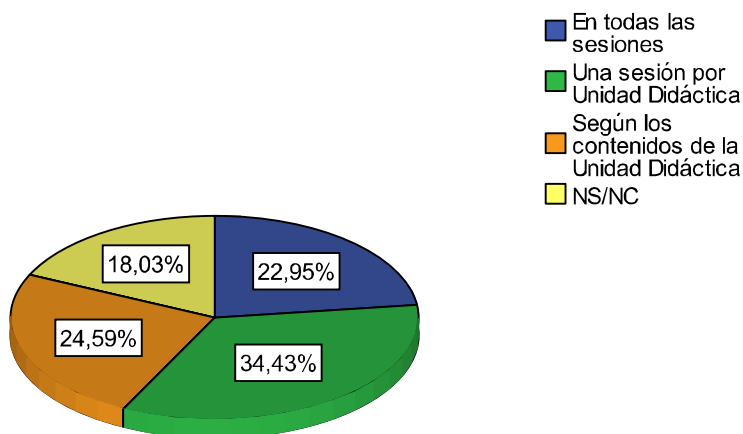


Figura 62. Frecuencia con la que el libro de texto propone el tratamiento de la audición musical según los docentes de la muestra

5) Frecuencia con la que el libro de texto propone el tratamiento de la interpretación musical

La percepción del profesorado de la muestra en relación a la frecuencia con la que el libro de texto les plantea el trabajo de la interpretación musical ha sido del siguiente modo: el 36,07% de los docentes expresan que el libro de texto les sugiere abordar la interpretación musical en una sesión por cada unidad didáctica, el 29,51% consideran que la interpretación musical se estudia según los contenidos de la unidad didáctica, el 14,75% estiman que su tratamiento se presenta en todas las sesiones, y un 1,64% de los docentes manifiestan que el libro de texto escolar no suele trabajar la interpretación musical.

Por otra parte, un 18,03% del profesorado inmerso en la muestra no ha cumplimentado esta cuestión, como se muestra en la figura 63:

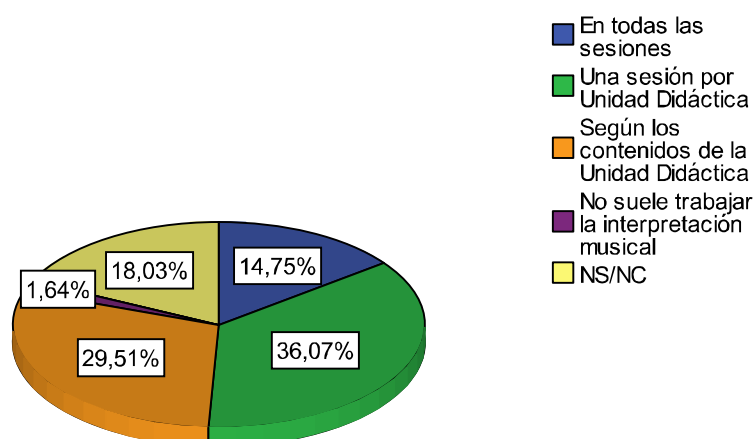


Figura 63. Frecuencia con la que el libro de texto propone el tratamiento de la interpretación musical según los docentes de la muestra

6) Frecuencia con la que el libro de texto propone el tratamiento de la expresión corporal y de la danza

La opinión de los maestros sobre la frecuencia con la que el libro de texto les recomienda el trabajo de la expresión corporal y de la danza ha sido la siguiente: el 39,34% de los docentes considera que se sugiere su estudio en una sesión por cada unidad didáctica, el 32,79% estima que su tratamiento se presenta según los contenidos de la unidad didáctica, el 6,56% expresa que el libro de texto escolar no suele trabajar la expresión corporal y la danza, y el 3,28% del profesorado

manifiesta que se propone el tratamiento de la expresión corporal y de la danza en todas las sesiones.

Por otra parte, el 18,03% de los maestros de la muestra no respondieron a esta cuestión, tal y como se muestra en la figura 64:

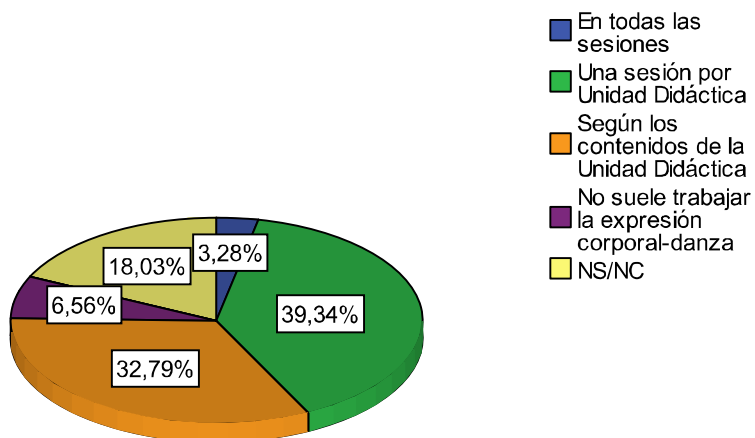


Figura 64. Frecuencia con la que el libro de texto propone el tratamiento de la expresión corporal y de la danza según los docentes de la muestra

7) Utilización de algún modelo de análisis para la elección del libro de texto

La respuesta de los docentes de la muestra por el uso de algún modelo de análisis para facilitar el proceso de selección del libro de texto escolar ha mostrado que el 62,30% no se ayudan de modelos, el 18,03% sí se basan en algún modelo de análisis y el 19,67% no cumplimentó este ítem.

En relación a los maestros que sí siguen algún modelo de análisis de libros de texto, la mayoría expresaron que priorizan su elección a partir del tratamiento lúdico e interactivo de los contenidos, así como su adaptación al nivel de conocimiento de los discentes.

De este dato concluimos que los docentes precisan de modelos de análisis de libros de texto que les faciliten su elección con criterios fundamentados, para así poder seleccionar el mediador didáctico que mejor se amolde a la particular realidad educativa de cada Centro de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, y a las necesidades específicas de cada maestro, como se observa en la figura 65:

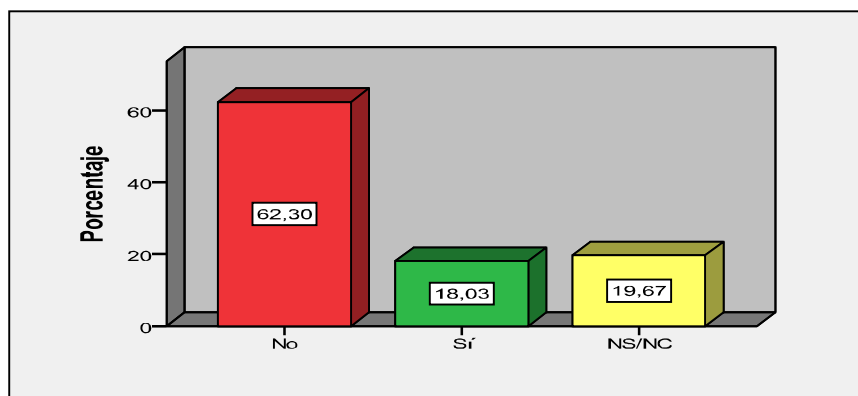


Figura 65. Uso de modelos de análisis de libros de texto para su elección según los docentes de la muestra

8) Contenido priorizado en la elección del libro de texto

La actitud de los docentes para priorizar el tipo de contenido en la gestión de la selección del libro de texto escolar de música, ha mostrado que el 63,93% de los maestros revisan que el tratamiento de los contenidos esté lo más compensado posible, el 9,84% estima como prioritario la forma en que se abordan los aspectos de lenguaje y práctica musical, y el 8,20% prioriza el modo en que se aplica la audición musical.

Por tanto, constatamos que la mayor parte de los maestros decanta por la equidad en la presentación de los contenidos, aspecto en concordancia con los resultados obtenidos del tipo de uso que la mayoría de los docentes de la muestra generan, puesto que al mostrarse como apoyo, se valora positivamente el tratamiento de todas las dimensiones de la educación musical.

Por otra parte, el 18,03% del profesorado que cumplimentó el cuestionario, no respondió a esta cuestión, tal y como se muestra en la figura 66:

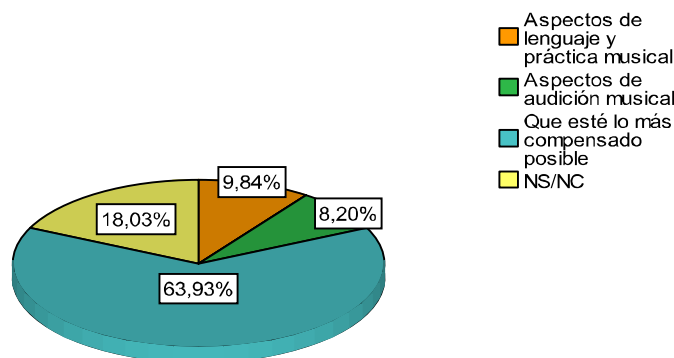


Figura 66. Contenido priorizado para la selección del libro de texto según los docentes de la muestra

9) Incorporación de la concreción y fundamentación metodológica en el libro de texto

La percepción de los maestros sobre la incorporación de la concreción y fundamentación metodológica en los libros de texto, ha concluido que el 44,26% de los docentes la encuentran en la mayoría de las unidades didácticas, el 18,03% expresa que sólo la aprecian en algunas unidades didácticas, y otro 18,03% de los docentes estiman que sólo se incorpora muy superficialmente en la programación anual que adjunta el libro de texto escolar.

Por otra parte, el 19,67% del profesorado que realizó el cuestionario, no contestó a esta pregunta, como se muestra en la figura 67:

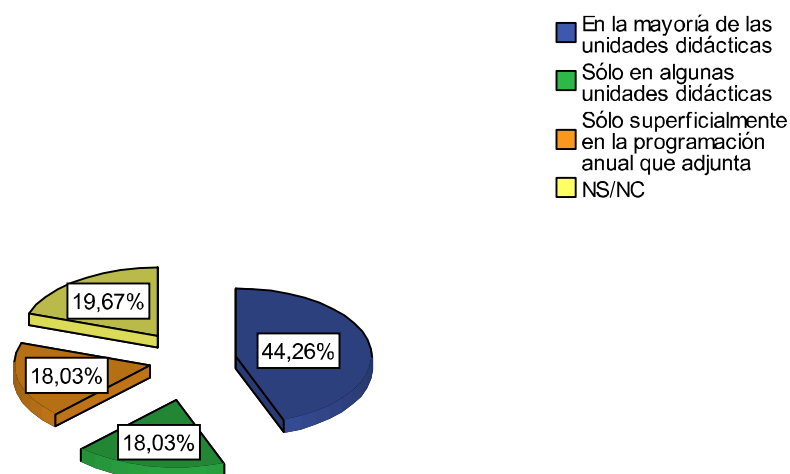


Figura 67. Incorporación de la concreción y fundamentación metodológica en el libro de texto según los docentes de la muestra

10) Cuestionamiento del tratamiento metodológico del libro de texto por parte de los docentes de la muestra

La valoración de los docentes sobre si difieren del modo en que se aborda la metodología en los libros de texto escolares de música, presenta las siguientes conclusiones: el 47,54% de los maestros la cuestionan algunas veces, el 32,79% difieren en su tratamiento muchas veces y sólo el 1,64% de los docentes nunca se han cuestionado sobre la forma de tratar la metodología en el libro de texto escolar.

De este dato se desprende cierta disparidad entre la metodología propuesta por los editores y la que esperan los consumidores, puesto que un porcentaje muy

elevado de los docentes discrepa de su planteamiento, lo que manifiesta cierta carencia de atención a las necesidades existentes en la realidad educativa.

Por otra parte, el 18,03% del profesorado que cumplimentó el cuestionario no respondió a esta cuestión, como se muestra en la figura 68:

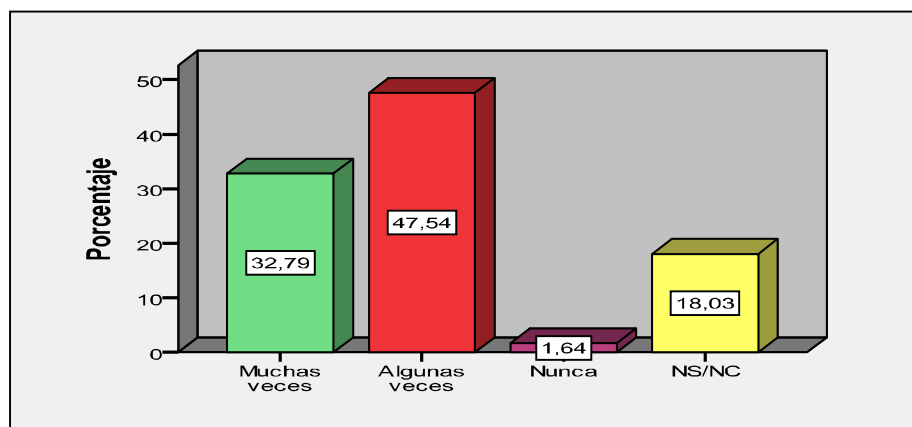


Figura 68. Cuestionamiento del tratamiento metodológico del libro de texto por parte de los docentes de la muestra

11) Material complementario del libro de texto

Los docentes de la muestra expresan sobre los posibles materiales complementarios del libro de texto lo siguiente: el 42,62% afirman que contiene CDs de audio, el 11,48% CDs de audio y DVDs, el 11,48% CDs de audio y cuaderno de actividades para el alumnado, el 6,56% CDs de audio, DVDs y cuaderno de actividades para el alumnado, el 4,92% CDs de audio, libro digital y material para la pizarra digital, el 1,64% libro digital y material para la pizarra digital, el 1,64% CDs de audio, DVDs, cuaderno de actividades para el alumnado, libro digital y material para la pizarra digital.

Constatamos que el CD es el material complementario más difundido por los libros de texto de música, dato coherente, puesto que se anexa para facilitar el tratamiento de las audiciones activas de la materia de música.

Por el contrario, aparece de modo muy residual tanto el libro digital como el material para la pizarra digital. Este aspecto nos sorprende, ya que estamos inmersos en una sociedad que apuesta por el uso de las TIC, y sólo encontramos su lógica debido a la aplicación del artículo 19 del *Decreto 66/2005*, de 8 de marzo, de ampliación y adaptación de medidas de apoyo a las familias andaluzas, por el que al establecer la gratuidad de los libros de texto y plantear la

reutilización en años académicos sucesivos, coadyuve a que no se presenten tan actualizados.

Por otra parte, el 19,67% de los maestros que cumplimentaron el cuestionario, no respondieron a esta cuestión, como se aprecia en la figura 69:

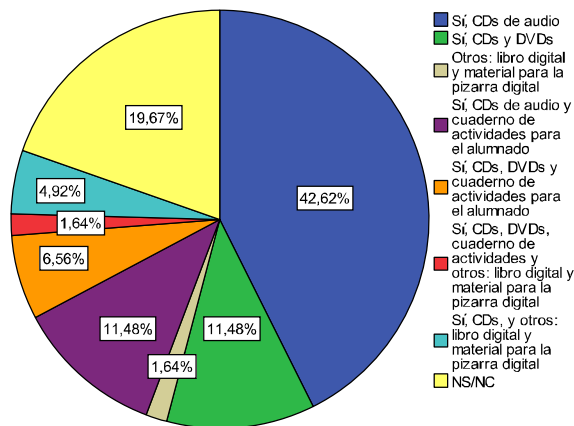


Figura 69. Material complementario del libro de texto según los docentes de la muestra

12) Utilización del libro digital

En relación al uso del libro digital por los docentes de la muestra, encontramos que un 52,46% no lo utilizan, frente al 29,51% del profesorado que manifiesta emplearlo.

Hallamos una inferencia de la pregunta anterior, ya que como la mayoría de los libros de texto no proporcionan ni el libro digital ni el material para la pizarra digital, puesto que sólo lo presentan el 8,20%, dicha carencia les dificulta su utilización.

Por otra parte, un 18,03% de los docentes de la muestra no cumplimentó este ítem, como se presenta en la figura 70:

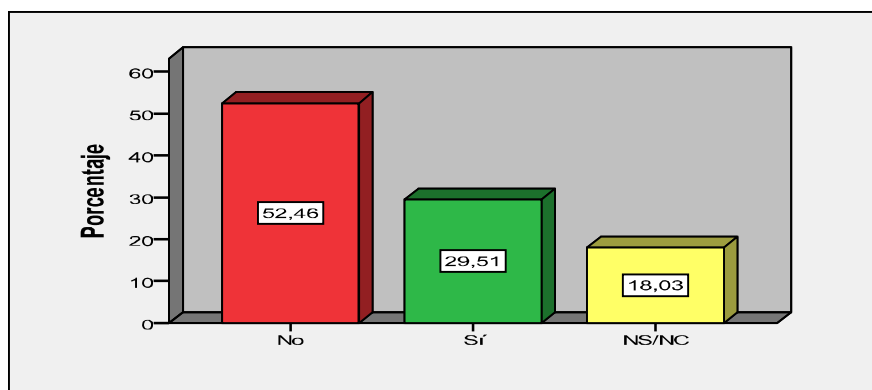


Figura 70. Uso del libro digital por los docentes de la muestra

13) Condicionamiento de la utilización del libro digital en la programación de aula

El 14,75% de los docentes manifiestan que el uso del libro digital ha condicionado su programación de aula, frente al 21,31% que consideran que su uso no ha incidido en su programación de aula.

Además, encontramos un alto porcentaje de docentes, en particular el 63,93%, que no han respondido a este ítem, debido principalmente a dos razones. La primera atiende a que los maestros que sí utilizan el libro de texto pero no emplean el libro digital, no han contestado a este ítem, y la segunda, que los docentes que no usan el libro de texto, y por ende, tampoco el libro digital, no han cumplimentado esta dimensión del cuestionario, como se muestra en la figura 71:

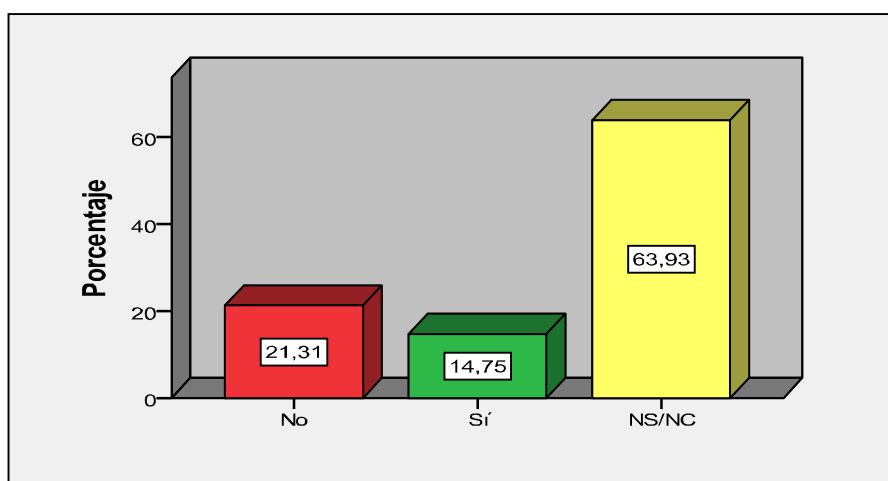


Figura 71. Incidencia de la utilización del libro digital en la programación de aula

14) Los libros de texto son los materiales didácticos más utilizados en las clases de educación musical

La percepción del profesorado en considerar los libros de texto como los materiales didácticos más utilizados en el desarrollo de las sesiones de música en la etapa de Educación Primaria ha sido la siguiente: el 31,15% se muestra bastante de acuerdo, el 24,59% algo de acuerdo, el 24,59% totalmente en desacuerdo, el 4,92% totalmente de acuerdo y 14,75% no cumplimentó la cuestión.

A partir de los datos obtenidos con este ítem, constatamos la relación con los resultados que mostraban el uso mayoritario del libro de texto escolar de música

por parte de los maestros del Campo de Gibraltar, donde se concluía, como sólo un apoyo para el desarrollo de las sesiones, tal y como se ilustra en la figura 72:

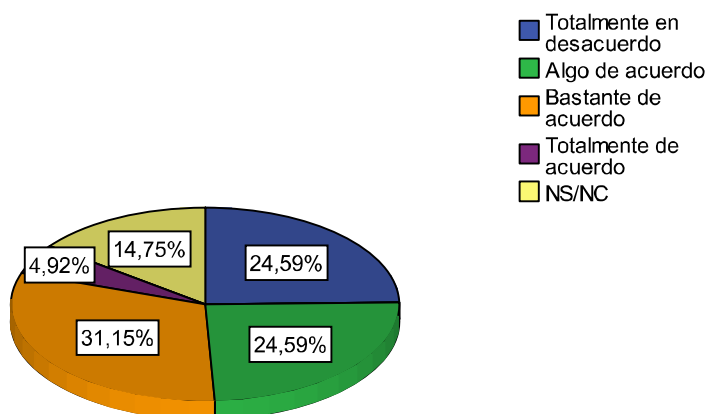


Figura 72. Estimación de los docentes en considerar los libros de texto como los materiales didácticos más usados en las clases de música

15) El repertorio musical de los libros de texto atiende a los principios metodológicos para secuenciar sus actividades

La valoración de los docentes sobre el seguimiento de los principios metodológicos en la secuencia de las actividades de los libros de texto de cada uno de los cursos ha sido la siguiente:

En el primer curso, el 47,54% se muestra bastante de acuerdo, el 26,23% algo de acuerdo, el 9,84% totalmente de acuerdo, el 1,64% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no lo cumplimentó.

En el segundo curso, el 47,54% se manifiesta bastante de acuerdo, el 26,23% algo de acuerdo, el 9,84% totalmente de acuerdo, el 1,64% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no realizó este ítem.

En el tercer curso, el 50,82% lo considera bastante de acuerdo, el 24,59% algo de acuerdo, el 8,20% totalmente de acuerdo, el 1,64% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no aplicó este ítem.

En el cuarto curso, el 49,18% se posiciona bastante de acuerdo, el 26,23% algo de acuerdo, el 8,20% totalmente de acuerdo, el 1,64% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no lo contestó.

En el quinto curso, el 47,54% lo juzga bastante de acuerdo, el 27,87% algo de acuerdo, el 8,20% totalmente de acuerdo, el 1,64% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no lo desarrolló.

En el sexto curso, el 47,54% lo valora bastante de acuerdo, el 27,87% algo de acuerdo, el 8,20% totalmente de acuerdo, el 1,64% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no cumplimentó este ítem, tal y como se muestra en la figura 73:

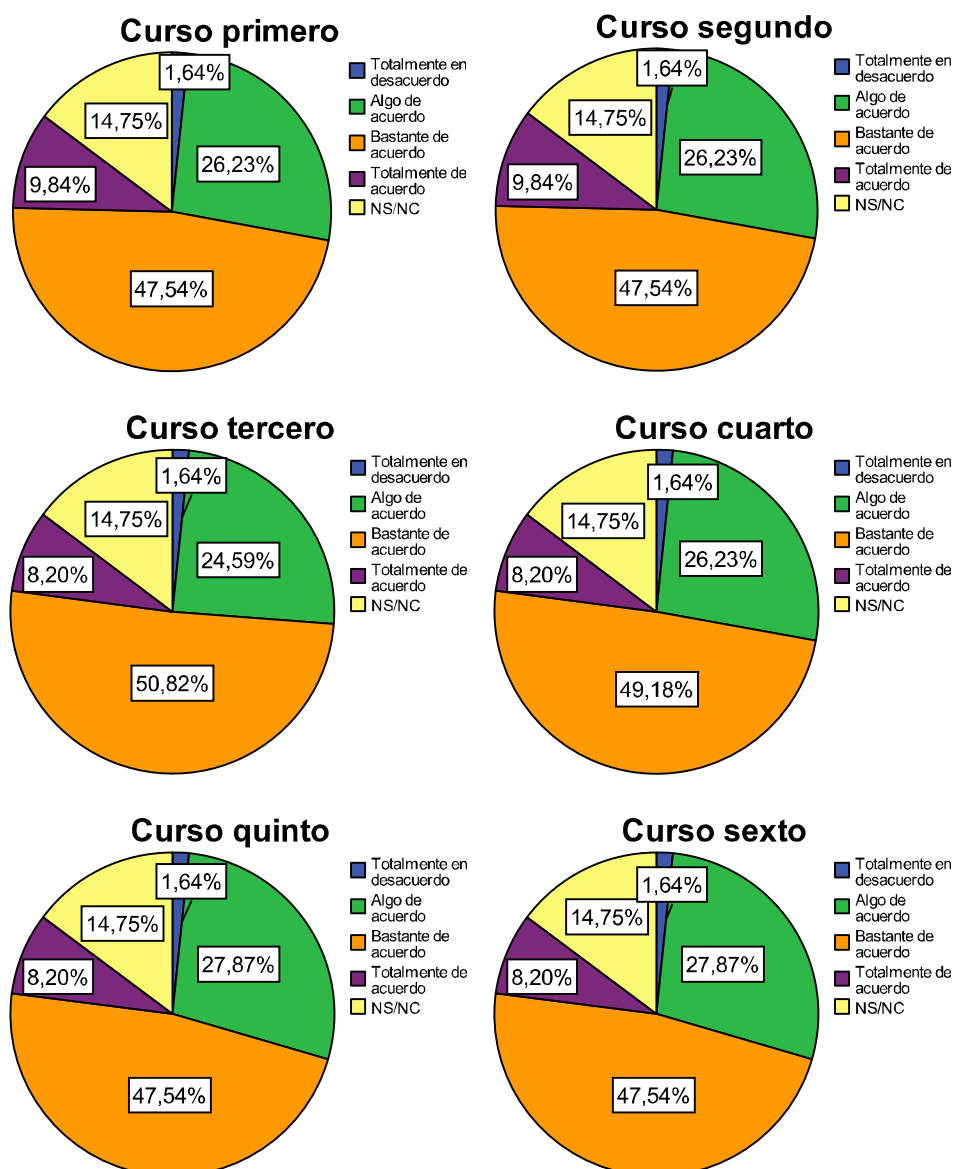


Figura 73. Percepción de los docentes sobre la atención a los principios metodológicos generada en la secuenciación de las actividades de los libros de texto de cada curso

16) Los libros de texto se ciñen a lo expuesto en el currículo oficial para el desarrollo de las competencias, adaptándose a las particularidades geográficas y sociales

La valoración de los maestros sobre la concreción de los libros de texto de cada uno de los cursos con lo establecido en el currículo oficial, adaptándose a las particularidades geográficas y sociales, ha sido la siguiente:

En el primer curso, el 39,34% se muestra bastante de acuerdo, el 29,51% algo de acuerdo, el 11,48% totalmente de acuerdo, el 4,92% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no cumplimentó este ítem.

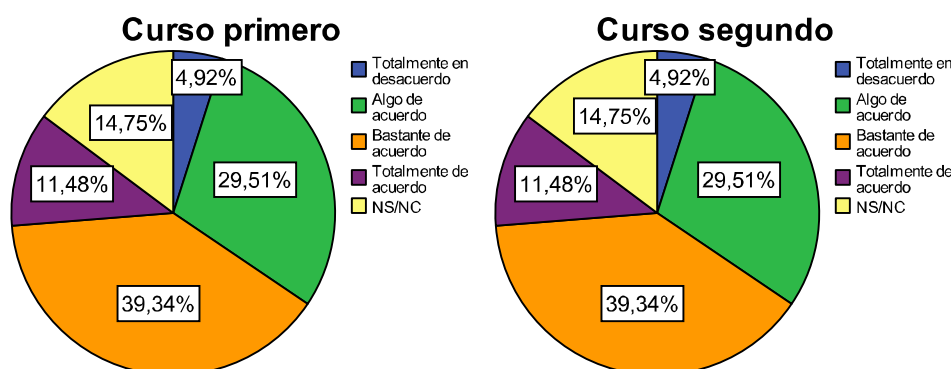
En el segundo curso, el 39,34% se manifiesta bastante de acuerdo, el 29,51% algo de acuerdo, el 11,48% totalmente de acuerdo, el 4,92% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no lo aplicó.

En el tercer curso, el 40,98% se pronuncia bastante de acuerdo, el 27,87% algo de acuerdo, el 11,48% totalmente de acuerdo, el 4,92% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no realizó este ítem.

En el cuarto curso, el 40,98% se presenta bastante de acuerdo, el 27,87% algo de acuerdo, el 11,48% totalmente de acuerdo, el 4,92% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no lo cumplimentó.

En el quinto curso, el 39,34% se posiciona bastante de acuerdo, el 31,15% algo de acuerdo, el 9,84% totalmente de acuerdo, el 4,92% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no contestó a este ítem.

En el sexto curso, el 39,34% se declara bastante de acuerdo, el 31,15% algo de acuerdo, el 9,84% totalmente de acuerdo, el 4,92% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no desarrolló este ítem, tal y como se observa en la figura 74:



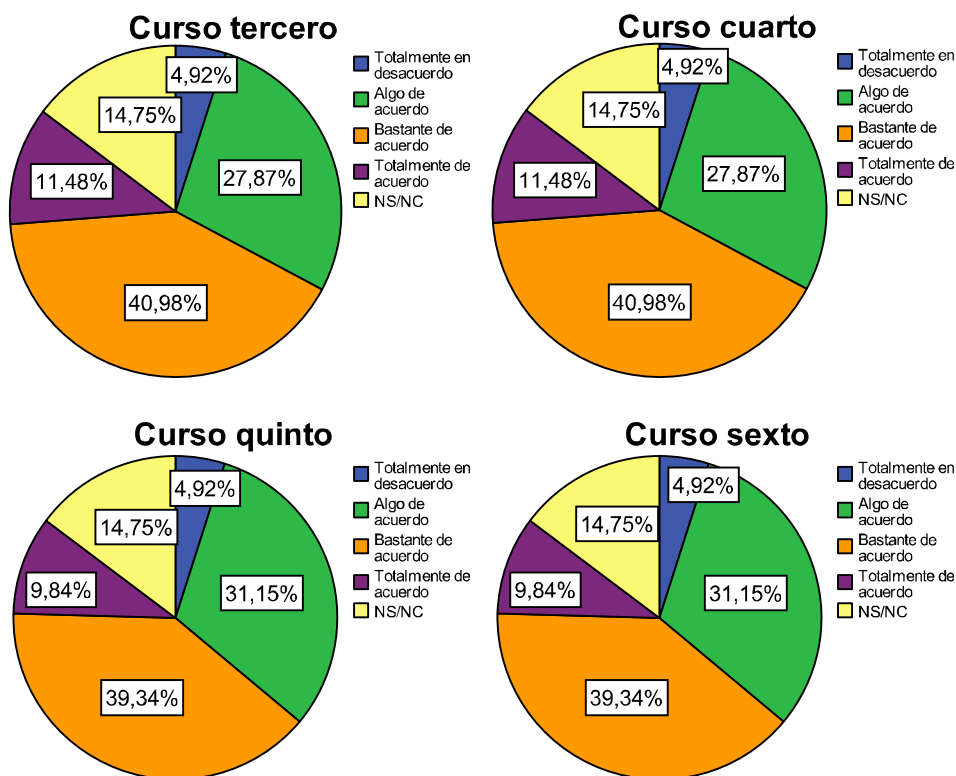


Figura 74. Impresión de los docentes sobre la concreción del currículo y adaptación a las particularidades geográficas y sociales de los libros de texto de cada curso

17) Los libros de texto promueven el trabajo cooperativo para estimular el desarrollo de las actividades musicales

La impresión del profesorado sobre el fomento del trabajo cooperativo generado en los libros de texto de cada uno de los cursos para estimular las actividades musicales, ha sido la siguiente:

En el primer curso, el 37,70% se manifiesta bastante de acuerdo, el 22,95% algo de acuerdo, el 18,03% totalmente de acuerdo, el 6,56% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no realizó este ítem.

En el segundo curso, el 37,70% se muestra bastante de acuerdo, el 22,95% algo de acuerdo, el 18,03% totalmente de acuerdo, el 6,56% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no cumplimentó este ítem.

En el tercer curso, el 36,07% se pronuncia bastante de acuerdo, el 22,95% algo de acuerdo, el 19,67% totalmente de acuerdo, el 6,56% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no contestó.

En el cuarto curso, el 36,07% se presenta bastante de acuerdo, el 22,95% algo de acuerdo, el 19,67% totalmente de acuerdo, el 6,56% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no aplicó este ítem.

En el quinto curso, el 34,43% se expresa bastante de acuerdo, el 24,59% algo de acuerdo, el 16,39% totalmente de acuerdo, el 9,84% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no lo cumplimentó.

En el sexto curso, el 34,43% se posiciona bastante de acuerdo, el 24,59% algo de acuerdo, el 16,39% totalmente de acuerdo, el 9,84% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no realizó este ítem, tal y como se aprecia en la figura 75:

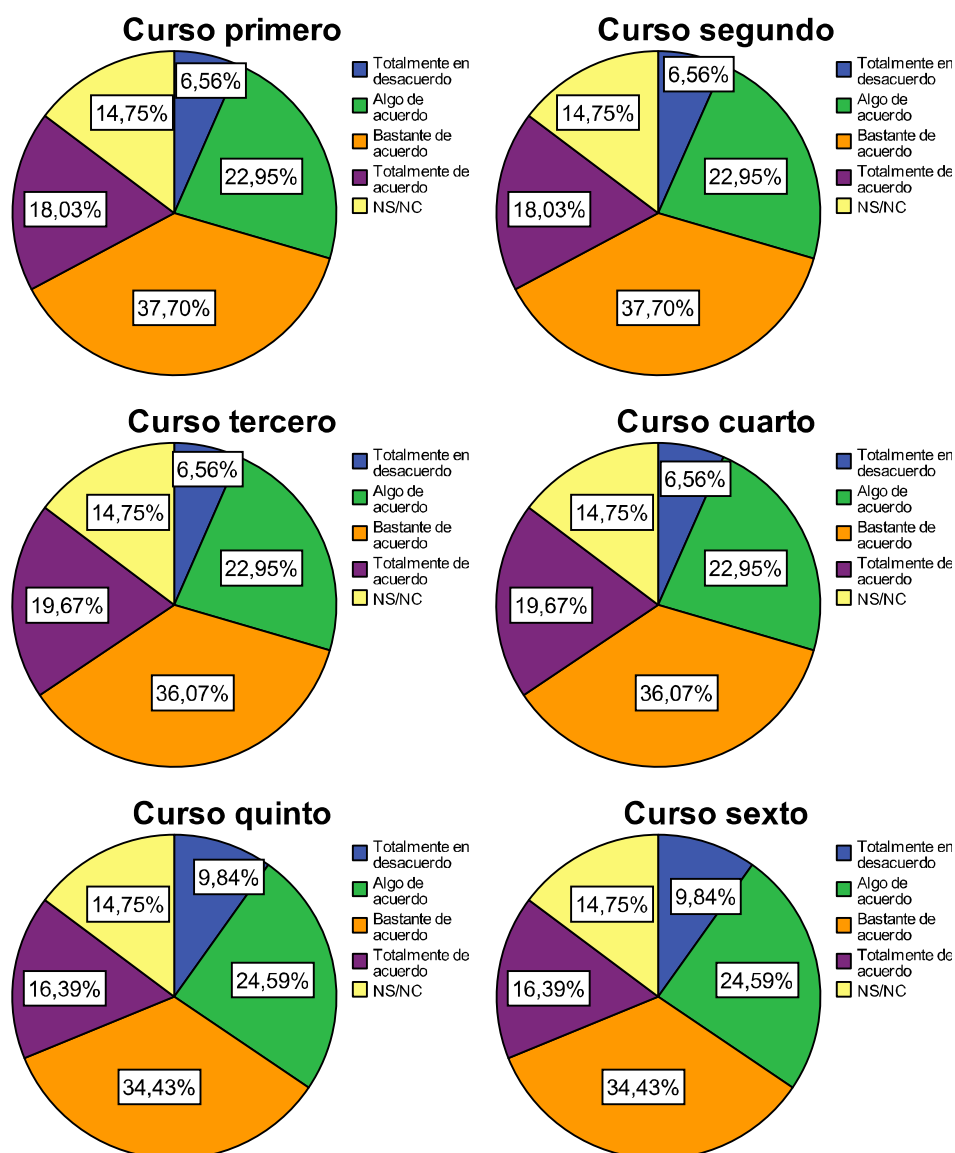


Figura 75. Valoración del profesorado sobre el favorecimiento del trabajo cooperativo como estímulo de las actividades musicales en los libros de texto de cada curso

18) Los libros de texto fomentan el uso de las tecnologías de la información y la comunicación

La percepción de los maestros sobre el estímulo que generan los libros de texto de cada curso para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, ha sido la siguiente:

En el primer curso, el 37,70% se muestra algo de acuerdo, el 29,51% bastante de acuerdo, el 11,48% totalmente en desacuerdo, el 6,56% totalmente de acuerdo y el 14,75% no cumplimentó este ítem.

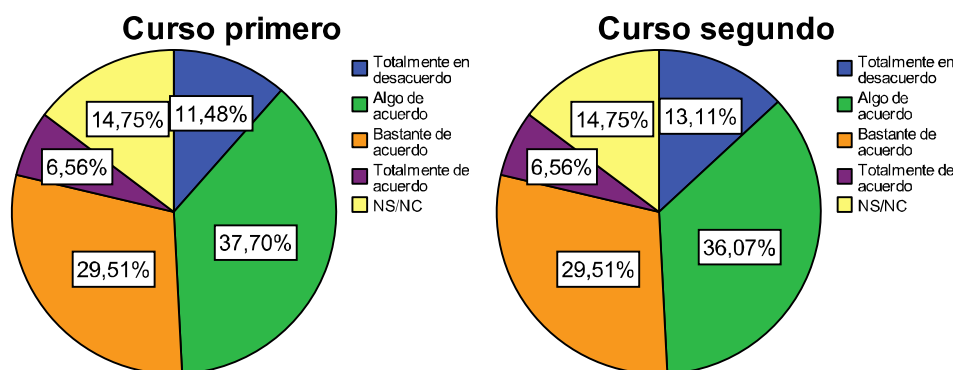
En el segundo curso, el 36,07% se pronuncia algo de acuerdo, el 29,51% bastante de acuerdo, el 13,11% totalmente en desacuerdo, el 6,56% totalmente de acuerdo, y el 14,75% no contestó a este ítem.

En el tercer curso, el 37,70% se manifiesta algo de acuerdo, el 27,87% bastante de acuerdo, el 13,11% totalmente en desacuerdo, el 6,56% totalmente de acuerdo y el 14,75% no lo realizó.

En el cuarto curso, el 37,70% se declara algo de acuerdo, el 27,87% bastante de acuerdo, el 13,11% totalmente en desacuerdo, el 6,56% totalmente de acuerdo y el 14,75% no aplicó este ítem.

En el quinto curso, el 34,43% se expresa algo de acuerdo, el 27,87% bastante de acuerdo, el 16,39% totalmente en desacuerdo, el 6,56% totalmente de acuerdo y el 14,75% no respondió.

En el sexto curso, el 34,43% se considera algo de acuerdo, el 27,87% bastante de acuerdo, el 16,39% totalmente en desacuerdo, el 6,56% totalmente de acuerdo y el 14,75% no cumplimentó este ítem, tal y como se muestra en la figura 76:



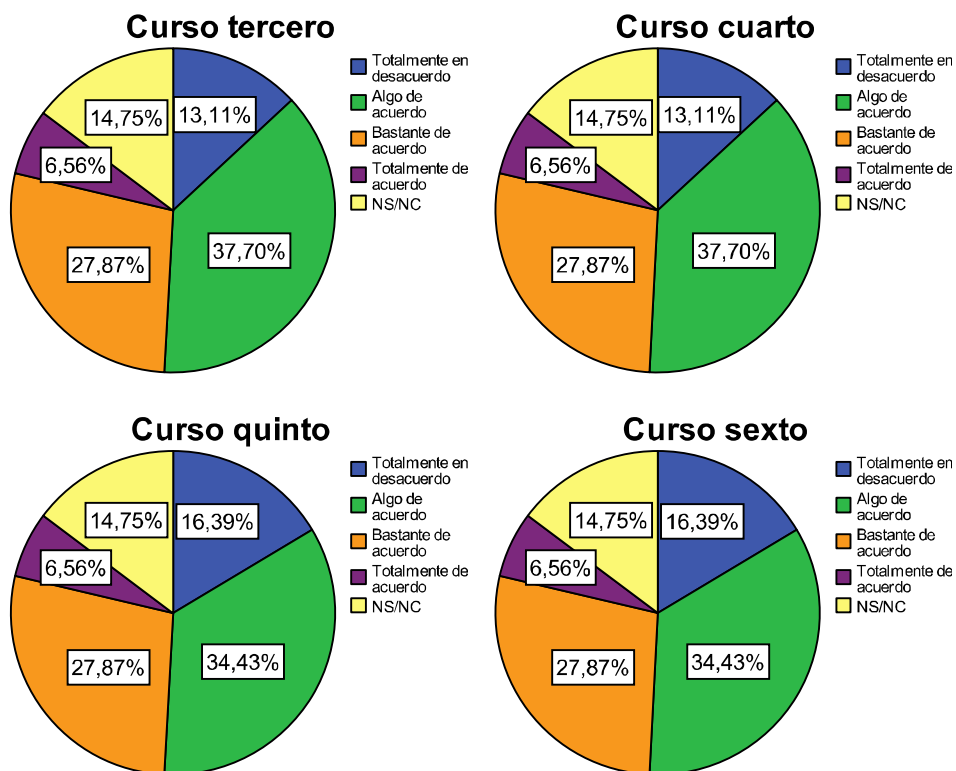


Figura 76. Consideración de los maestros sobre el fomento del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los libros de texto de cada curso

19) Los libros de texto favorecen la implementación metodológica de las corrientes pedagógico-musicales más representativas

La impresión de los docentes sobre el favorecimiento de los libros de texto de cada uno de los cursos por implementar las corrientes pedagógico-musicales, ha sido la siguiente:

En el primer curso, el 39,34% se muestra bastante de acuerdo, el 32,79% algo de acuerdo, el 9,84% totalmente de acuerdo, el 3,28% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no cumplimentó este ítem.

En el segundo curso, el 39,34% se pronuncia bastante de acuerdo, el 32,79% algo de acuerdo, el 9,84% totalmente de acuerdo, el 3,28% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no lo aplicó.

En el tercer curso, el 39,34% se manifiesta bastante de acuerdo, el 32,79% algo de acuerdo, el 9,84% totalmente de acuerdo, el 3,28% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no respondió a este ítem.

En el cuarto curso, el 39,34% se presenta bastante de acuerdo, el 32,79% algo de acuerdo, el 9,84% totalmente de acuerdo, el 3,28% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no realizó este ítem.

En el quinto curso, el 40,98% se posiciona bastante de acuerdo, el 34,43% algo de acuerdo, el 6,56% totalmente de acuerdo, el 3,28% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no lo contestó.

En el sexto curso, el 40,98% se expresa bastante de acuerdo, el 34,43% algo de acuerdo, el 6,56% totalmente de acuerdo, el 3,28% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no cumplimentó este ítem, tal y como se observa en la figura 77:

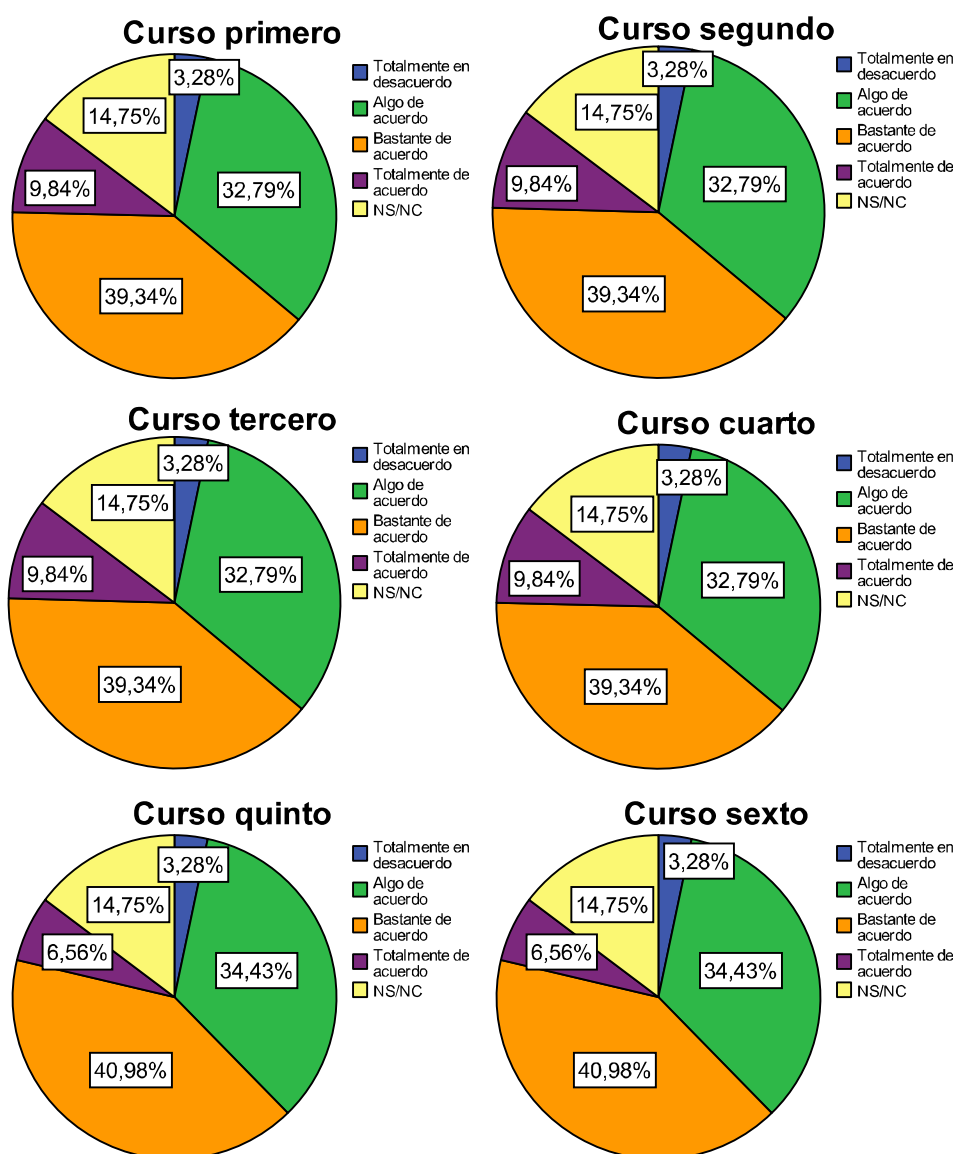


Figura 77. Estimación de los maestros sobre el favorecimiento de la implementación metodológica de las corrientes pedagógico-musicales en los libros de texto de cada curso

20) Los libros de texto se adaptan al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, atendiendo a la diversidad

La valoración de los docentes sobre la adaptación de los libros de texto de cada curso al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, ha sido del siguiente modo:

En el primer curso, el 34,43% se muestra totalmente en desacuerdo, el 34,43% algo de acuerdo, el 14,75% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, y el 14,75% no cumplimentó este ítem.

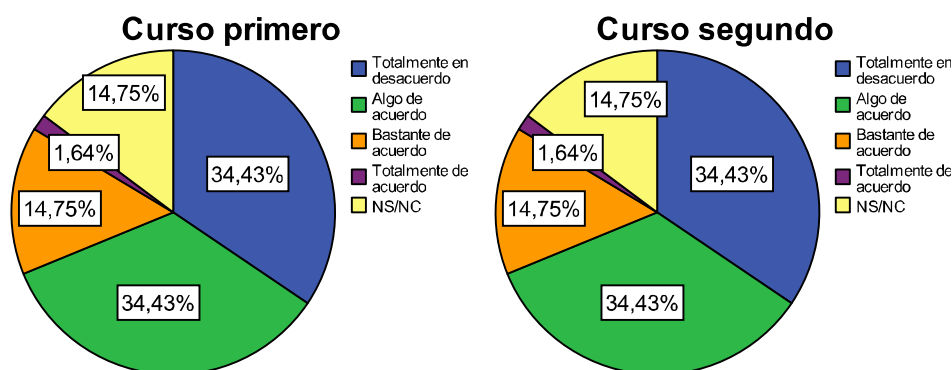
En el segundo curso, el 34,43% se expresa totalmente en desacuerdo, el 34,43% algo de acuerdo, el 14,75% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, y el 14,75% no lo realizó.

En el tercer curso, el 34,43% se pronuncia totalmente en desacuerdo, el 34,43% algo de acuerdo, el 14,75% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, y el 14,75% no aplicó este ítem.

En el cuarto curso, el 34,43% se presenta totalmente en desacuerdo, el 34,43% algo de acuerdo, el 14,75% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, y el 14,75% no respondió.

En el quinto curso, el 36,07% se posiciona totalmente en desacuerdo, el 32,79% algo de acuerdo, el 13,11% bastante de acuerdo, el 3,28% totalmente de acuerdo, y el 14,75% no desarrolló este ítem.

En el sexto curso, el 36,07% se manifiesta totalmente en desacuerdo, el 32,79% algo de acuerdo, el 13,11% bastante de acuerdo, el 3,28% totalmente de acuerdo, y el 14,75% no cumplimentó este ítem, tal y como aparece en la figura 78:



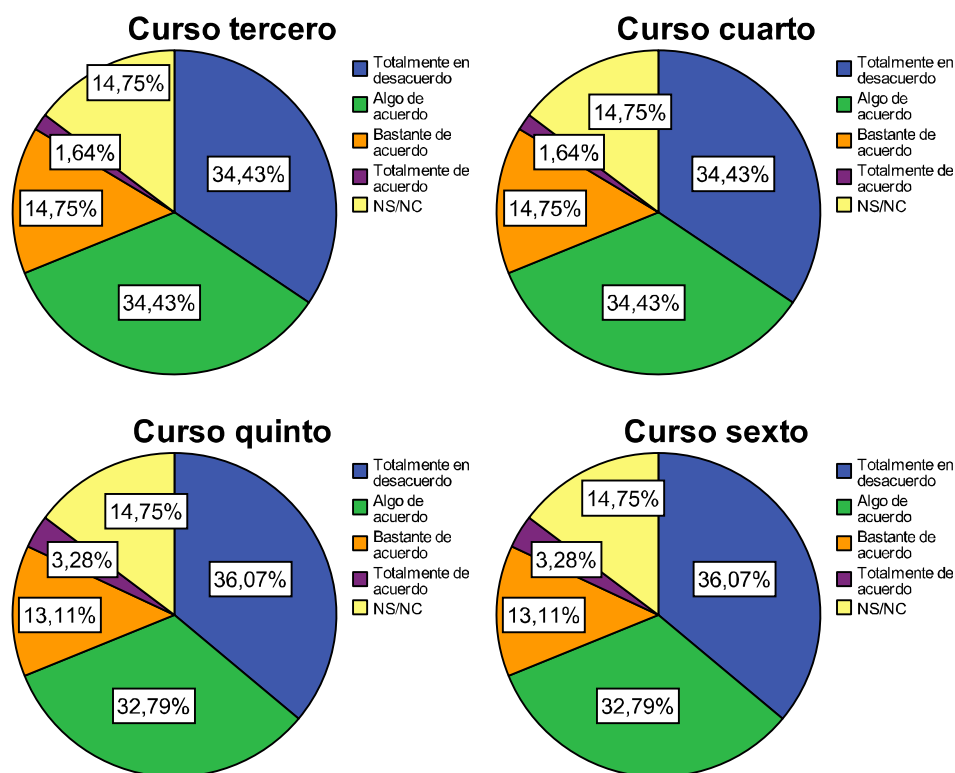


Figura 78. Apreciación de los docentes sobre la adaptación al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los libros de texto de cada curso

21) Los libros de texto abordan el lenguaje musical a partir de la práctica vocal, instrumental y corporal

La impresión de los docentes sobre el tratamiento del lenguaje musical a partir de la práctica vocal, instrumental y corporal en los libros de texto de cada uno de los cursos, ha sido la siguiente:

En el primer curso, el 54,10% se muestra bastante de acuerdo, el 14,75% algo de acuerdo, el 14,75% totalmente de acuerdo, el 1,64% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no lo cumplimentó.

En el segundo curso, el 54,10% se pronuncia bastante de acuerdo, el 14,75% algo de acuerdo, el 14,75% totalmente de acuerdo, el 1,64% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no aplicó este ítem.

En el tercer curso, el 52,46% se manifiesta bastante de acuerdo, el 16,39% totalmente de acuerdo, el 14,75% algo de acuerdo, el 1,64% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no contestó.

En el cuarto curso, el 52,46% se posiciona bastante de acuerdo, el 16,39% totalmente de acuerdo, el 14,75% algo de acuerdo, el 1,64% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no cumplimentó este ítem.

En el quinto curso, el 50,82% lo considera bastante de acuerdo, el 16,39% algo de acuerdo, el 14,75% totalmente de acuerdo, el 3,28% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no respondió.

En el sexto curso, el 50,82% se presenta bastante de acuerdo, el 16,39% algo de acuerdo, el 14,75% totalmente de acuerdo, el 3,28% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no realizó este ítem, tal y como se observa en la figura 79:

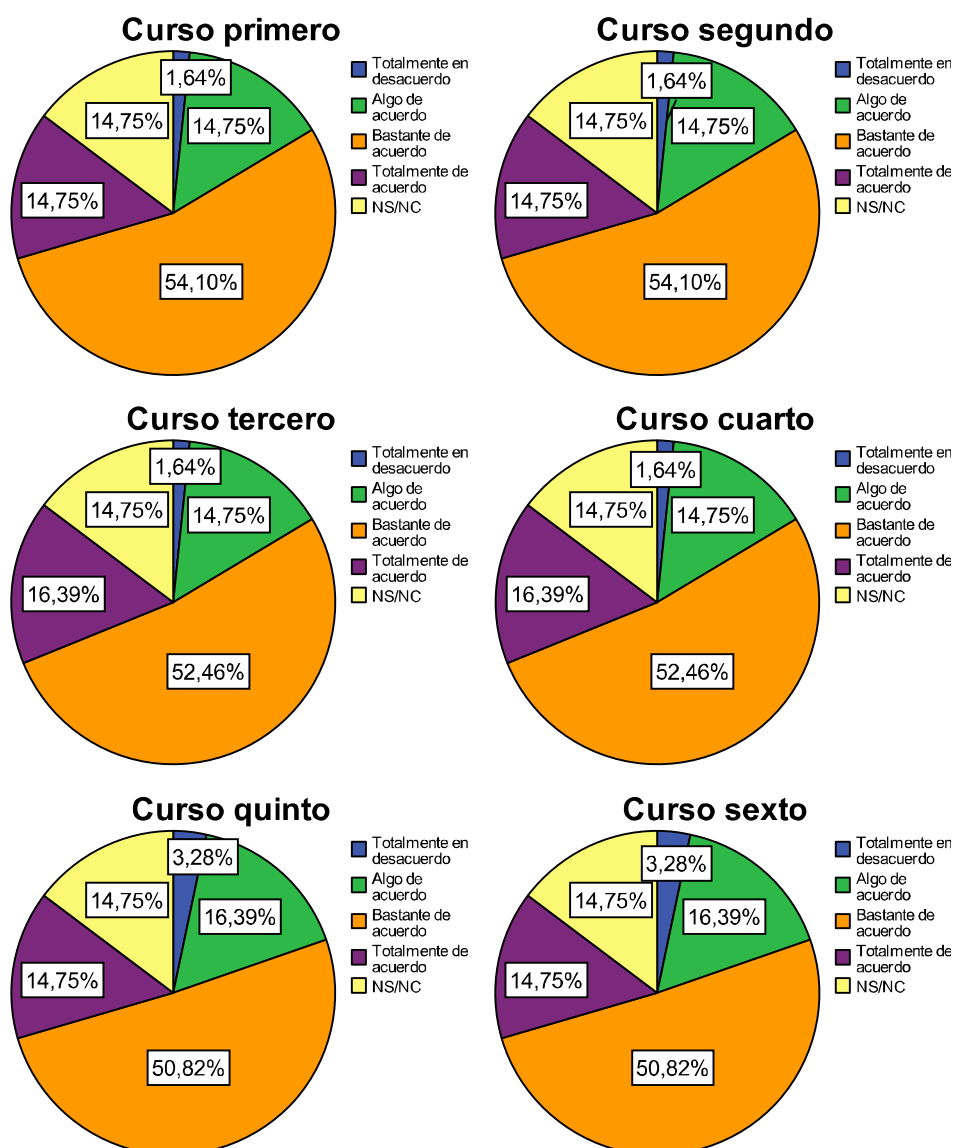


Figura 79. Valoración del profesorado sobre el tratamiento del lenguaje musical a partir de la práctica vocal, instrumental y corporal en los libros de texto de cada curso

22) Los libros de texto contemplan la realidad educativa del Campo de Gibraltar

La percepción de los maestros sobre el tratamiento de la realidad educativa del Campo de Gibraltar en los libros de texto de cada curso, ha sido del siguiente modo:

En el primer curso, el 52,46% se manifiesta totalmente en desacuerdo, el 26,23% algo de acuerdo, el 4,92% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, y el 14,75% no lo realizó.

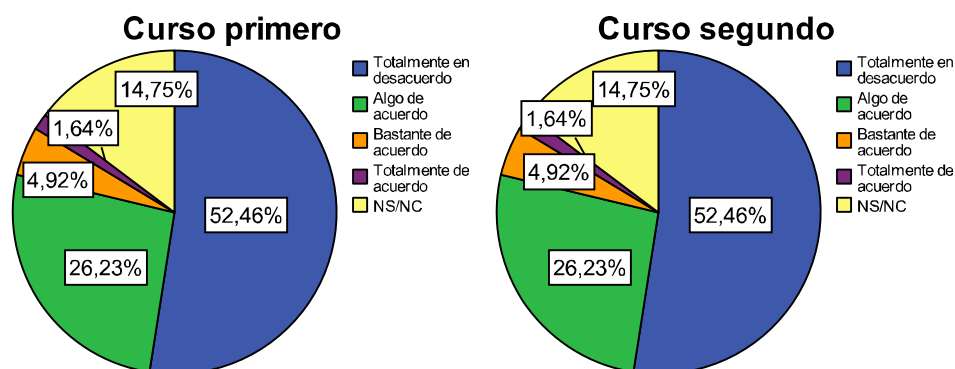
En el segundo curso, el 52,46% se pronuncia totalmente en desacuerdo, el 26,23% algo de acuerdo, el 4,92% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, y el 14,75% no cumplimentó este ítem.

En el tercer curso, el 52,46% se muestra totalmente en desacuerdo, el 26,23% algo de acuerdo, el 4,92% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, y el 14,75% no contestó.

En el cuarto curso, el 52,46% se expresa totalmente en desacuerdo, el 26,23% algo de acuerdo, el 4,92% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, y el 14,75% no aplicó este ítem.

En el quinto curso, el 52,46% se considera totalmente en desacuerdo, el 27,87% algo de acuerdo, el 3,28% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, y el 14,75% no desarrolló este ítem.

En el sexto curso, el 52,46% se presenta totalmente en desacuerdo, el 27,87% algo de acuerdo, el 3,28% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, y el 14,75% no cumplimentó este ítem, como se aprecia en la figura 80:



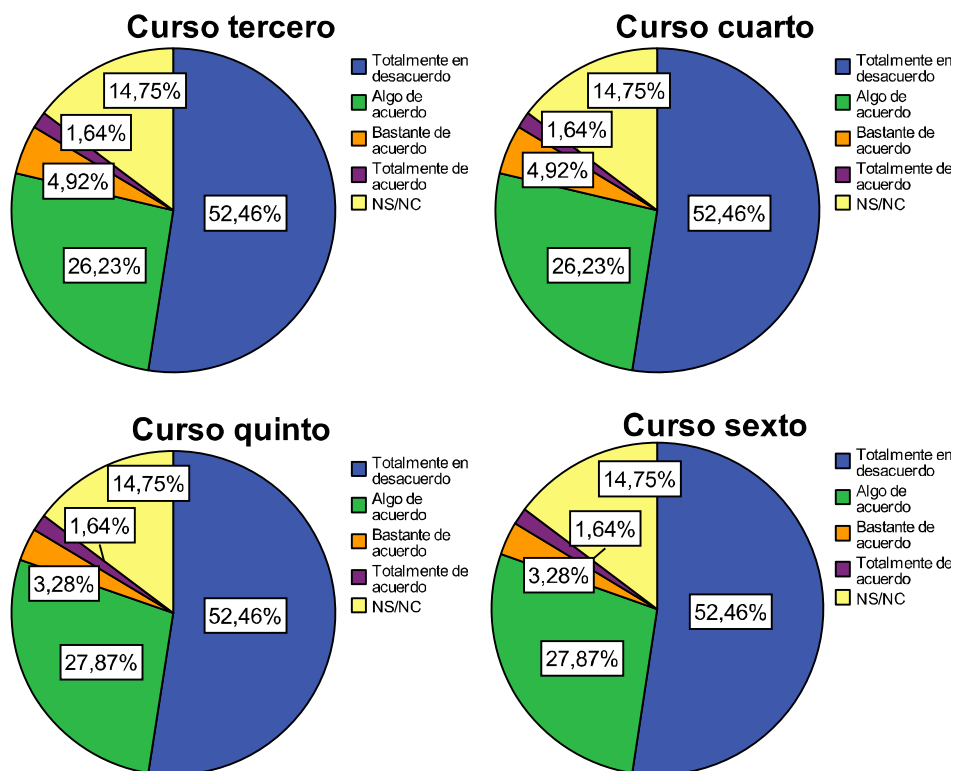


Figura 80. Impresión de los maestros sobre el tratamiento de la realidad educativa del Campo de Gibraltar en los libros de texto de cada curso

23) Los libros de texto fomentan el desarrollo de valores, como la igualdad de género, y disuaden de la violencia, el racismo y la xenofobia

La valoración de los profesores sobre el fomento de los valores positivos y la disuasión de los negativos en los libros de texto de cada curso, ha sido del siguiente modo:

En el primer curso, el 31,15% se presenta bastante de acuerdo, el 31,15% algo de acuerdo, el 14,75% totalmente de acuerdo, el 8,20% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no respondió.

En el segundo curso, el 31,15% se muestra bastante de acuerdo, el 31,15% algo de acuerdo, el 14,75% totalmente de acuerdo, el 8,20% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no realizó este ítem.

En el tercer curso, el 31,15% se manifiesta bastante de acuerdo, el 31,15% algo de acuerdo, el 14,75% totalmente de acuerdo, el 8,20% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no aplicó este ítem.

En el cuarto curso, el 31,15% se pronuncia bastante de acuerdo, el 31,15% algo de acuerdo, el 14,75% totalmente de acuerdo, el 8,20% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no contestó a este ítem.

En el quinto curso, el 31,15% se posiciona bastante de acuerdo, el 31,15% algo de acuerdo, el 14,75% totalmente de acuerdo, el 8,20% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no lo cumplimentó.

En el sexto curso, el 31,15% lo considera bastante de acuerdo, el 31,15% algo de acuerdo, el 14,75% totalmente de acuerdo, el 8,20% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no realizó este ítem. Tal y como se muestra en la figura 81:

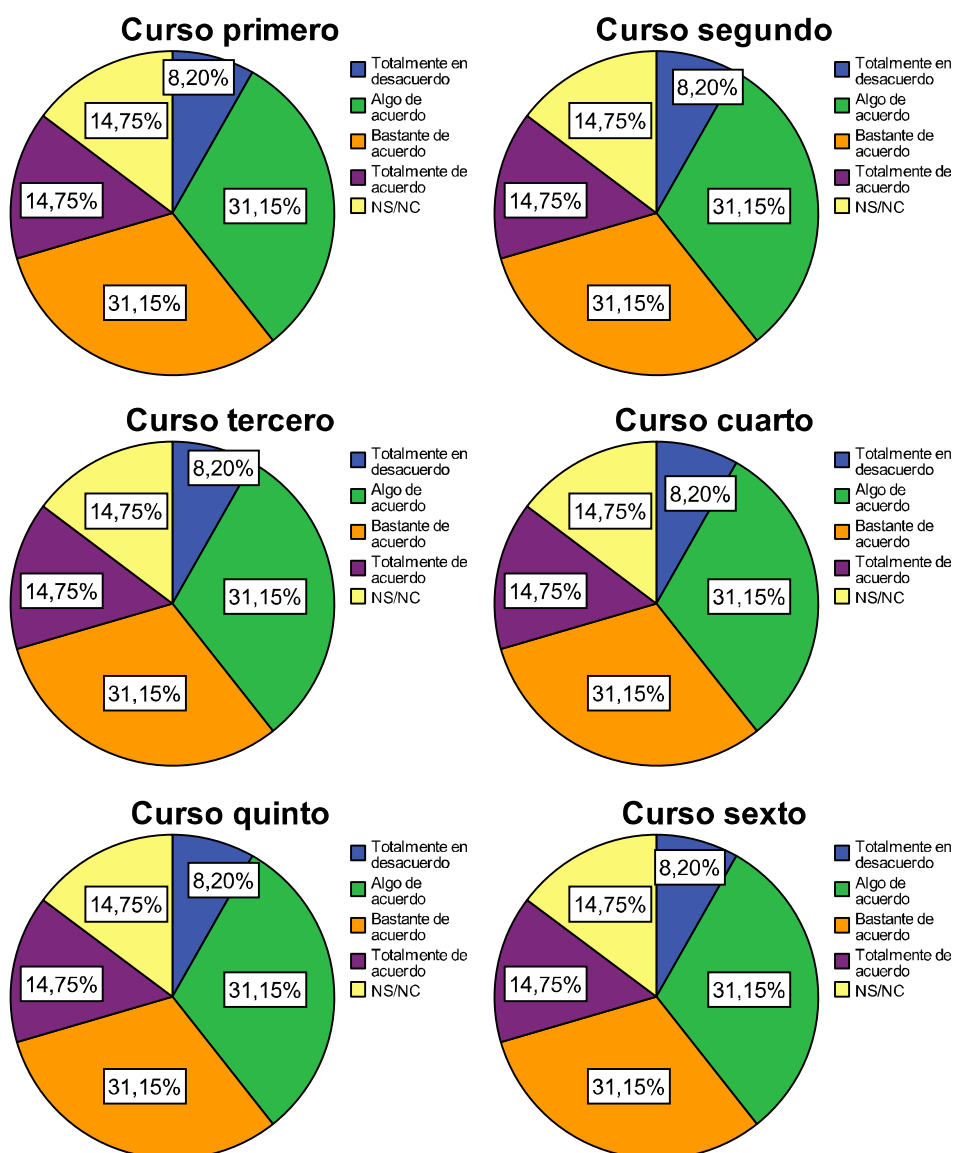


Figura 81. Sensación de los docentes sobre el fomento del desarrollo de los valores positivos y la disuasión de los negativos en los libros de texto de cada curso

24) Los libros de texto trabajan la expresión musical teniendo en cuenta tanto el desarrollo de la creatividad como de la sensibilidad

La percepción de los maestros sobre la atención al desarrollo tanto de la creatividad como de la sensibilidad en los libros de texto de cada uno de los cursos, ha sido la siguiente:

En el primer curso, el 44,26% se pronuncia bastante de acuerdo, el 22,95% algo de acuerdo, el 9,84% totalmente de acuerdo, el 4,92% totalmente en desacuerdo, y el 18,03% no desarrolló este ítem.

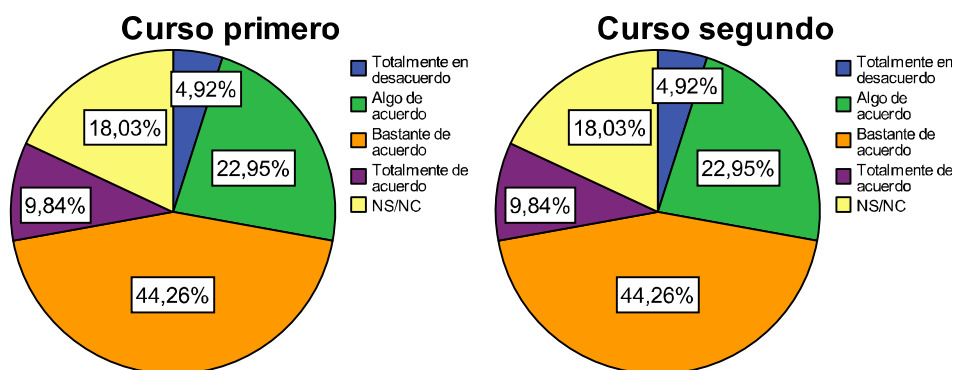
En el segundo curso, el 44,26% se expresa bastante de acuerdo, el 22,95% algo de acuerdo, el 9,84% totalmente de acuerdo, el 4,92% totalmente en desacuerdo, y el 18,03% no lo contestó.

En el tercer curso, el 44,26% se muestra bastante de acuerdo, el 24,59% algo de acuerdo, el 9,84% totalmente de acuerdo, el 3,28% totalmente en desacuerdo, y el 18,03% no realizó este ítem.

En el cuarto curso, el 44,26% se manifiesta bastante de acuerdo, el 24,59% algo de acuerdo, el 9,84% totalmente de acuerdo, el 3,28% totalmente en desacuerdo, y el 18,03% no cumplimentó este ítem.

En el quinto curso, el 42,62% se considera bastante de acuerdo, el 26,23% algo de acuerdo, el 8,20% totalmente de acuerdo, el 4,92% totalmente en desacuerdo, y el 18,03% no respondió.

En el sexto curso, el 42,62% se posiciona bastante de acuerdo, el 26,23% algo de acuerdo, el 8,20% totalmente de acuerdo, el 4,92% totalmente en desacuerdo, y el 18,03% no aplicó este ítem, tal y como se muestra en la figura 82:



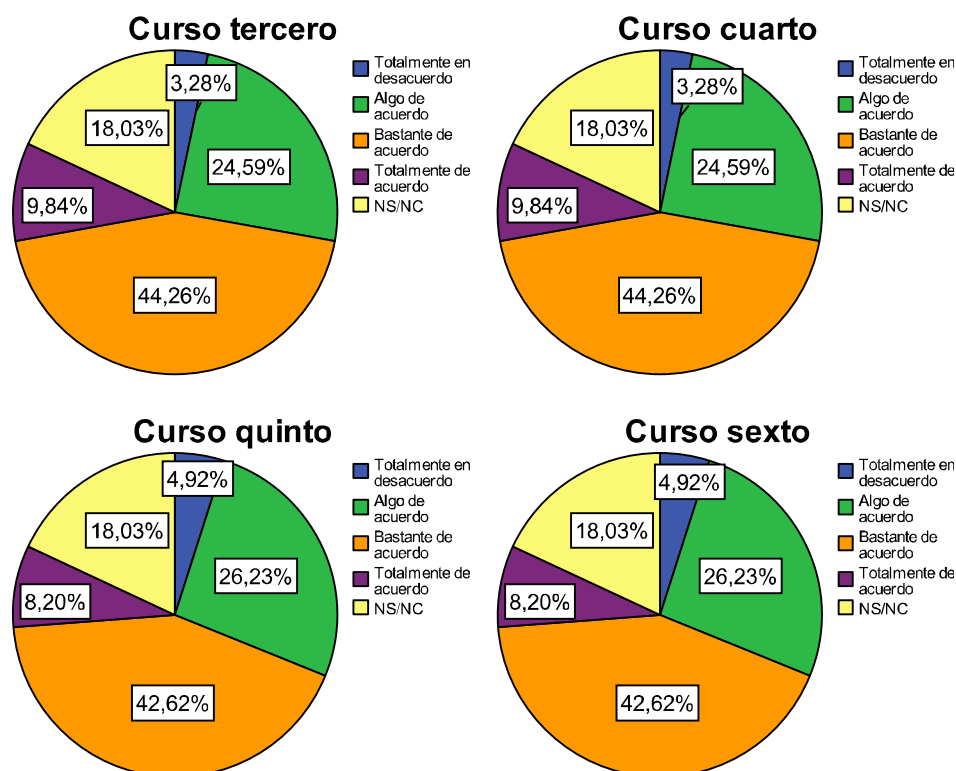


Figura 82. Percepción de los maestros sobre el grado de atención al desarrollo tanto de la creatividad como de la sensibilidad en los libros de texto de cada curso

25) Los libros de texto abordan una sola dimensión musical en cada actividad

La apreciación de los docentes sobre la aplicación de una sola dimensión musical en cada actividad de los libros de texto de cada curso, ha sido la siguiente:

En el primer curso, el 32,79% lo considera algo de acuerdo, el 31,15% totalmente en desacuerdo, el 18,03% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, y el 16,39% no cumplimentó este ítem.

En el segundo curso, el 32,79% se muestra algo de acuerdo, el 31,15% totalmente en desacuerdo, el 18,03% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, y el 16,39% no lo realizó.

En el tercer curso, el 34,43% se manifiesta algo de acuerdo, el 31,15% totalmente en desacuerdo, el 16,39% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, y el 16,39% no desarrolló este ítem.

En el cuarto curso, el 34,43% se pronuncia algo de acuerdo, el 31,15% totalmente en desacuerdo, el 16,39% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, y el 16,39% no contestó.

En el quinto curso, el 34,43% se presenta algo de acuerdo, el 31,15% totalmente en desacuerdo, el 16,39% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, y el 16,39% no lo aplicó.

En el sexto curso, el 34,43% se proclama algo de acuerdo, el 31,15% totalmente en desacuerdo, el 16,39% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, y el 16,39% no cumplimentó este ítem, tal y como se observa en la figura 83:

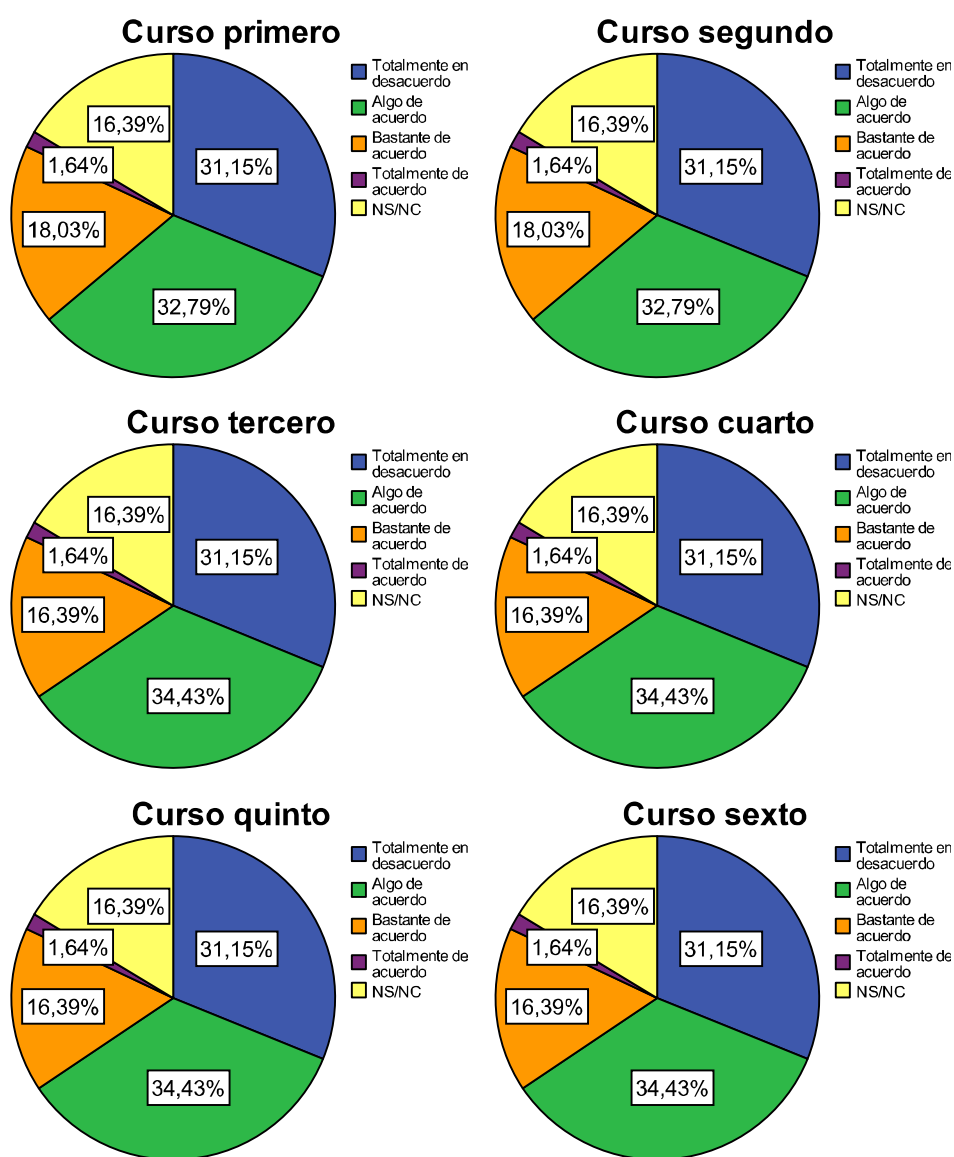


Figura 83. Apreciación de los docentes sobre la aplicación de una sola dimensión musical en cada actividad de los libros de texto de cada curso

26) Los libros de texto potencian la aplicación de la metodología Dalcroze en el desarrollo de las actividades

La percepción del profesorado sobre el fomento del tratamiento del método Dalcroze en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de cada uno de los cursos, ha sido la siguiente:

En el primer curso, el 40,98% se muestra bastante de acuerdo, el 34,43% algo de acuerdo, el 6,56% totalmente de acuerdo, y el 18,03% no realizó este ítem.

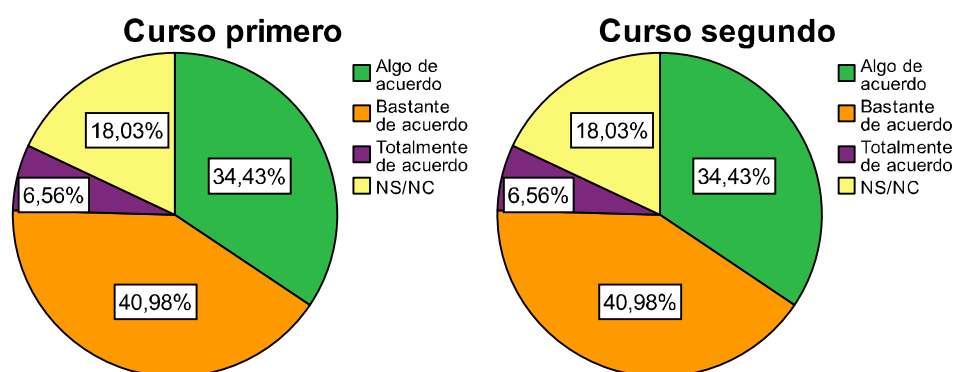
En el segundo curso, el 40,98% se posiciona bastante de acuerdo, el 34,43% algo de acuerdo, el 6,56% totalmente de acuerdo, y el 18,03% no aplicó este ítem.

En el tercer curso, el 45,90% se manifiesta bastante de acuerdo, el 31,15% algo de acuerdo, el 3,28% totalmente de acuerdo, el 1,64% totalmente en desacuerdo, y el 18,03% no lo desarrolló.

En de cuarto curso, el 44,26% se presenta bastante de acuerdo, el 32,79% algo de acuerdo, el 3,28% totalmente de acuerdo, el 1,64% totalmente en desacuerdo, y el 18,03% no contestó a este ítem.

En quinto curso, el 45,90% lo considera bastante de acuerdo, el 31,15% algo de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, el 3,28% totalmente en desacuerdo, y el 18,03% no lo aplicó.

En sexto curso, el 45,90% se muestra bastante de acuerdo, el 31,15% algo de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, el 3,28% totalmente en desacuerdo, y el 18,03% no cumplimentó este ítem, tal y como aparece en la figura 84:



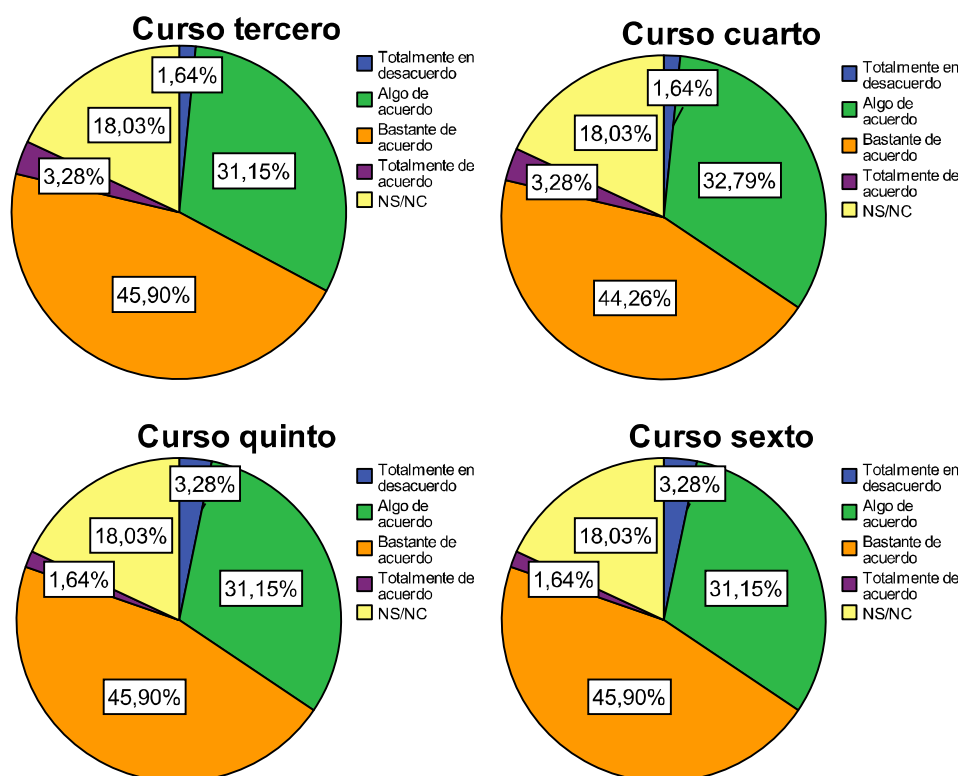


Figura 84. Valoración del profesorado sobre el fomento del tratamiento del método Dalcroze en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de cada curso

27) Los libros de texto favorecen la aplicación del método Orff-Schulwerk en sus actividades

La valoración de los docentes sobre el favorecimiento de la aplicación del método Orff-Schulwerk en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de cada curso, ha sido la siguiente:

En el primer curso, el 45,90% se posiciona bastante de acuerdo, el 22,95% algo de acuerdo, el 13,11% totalmente de acuerdo, el 3,28% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no aplicó este ítem.

En el segundo curso, el 45,90% se manifiesta bastante de acuerdo, el 22,95% algo de acuerdo, el 13,11% totalmente de acuerdo, el 3,28% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no lo realizó.

En el tercer curso, el 44,26% se expresa bastante de acuerdo, el 22,95% algo de acuerdo, el 14,75% totalmente de acuerdo, el 3,28% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no lo contestó.

En el cuarto curso, el 44,26% lo considera bastante de acuerdo, el 22,95% algo de acuerdo, el 14,75% totalmente de acuerdo, el 3,28% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no desarrolló este ítem.

En el quinto curso, el 47,54% se presenta bastante de acuerdo, el 22,95% algo de acuerdo, el 11,48% totalmente de acuerdo, el 3,28% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no lo aplicó.

En el sexto curso, el 47,54% se muestra bastante de acuerdo, el 22,95% algo de acuerdo, el 11,48% totalmente de acuerdo, el 3,28% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no cumplimentó este ítem, tal y como se observa en la figura 85:

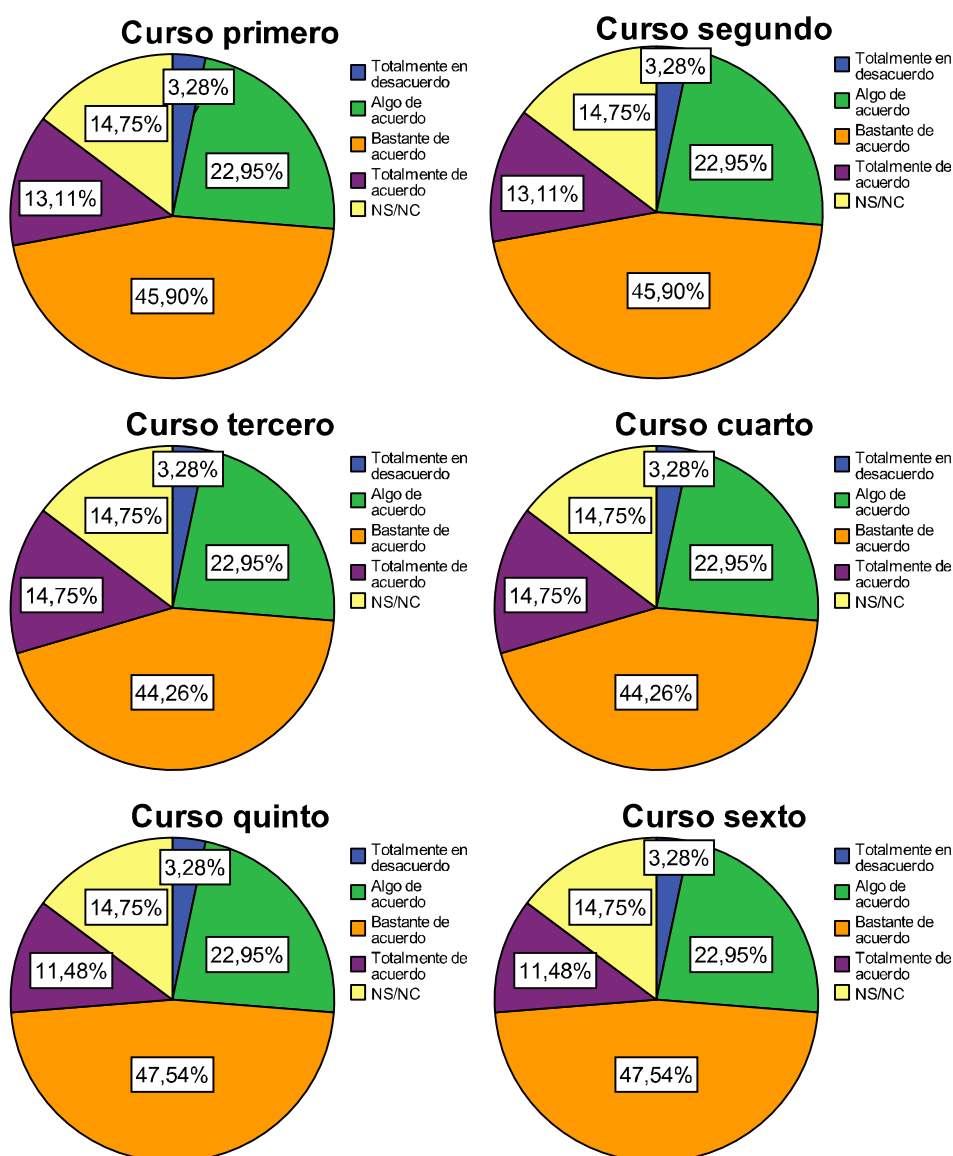


Figura 85. Percepción del profesorado sobre el favorecimiento de la aplicación del método Orff-Schulwerk en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de cada curso

28) Los libros de texto impulsan el uso de la metodología Kodàly en la gestión de sus actividades

La impresión del profesorado sobre el estímulo al tratamiento del método Kodàly en la gestión de las actividades de los libros de texto de cada curso, ha sido la siguiente:

En el primer curso, el 44,26% se manifiesta bastante de acuerdo, el 22,95% algo de acuerdo, el 11,48% totalmente de acuerdo, el 6,56% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no realizó este ítem.

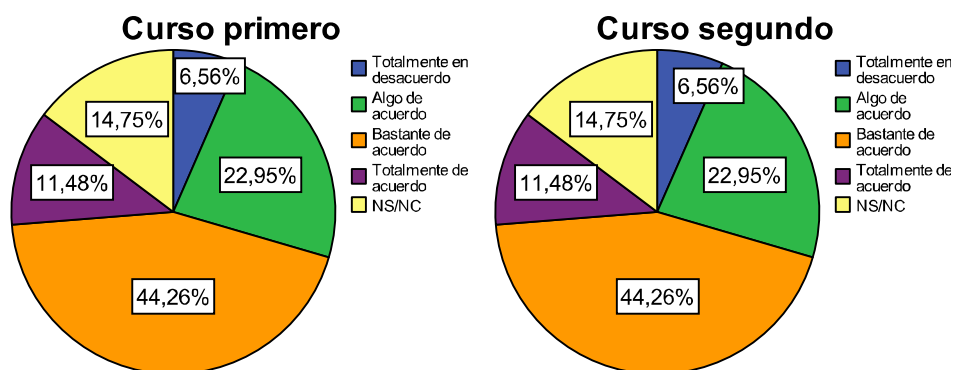
En el segundo curso, el 44,26% se posiciona bastante de acuerdo, el 22,95% algo de acuerdo, el 11,48% totalmente de acuerdo, el 6,56% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no contestó.

En el tercer curso, el 40,98% se presenta bastante de acuerdo, el 27,87% algo de acuerdo, el 9,84% totalmente de acuerdo, el 6,56% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no lo aplicó.

En el cuarto curso, el 40,98% se expresa bastante de acuerdo, el 29,51% algo de acuerdo, el 9,84% totalmente de acuerdo, el 4,92% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no desarrolló este ítem.

En el quinto curso, el 39,34% se pronuncia bastante de acuerdo, el 31,15% algo de acuerdo, el 9,84% totalmente de acuerdo, el 4,92% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no respondió.

En el sexto curso, el 39,34% se muestra bastante de acuerdo, el 31,15% algo de acuerdo, el 9,84% totalmente de acuerdo, el 4,92% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no cumplimentó este ítem, tal y como se muestra en la figura 86:



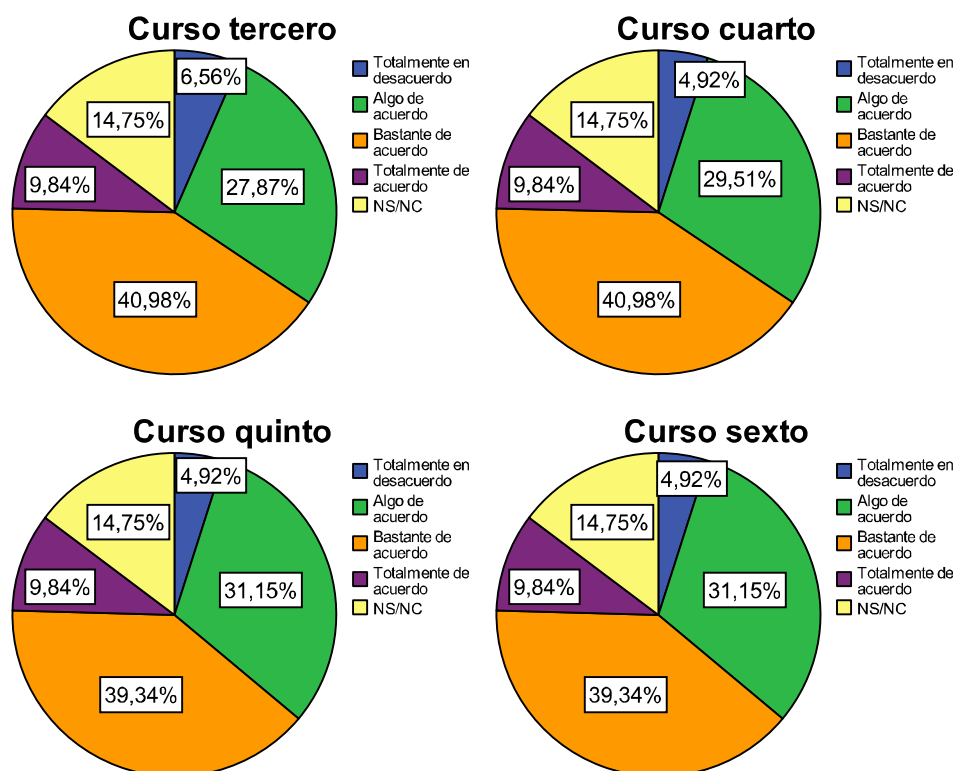


Figura 86. Impresión del profesorado sobre el estímulo del tratamiento del método Kodály en la gestión de las actividades de los libros de texto de cada curso

29) Los libros de texto estimulan la aplicación del método Martenot en el desarrollo de sus actividades

La sensación del profesorado sobre el favorecimiento de la aplicación del método Martenot en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de cada uno de los cursos, ha sido la siguiente:

En el primer curso, se manifiesta algo de acuerdo el 39,34%, bastante de acuerdo el 22,95%, totalmente de acuerdo el 3,28%, totalmente en desacuerdo el 14,75%, y no lo cumplimentó el 19,67%.

En el segundo curso, se presenta algo de acuerdo el 39,34%, bastante de acuerdo el 22,95%, totalmente de acuerdo el 3,28%, totalmente en desacuerdo el 14,75%, y no realizó este ítem el 19,67%.

En el tercer curso, se posiciona algo de acuerdo el 39,34%, bastante de acuerdo el 22,95%, totalmente de acuerdo el 1,64%, totalmente en desacuerdo el 16,39%, y no aplicó este ítem el 19,67% de los docentes.

En el cuarto curso, se pronuncia algo de acuerdo el 39,34%, bastante de acuerdo el 22,95%, totalmente de acuerdo el 1,64%, totalmente en desacuerdo el 16,39%, y no desarrolló este ítem el 19,67%.

En el quinto curso, se expresa algo de acuerdo el 39,34%, bastante de acuerdo el 24,59%, totalmente en desacuerdo el 16,39%, y no lo contestó el 19,67%.

En el sexto curso, se muestra algo de acuerdo el 39,34%, bastante de acuerdo el 24,59%, totalmente en desacuerdo el 16,39%, y no cumplimentó este ítem el 19,67%, tal y como se observa en la figura 87:

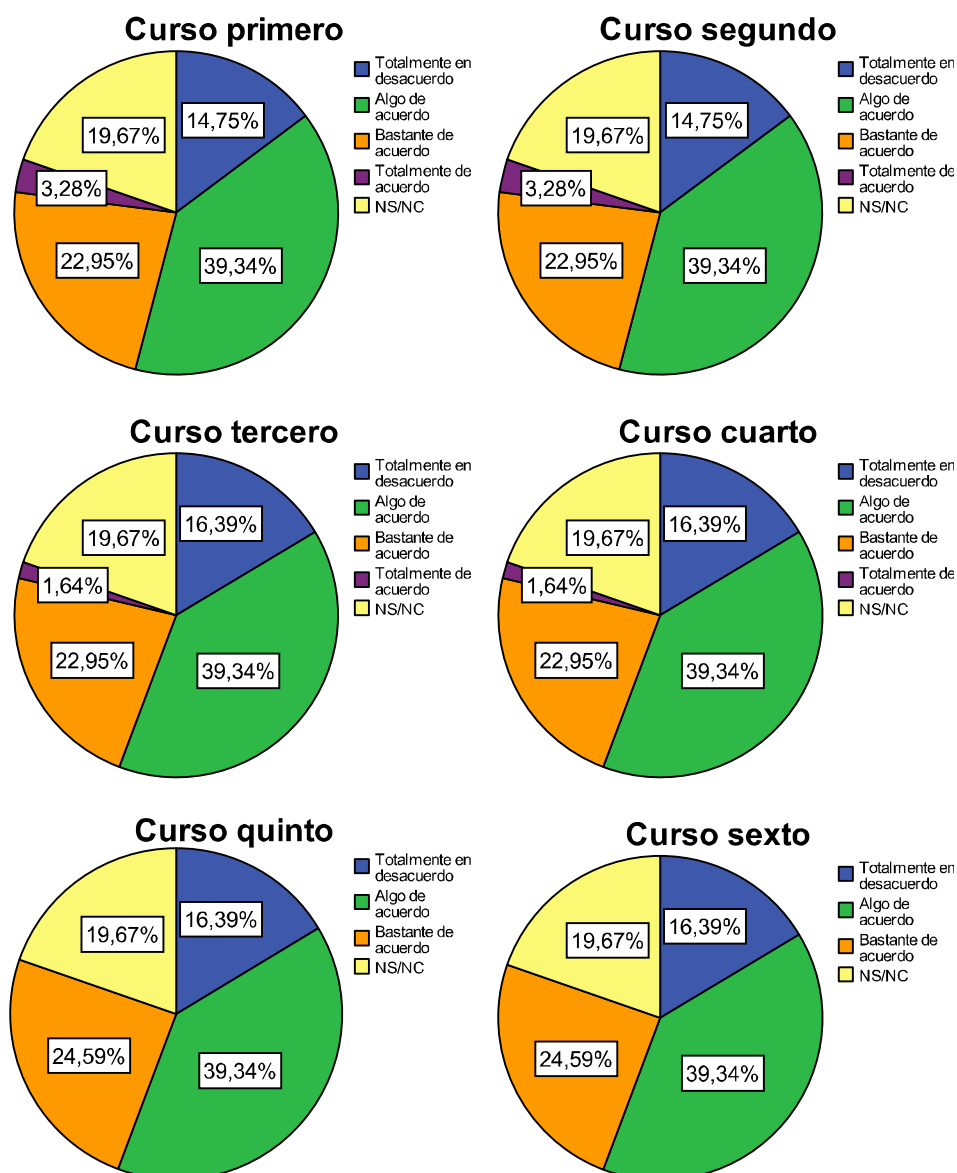


Figura 87. Sensación del profesorado sobre el impulso del tratamiento del método Martenot en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de cada curso

30) Los libros de texto potencian la aplicación del método Willems en el tratamiento de sus actividades

La percepción de los maestros sobre el fomento del uso del método Willems en el tratamiento de las actividades de los libros de texto de cada curso, ha sido la siguiente:

En el primer curso, el 34,43% se posiciona algo de acuerdo, el 31,15% bastante de acuerdo, el 4,92% totalmente de acuerdo, el 8,20% totalmente en desacuerdo, y el 21,31% no lo cumplimentó.

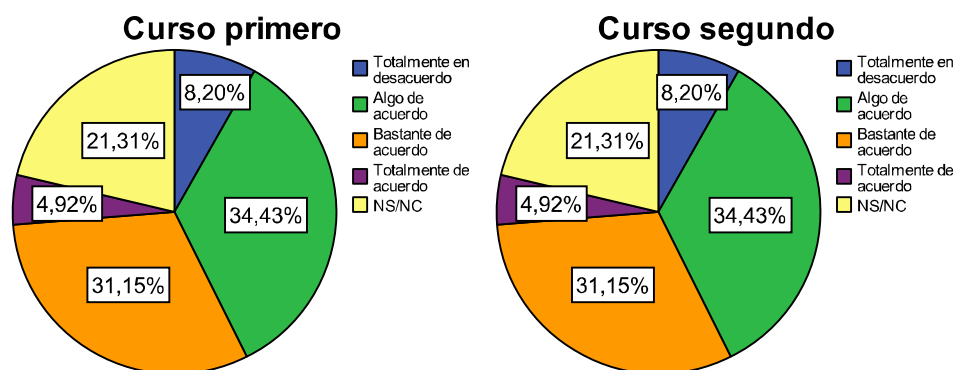
En el segundo curso, el 34,43% se manifiesta algo de acuerdo, el 31,15% bastante de acuerdo, el 4,92% totalmente de acuerdo, el 8,20% totalmente en desacuerdo, y el 21,31% no realizó este ítem.

En el tercer curso, el 32,79% se presenta algo de acuerdo, el 32,79% bastante de acuerdo, el 3,28% totalmente de acuerdo, el 9,84% totalmente en desacuerdo, y el 21,31% no aplicó este ítem.

En el cuarto curso, el 32,79% se pronuncia algo de acuerdo, el 32,79% bastante de acuerdo, el 3,28% totalmente de acuerdo, el 9,84% totalmente en desacuerdo, y el 21,31% no contestó.

En el quinto curso, el 34,43% se muestra algo de acuerdo, el 32,79% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, el 9,84% totalmente en desacuerdo, y el 21,31% no desarrolló este ítem.

En el sexto curso, el 34,43% lo considera algo de acuerdo, el 32,79% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, el 9,84% totalmente en desacuerdo, y el 21,31% no cumplimentó este ítem, tal y como se aprecia en la figura 88:



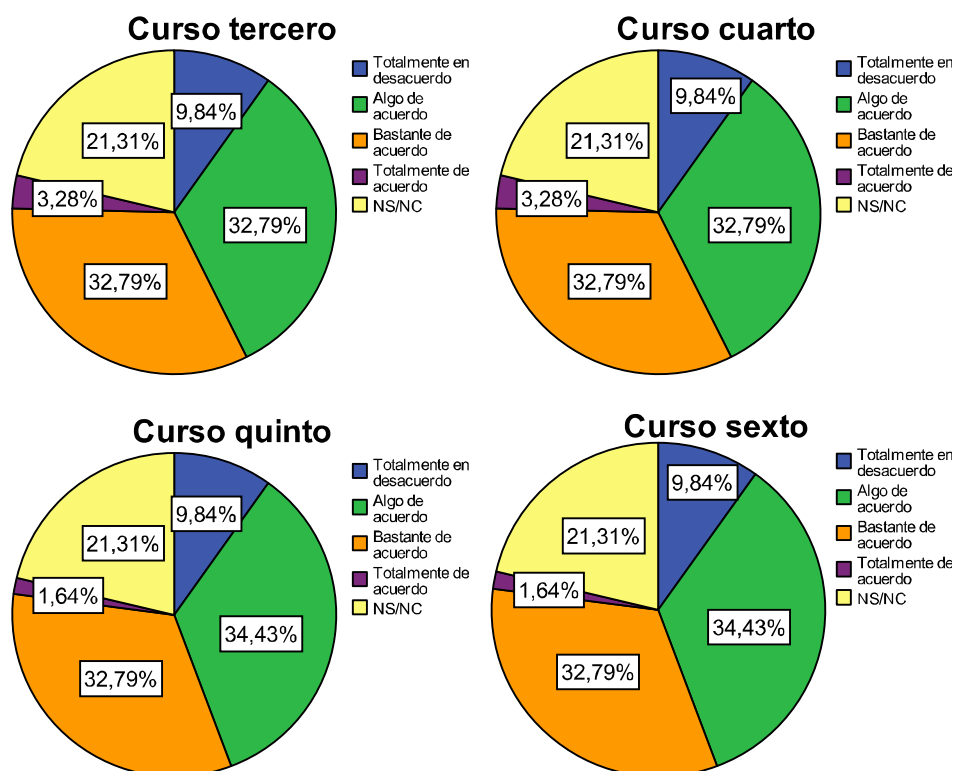


Figura 88. Valoración de los maestros sobre el fomento del uso del método Willemse en el tratamiento de las actividades de los libros de texto de cada curso

31) Los libros de texto impulsan el uso del método Wuytack en la gestión de sus actividades

La impresión de los docentes sobre el fomento del tratamiento del método Wuytack en la gestión de las actividades de los libros de texto de cada curso, ha sido la siguiente:

En el primer curso, el 31,15% se manifiesta algo de acuerdo, el 31,15% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, el 11,48% totalmente en desacuerdo, y el 24,59% no aplicó este ítem.

En el segundo curso, el 31,15% se pronuncia algo de acuerdo, el 31,15% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, el 11,48% totalmente en desacuerdo, y el 24,59% no desarrolló este ítem.

En el tercer curso, el 31,15% se expresa algo de acuerdo, el 29,51% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, el 13,11% totalmente en desacuerdo, y el 24,59% no contestó.

En el cuarto curso, el 31,15% se posiciona algo de acuerdo, el 29,51% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, el 13,11% totalmente en desacuerdo, y el 24,59% no realizó este ítem.

En el quinto curso, el 34,43% se proclama algo de acuerdo, el 26,23% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, el 13,11% totalmente en desacuerdo, y el 24,59% no respondió.

En el sexto curso, el 34,43% se muestra algo de acuerdo, el 26,23% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, el 13,11% totalmente en desacuerdo, y el 24,59% no cumplimentó este ítem, tal y como se observa en la figura 89:

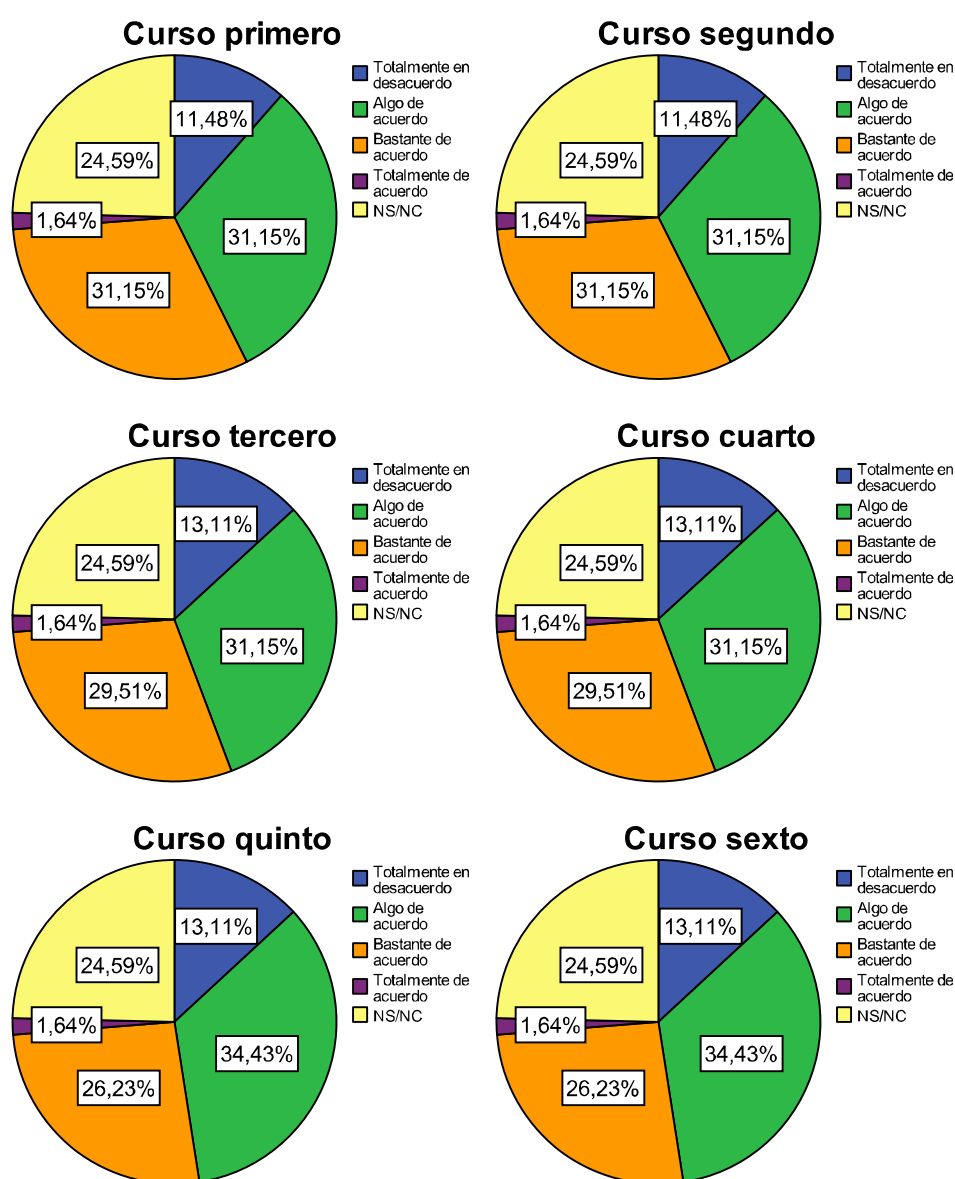


Figura 89. Impresión del profesorado sobre el estímulo del tratamiento del método Wuytack en la gestión de las actividades de los libros de texto de cada curso

32) Los libros de texto favorecen la utilización del método Schafer en el desarrollo de sus actividades

La apreciación de los maestros sobre el favorecimiento de la aplicación del método Schafer en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de cada uno de los cursos, ha sido la siguiente:

En el primer curso, el 37,70% se posiciona algo de acuerdo, el 21,31% bastante de acuerdo, el 3,28% totalmente de acuerdo, el 11,48% totalmente en desacuerdo, y el 26,23% no aplicó este ítem.

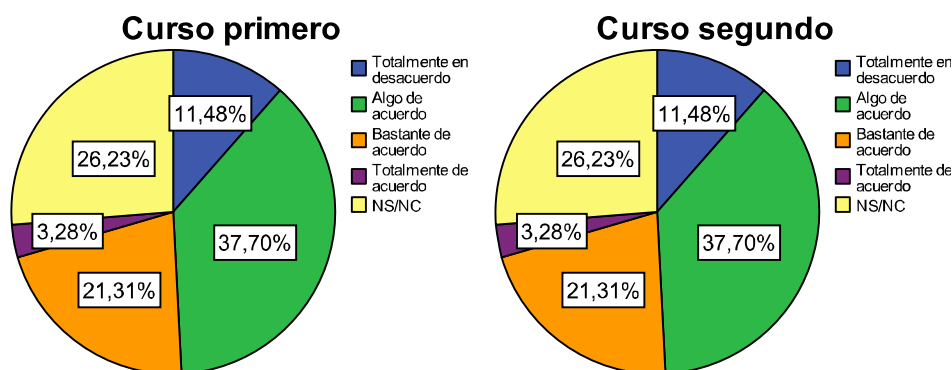
En el segundo curso, el 37,70% se manifiesta algo de acuerdo, el 21,31% bastante de acuerdo, el 3,28% totalmente de acuerdo, el 11,48% totalmente en desacuerdo, y el 26,23% no contestó.

En el tercer curso, el 40,98% se expresa algo de acuerdo, el 19,67% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, el 11,48% totalmente en desacuerdo, y el 26,23% no cumplimentó este ítem.

En el cuarto curso, el 40,98% se muestra algo de acuerdo, el 19,67% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, el 11,48% totalmente en desacuerdo, y el 26,23% no lo realizó.

En el quinto curso, el 39,34% se presenta algo de acuerdo, el 19,67% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, el 13,11% totalmente en desacuerdo, y el 26,23% no generó este ítem.

En el sexto curso, el 39,34% se pronuncia algo de acuerdo, el 19,67% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, el 13,11% totalmente en desacuerdo, y el 26,23% no desarrolló este ítem, tal y como se muestra en la figura 90:



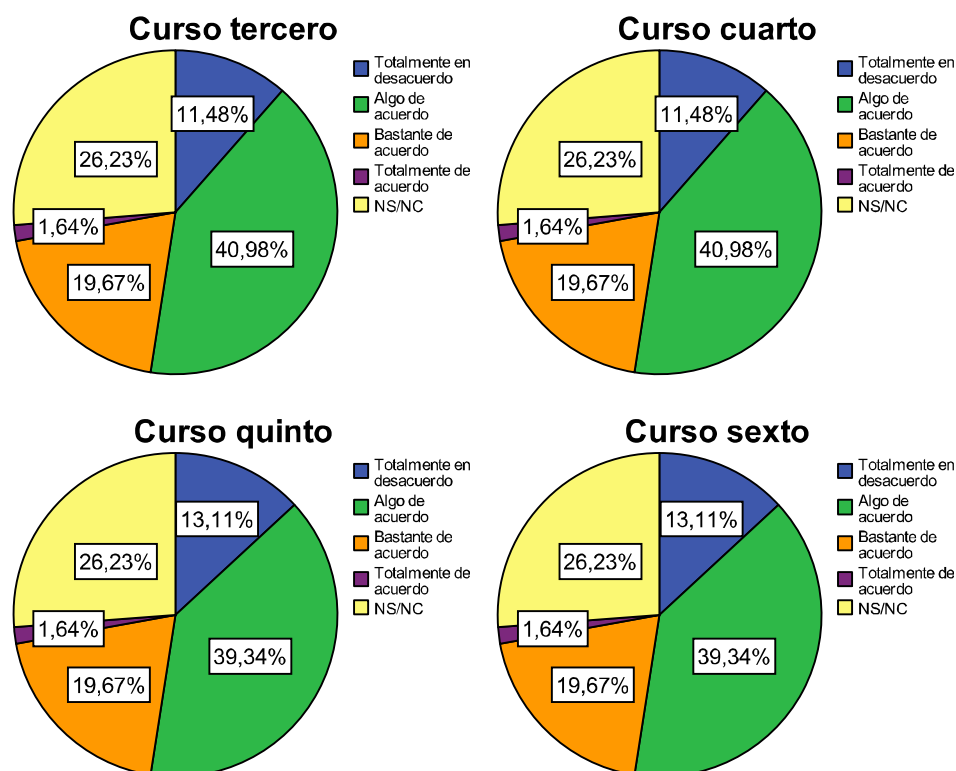


Figura 90. Apreciación de los docentes sobre el favorecimiento de la aplicación del método Schafer en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de cada curso

33) Los libros de texto estimulan la aplicación del método Paynter en el desarrollo de sus actividades

La percepción del profesorado sobre el estímulo al desarrollo del método Paynter en el tratamiento de las actividades de los libros de texto de cada curso, ha sido la siguiente:

En el primer curso, el 31,15% se manifiesta algo de acuerdo, el 22,95% bastante de acuerdo, el 3,28% totalmente de acuerdo, el 16,39% totalmente en desacuerdo, y el 26,23% no aplicó este ítem.

En el segundo curso, el 31,15% se pronuncia algo de acuerdo, el 22,95% bastante de acuerdo, el 3,28% totalmente de acuerdo, el 16,39% totalmente en desacuerdo, y el 26,23% no realizó este ítem.

En el tercer curso, el 27,87% lo valora algo de acuerdo, el 24,59% bastante de acuerdo, el 3,28% totalmente de acuerdo, el 18,03% totalmente en desacuerdo, y el 26,23% no contestó.

En el cuarto curso, el 29,51% se declara algo de acuerdo, el 22,95% bastante de acuerdo, el 3,28% totalmente de acuerdo, el 18,03% totalmente en desacuerdo, y el 26,23% no desarrolló este ítem.

En el quinto curso, el 29,51% lo considera algo de acuerdo, el 24,59% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, el 18,03% totalmente en desacuerdo, y el 26,23% no respondió.

En el sexto curso, el 29,51% se muestra algo de acuerdo, el 24,59% bastante de acuerdo, el 1,64% totalmente de acuerdo, el 18,03% totalmente en desacuerdo, y el 26,23% no cumplimentó este ítem, tal y como se aprecia en la figura 91:

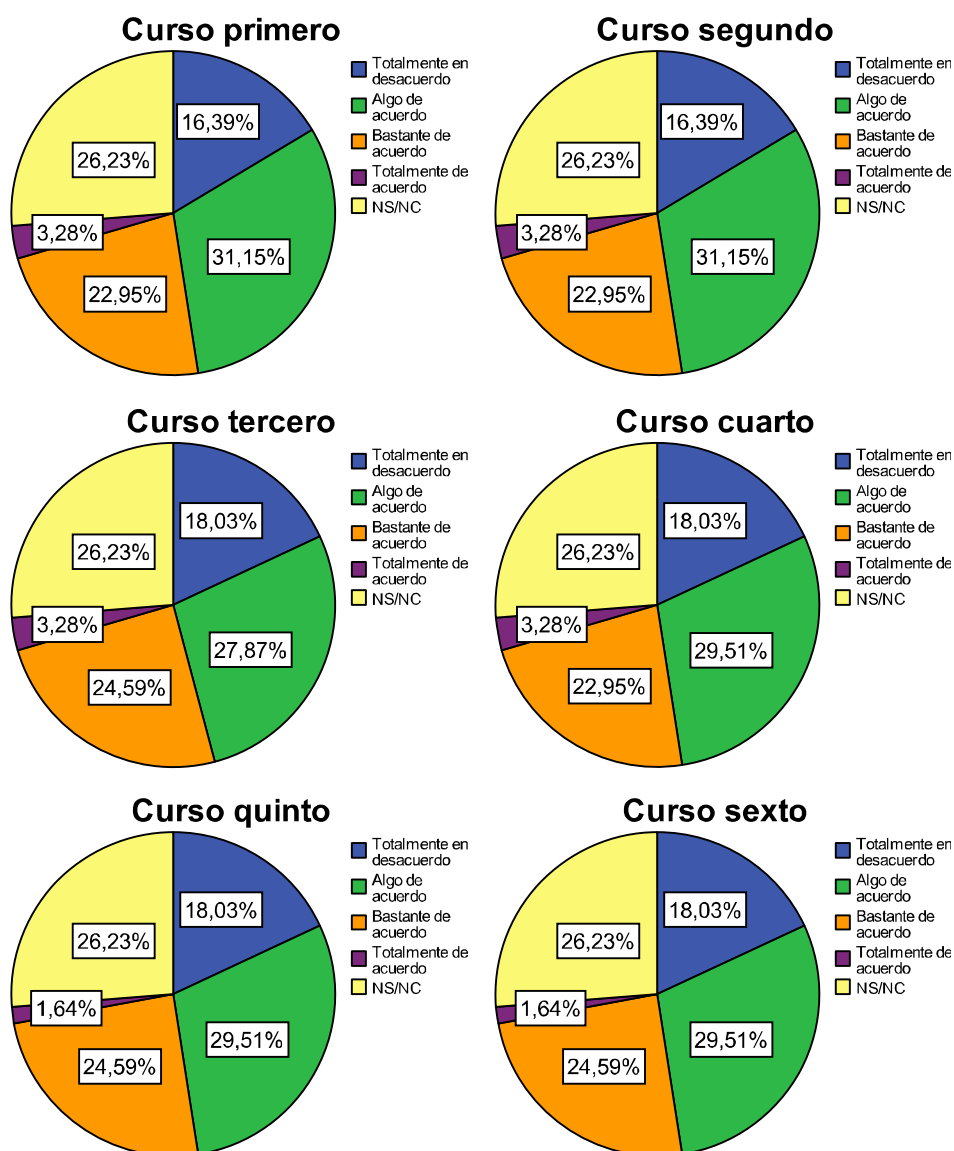


Figura 91. Impresión del profesorado sobre el estímulo del desarrollo del método Paynter en el tratamiento de las actividades de los libros de texto de cada curso

6.1.1.4. Dimensión C: satisfacción de los discentes por el uso del libro de texto (65)

Esta sección del cuestionario se compone de sólo un ítem, con el que pretendemos conocer, a partir de la percepción de los docentes, la satisfacción de los alumnos por la utilización del libro de texto escolar de música en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar.

Con este ítem, que corresponde al número 65, se solicita a los maestros que lo valoren en función de los resultados obtenidos tras formularles dicha pregunta a los discentes, y por medio de la observación directa y de la interacción que supone la docencia.

Su cumplimentación se establece para cada uno de los cursos de Educación Primaria, en función de la siguiente escala de tipo Likert (1 = *totalmente en desacuerdo*, 2 = *algo de acuerdo*, 3 = *bastante de acuerdo* y 4 = *totalmente de acuerdo*).

1) Los discentes muestran interés y motivación por el uso de los libros de texto de música

La valoración del interés y motivación de los discentes por utilizar el libro de texto de música en el primer curso de la etapa de Educación Primaria, ha sido la siguiente:

El 40,98% se muestra bastante de acuerdo, el 29,51% algo de acuerdo, el 9,84% totalmente de acuerdo, el 4,92% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no contestó, tal y como se aprecia en la figura 92:

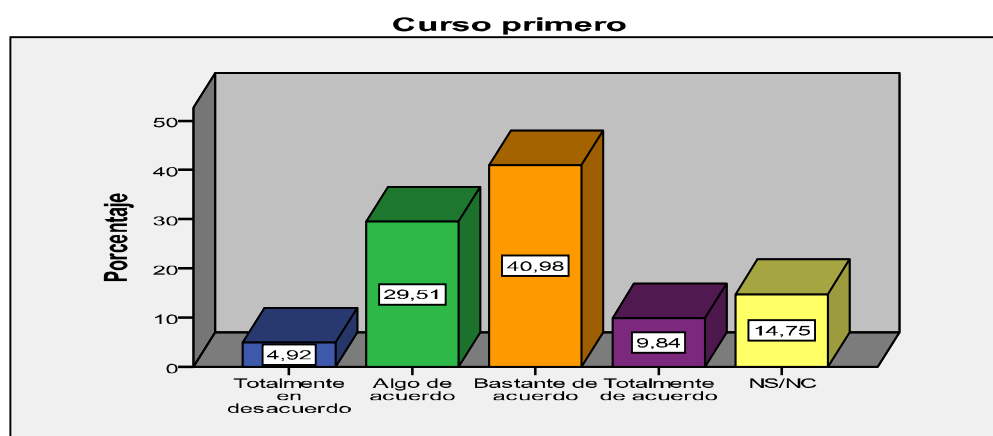


Figura 92. Valoración de los maestros sobre la satisfacción de los alumnos por la utilización del libro de texto en el curso primero

La valoración del interés y motivación de los discentes por utilizar el libro de texto de música en el segundo curso de la etapa de Educación Primaria, ha sido del siguiente modo:

El 40,98% se manifiesta bastante de acuerdo, el 29,51% algo de acuerdo, el 9,84% totalmente de acuerdo, el 4,92% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no lo aplicó, tal y como se presenta en la figura 93:

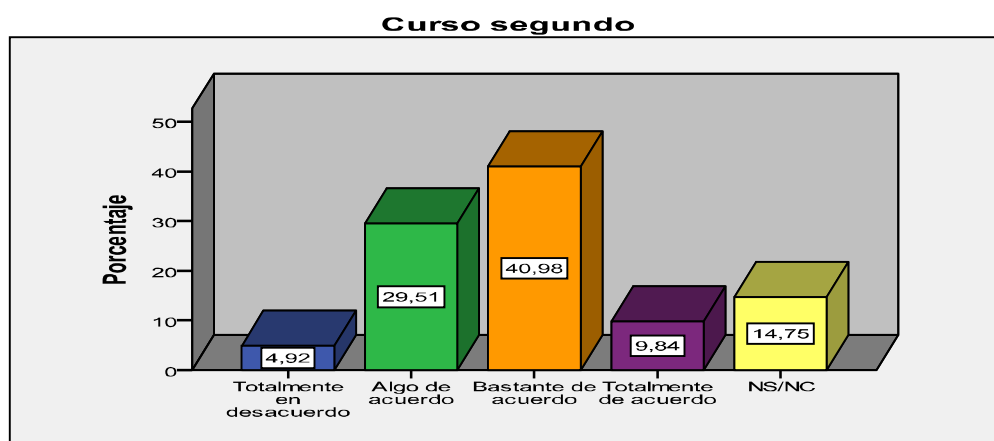


Figura 93. Valoración de los maestros sobre la satisfacción de los alumnos por la utilización del libro de texto en el curso segundo

La valoración del interés y motivación de los discentes por utilizar el libro de texto de música en el tercer curso de la etapa de Educación Primaria, ha sido la siguiente:

El 39,34% se posiciona bastante de acuerdo, el 32,79% algo de acuerdo, el 9,84% totalmente de acuerdo, el 3,28% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no respondió, tal y como se observa en la figura 94:

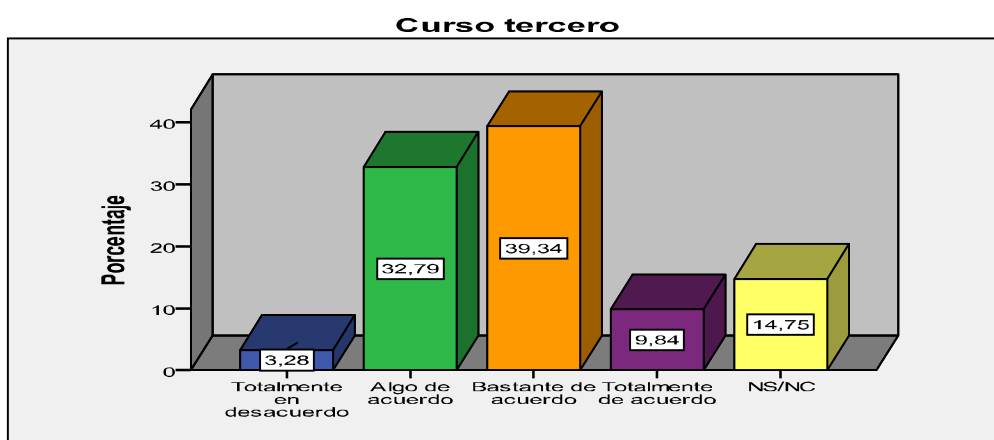


Figura 94. Valoración de los maestros sobre la satisfacción de los alumnos por la utilización del libro de texto en el curso tercero

La valoración del interés y motivación de los discentes por utilizar el libro de texto de música en el cuarto curso de la etapa de Educación Primaria, ha generado los siguientes datos:

El 39,34% se expresa bastante de acuerdo, el 31,15% algo de acuerdo, el 9,84% totalmente de acuerdo, el 4,92% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no lo realizó, tal y como se presenta en la figura 95:

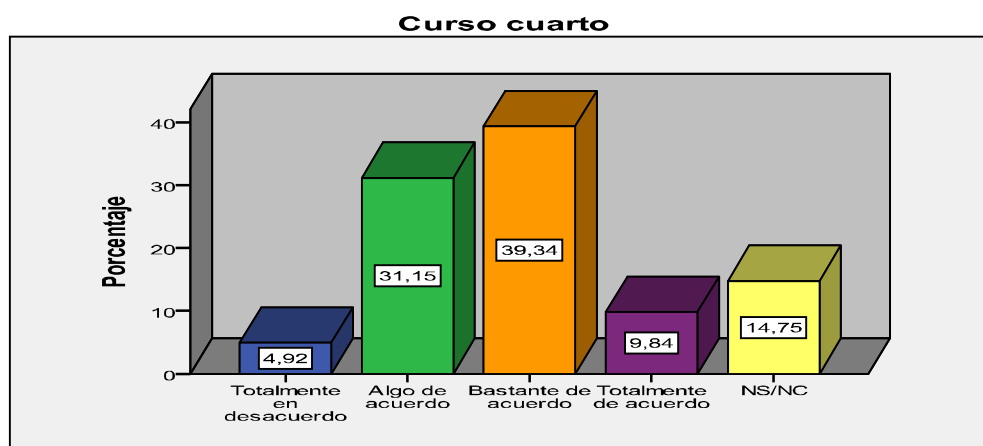


Figura 95. Valoración de los maestros sobre la satisfacción de los alumnos por la utilización del libro de texto en el curso cuarto

La valoración del interés y motivación de los discentes por utilizar el libro de texto de música en el quinto curso de la etapa de Educación Primaria, ha sido de la siguiente manera:

El 34,43% se pronuncia bastante de acuerdo, el 32,79% algo de acuerdo, el 11,48% totalmente de acuerdo, el 6,56% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no lo aplicó, tal y como se refleja en la figura 96:

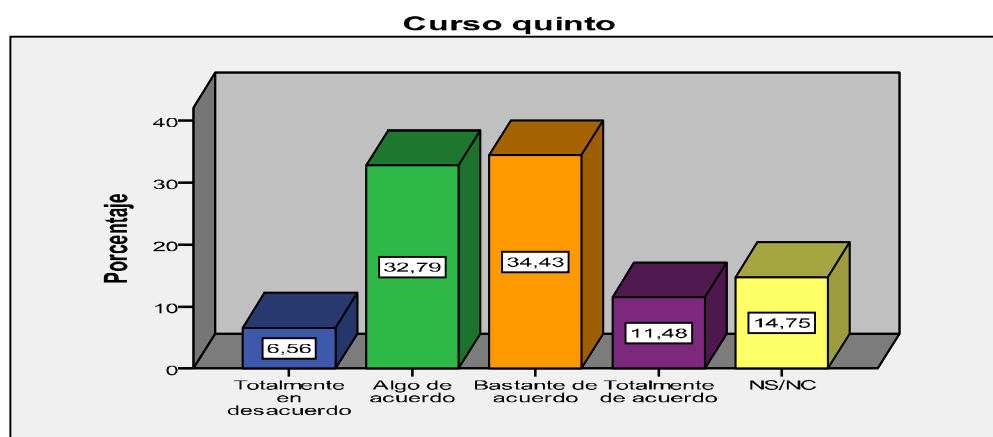


Figura 96. Valoración de los maestros sobre la satisfacción de los alumnos por la utilización del libro de texto en el curso quinto

La valoración del interés y motivación de los discentes por utilizar el libro de texto de música en el sexto curso de la etapa de Educación Primaria, ha sido la siguiente:

El 36,07% se muestra bastante de acuerdo, el 32,79% algo de acuerdo, el 9,84% totalmente de acuerdo, el 6,56% totalmente en desacuerdo, y el 14,75% no lo cumplimentó, tal y como se observa en la figura 97:

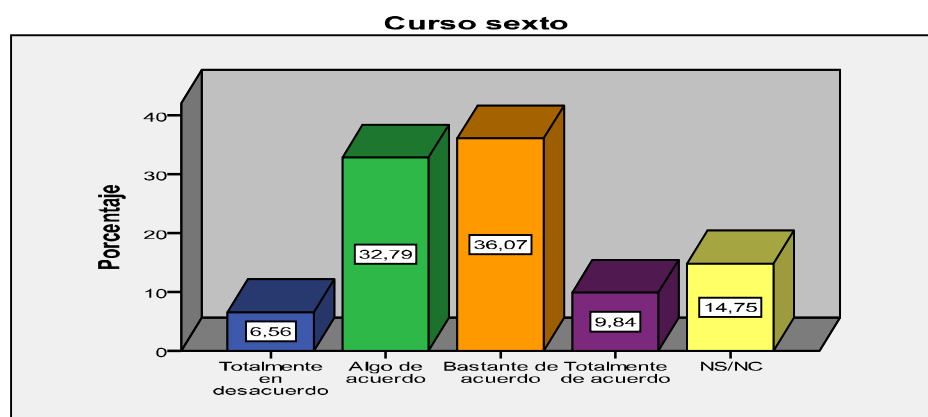


Figura 97. Valoración de los maestros sobre la satisfacción de los alumnos por la utilización del libro de texto en el curso sexto

Por último, se presentó una pregunta abierta, permitiendo todo tipo de respuesta sobre observaciones y/o sugerencias, para que los docentes pudieran complementar cualquier ítem del cuestionario establecido mediante preguntas cerradas, con especial interés tanto por la posible aplicación como por el tratamiento de otros métodos musicales en el desarrollo de las actividades de los libros de texto escolares de música.

De este modo, los maestros de música pudieron expresar libremente sus impresiones, sin tener que ajustarse a unas respuestas preestablecidas, registrándose doce respuestas a la misma.

6.1.2. Interpretación de los resultados

A partir del análisis de los datos obtenidos, presentamos las siguientes conclusiones, estructuradas en torno a:

- Las variables de clasificación, que responden a la caracterización de la muestra.

- La dimensión A, que versa sobre el conocimiento y la aplicación de la metodología musical en Educación Primaria.

- La dimensión B, que responde a la metodología musical inmersa en los libros de texto.

- La dimensión C, que atiende a la satisfacción de los discentes por el uso del libro de texto.

6.1.2.1. Variables de clasificación: caracterización de la muestra (1-9)

La muestra se compone de 61 maestros responsables de impartir la asignatura de música en 55 Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, lo que supone que engloba al 75,34% de los Centros y al 77,21% del profesorado de la población objeto de estudio, atendiendo a la realidad educativa en materia de educación musical de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar. Por ello, los resultados obtenidos con la muestra, son muy significativos y extrapolables al conjunto de la población objeto de estudio.

Casi la mitad de los docentes se concentran en la localidad de Algeciras, concretamente el 47,54%, y La Línea de la Concepción con el 21,31% representa el segundo municipio con mayor cuantía de maestros en ejercicio. El porcentaje residual, inferior al tercio del total del profesorado de los Centros de Educación Primaria, se reparte entre los cinco municipios restantes, aspecto concordante con la distribución de la población en el Campo de Gibraltar. Además, no hemos hallado inferencia entre la ubicación del Centro y la preferencia de los maestros por usar o descartar el libro de texto de música.

El curso de la etapa de Educación Primaria donde mayor número de docentes de la muestra imparte la asignatura de música, corresponde a cuarto, concretamente, con un 88,52%, aunque las diferencias entre todos los cursos son mínimas.

La edad mayoritaria de los docentes se encuentra entre treinta y cuarenta años, representando más de la mitad, particularmente el 52,46%. En segundo lugar, abarcando el 19,67%, hallamos al grupo de maestros que tienen menos de treinta años, de los que gran parte desarrolla una interinidad en los Centros de Educación Primaria de titularidad pública, puesto que el 36,07% ha impartido durante menos de cinco años la asignatura de música.

Si unimos sendos porcentajes, encontramos que el 72,13% de los docentes consolidaron su formación durante los planes de estudio de Maestro en diferentes especialidades, dato que constatamos, puesto que el 67,22% egresó de Magisterio con la especialidad de Educación Musical.

Este dato es significativo, ya que los planes de estudio de Magisterio donde acontecía la mencionada especialidad, tal y como analizamos en la evolución histórica del sistema educativo español, se implantaron para ofrecer una respuesta ante la carencia de maestros formados en materia de música. Esta necesidad surgió con la promulgación de la *Ley Orgánica 1/1990*, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*, donde la música adquirió carácter obligatorio en todos los cursos de la etapa de Educación Primaria, puesto que previamente, con la *Ley 14/1970*, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, la educación musical se abordó de modo muy residual.

El género de los maestros es mayoritariamente femenino, concretamente el 73,77%, frente a los docentes de género masculino que representan el 26,23% del total de la muestra, dato en concordancia con el género de nuestros discentes, donde prevalece el femenino.

Por otra parte, un 63,93% de los maestros no han trabajado como docentes generalistas o en otra especialidad de la etapa educativa de Educación Primaria, algo lógico, puesto que su formación de maestros presenta un claro perfil encaminado hacia la docencia de la educación musical.

Del mismo modo, la mayoría de los maestros no han desempeñado la docencia en otra etapa educativa, concretamente el 83,61%, dato coherente, puesto que para ejercer en otra etapa educativa se precisa a priori de estudios adicionales, aunque se pueda ejercer en el primer ciclo de la ESO. Además, la mayoría de los maestros gozan de una formación complementaria que puede incidir en una mayor solvencia en el desempeño de su labor docente. De ellos, el 60,66% estudió en el Conservatorio de Música y el 19,77% cursaron estudios universitarios de Segundo Ciclo o Licenciatura, destacando, *Psicopedagogía* e *Historia y Ciencias de la Música*.

Por otra parte, cabe reseñar que no hemos encontrado inferencia entre la formación adicional de los maestros y la preferencia por usar o prescindir del libro de texto como mediador didáctico.

Para concluir, el 75,41% de los maestros responsables de la asignatura de música de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar que implementaron el cuestionario, apuestan por el uso del libro de texto escolar de música para gestionar sus clases, frente al 24,59% que descartan su utilización de forma explícita.

SM representa la editorial mayoritaria, seguida de Anaya y Santillana, pero debemos tener presente, que el 18,03% de los maestros utilizan diferentes editoriales según los cursos. Este dato nos sorprende, puesto que cada editorial proyecta su progresión en el tratamiento metodológico, por lo que si se intercambian las editoriales se puede perder la línea desarrollada por cada una de ellas. Por otra parte, tomaremos como referencia para el ulterior análisis de los libros de texto de música, principalmente dichas editoriales, puesto que son las más empleadas por los docentes de música en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar.

6.1.2.2. Dimensión A: las metodologías musicales en Educación Primaria (10-31)

Los docentes consideran mayoritariamente la expresión vocal e instrumental como la dimensión que vertebra la asignatura de música en Educación Primaria, particularmente el 62,07%, seguida de la audición musical con el 46,55%, donde prima el desarrollo de la sensibilidad, puesto “que es más importante para el oyente tener sensibilidad para el sonido musical que saber el número de vibraciones que lo producen” (Copland, 1994, p.19). En tercer lugar, el 39,66%, se decanta por el movimiento y la danza.

Hallamos este dato en concordancia con la nomenclatura de la distribución de los bloques de contenidos de música dispuestos en la legislación educativa, puesto que atiende a escucha, e interpretación y creación musical en la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, *de Educación*, y a la escucha, la interpretación musical, y la música, el movimiento y la danza, en la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. No obstante, constatamos que esta última ley todavía se muestra novedosa en la realidad educativa de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, puesto que el movimiento y la danza

se consideran un 22,41% menor que la expresión vocal e instrumental, y no se establece con una mayor equidad.

Consideran en menor cuantía el tratamiento del lenguaje musical y de la dimensión artística y cultural, como ejes centrales de la asignatura, relegándolas al último lugar. Por otra parte, un 6,56% de los docentes apreciaban todas las dimensiones de la asignatura de música por igual.

Los maestros valoran la contribución de la educación musical en la etapa de Educación Primaria, al desarrollo de las competencias básicas-clave, que los discentes deberán adquirir al finalizar la educación obligatoria, es decir, al concluir la Educación Secundaria Obligatoria, de modo muy positivo, puesto que un 80,33% se muestra totalmente de acuerdo, y un 19,67% bastante de acuerdo, siendo plenamente conscientes de la relevancia que presenta la música para generar un desarrollo integral de los discentes.

Estiman que el tratamiento de la percepción y la expresión, difiere en función de cada una de las corrientes pedagógico-musicales, puesto que sólo el 4,92% del profesorado considera que se aborda por igual en todos los métodos, lo que indica una previa aproximación realista a los mismos.

Por otra parte, los maestros expresan la importancia de asociar el modelo didáctico a la hora de trabajar la educación musical, a los diferentes niveles de desarrollo cognitivo de los discentes, manifestándose el 47,54% totalmente de acuerdo, y el 34,43% bastante de acuerdo, por lo que advertimos la selección de aspectos de diversos métodos, y sus niveles de aplicación, en función del curso en que imparten la asignatura.

Los maestros valoran de modo positivo la contribución del tratamiento corporal al desarrollo del sentido rítmico de los discentes y consideran como referente el método Dalcroze, mostrándose un 52,46% totalmente de acuerdo, y un 36,07% bastante de acuerdo, advirtiendo la trascendencia de sentir el ritmo corporalmente. Además, estiman que las actividades de movimiento y danza favorecen la integración e interacción social de los discentes, recibiendo una aceptación muy positiva, ya que el 72,13% se muestran totalmente de acuerdo, y el 24,59% bastante de acuerdo.

En la preparación de las danzas contemplan mayoritariamente la gestión de las coreografías atendiendo al orden espacial y temporal, definiéndose el 54,10%

totalmente de acuerdo, y el 34,43% bastante de acuerdo, por lo que nos sorprende en cierta medida la cuantía de estos datos, a tenor de que el tratamiento de la danza y movimiento sólo lo estiman de modo prioritario el 39,66% de los docentes.

Se observa una actitud favorable a la integración de los métodos instrumentales en la gestión de la *praxis* vocal y/o instrumental grupal, puesto que 50,82% se muestra totalmente de acuerdo, y el 39,34% bastante de acuerdo, por lo que atienden principalmente a los métodos de Carl Orff y Zoltán Kodály, y en menor cuantía al de Shinichi Suzuki, dato en concordancia con los resultados de los métodos que implementan.

De este modo, consideran el folklore como parte esencial del repertorio de piezas, puesto que manifiestan que utilizando el folklore andaluz se potencia el conocimiento y la valoración de la cultura autóctona, mostrándose el 60,66% totalmente de acuerdo y el 32,79% bastante de acuerdo, aspecto en consonancia con el artículo cuarenta de la *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía*.

Por otra parte, los maestros expresan la relevancia del uso de creaciones artísticas para generar aprendizajes más significativos, declarándose el 55,74% totalmente de acuerdo, y el 31,15% bastante de acuerdo, como no podría ser de otra manera, puesto que en la educación musical prima el tratamiento de la música vinculado con otros artes, así como la importancia concedida por autores como Maurice Martenot, quien establece las artes como medios del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consideran el uso de los medios audiovisuales y las TIC como herramientas facilitadoras de la *praxis* musical, mostrándose el 65,57% totalmente de acuerdo, y el 31,15% bastante de acuerdo, lo que puede incidir en el desarrollo de propuestas didácticas en las que se tenga presente la vivencia que muestran las nuevas generaciones de alumnos con las TIC, sirviendo de estímulo para la educación musical.

En otra línea, los docentes manifiestan la importancia del tratamiento de los procedimientos musicales de repetición, variación y contraste, como sustento para la creación musical, expresándose el 42,62% totalmente de acuerdo, y otro 42,62% bastante de acuerdo, por lo que mediante su práctica se potencia el desarrollo de la creatividad y de la expresión de los discentes, ya que mediante el uso de este

recurso básico, se facilita a los alumnos el proceso de creación de sus propias composiciones.

Juzgan esencial el utilizar obras musicales de diferentes culturas como acercamiento a las mismas, y facilitar la integración social de los discentes foráneos, ya que el 50,82% se muestra totalmente de acuerdo, y el 42,62% bastante de acuerdo, del mismo modo que estiman conveniente la integración de los padres o tutores legales en el proceso educativo musical de sus hijos, teniendo como referencia el tratamiento de Shinichi Suzuki, expresándose el 40,98% totalmente de acuerdo, y el 39,34% bastante de acuerdo.

Por otra parte, en la práctica musical, apreciamos que los docentes priorizan el tratamiento de la audición musical y de la interpretación musical como actividad principal. Sin embargo, el desarrollo de la expresión corporal y la danza, lo abordan como actividad complementaria, siendo evaluadas las actividades siempre o casi siempre, aspecto muy importante, puesto que entendemos la evaluación como parte formativa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para generar una precisa educación musical, se requiere del conocimiento de los diferentes métodos de pedagogía musical, para así atender al tratamiento de la educación musical en función de nuestra realidad educativa y de la práctica a abordar, primando la esencia de los mismos, puesto que cada método musical nace para dar respuesta a unas necesidades particulares, atendiendo a una latitud y época determinada. De este modo, el 93,44% de los maestros manifiestan su formación en los métodos de pedagogía musical, pero el 37,70% matiza que no sigue un modelo específico, sirviéndose de aportaciones concretas de diferentes métodos, frente al 36,07% de los maestros que los abordan de forma más integral.

En la *praxis* musical, los docentes consideran que el uso del lenguaje musical y la creación de acompañamientos son los aspectos relativos a la educación musical que comportan mayor dificultad de comprensión para los discentes, por lo que debemos tener en cuenta su tratamiento en los libros de texto de música.

La actividad extraescolar musical realizada de modo mayoritario en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, corresponde a la organización de actividades musicales puntuales, representando un 42,62% del total, seguida de la asistencia a conciertos o eventos, con un 21,31%, lo que representa la integración del hecho musical en todas las celebraciones de los Centros, así como la asistencia

a los conciertos didácticos y ferias temáticas que se suelen organizar por parte de los Ayuntamientos y del Centro de Magisterio Virgen de Europa.

6.1.2.3. Dimensión B: las metodologías musicales en los libros de texto

(32-64)

Los maestros de música de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar que manifiestan expresamente el uso del libro de texto escolar, suelen utilizarlo de manera esporádica y principalmente de apoyo, porque les facilita el desempeño de la labor docente y les sirve de referencia para el desarrollo del currículo. Sólo consideran el 4,92% de los docentes estar totalmente de acuerdo, y el 31,15% bastante de acuerdo, en que los libros de texto son los materiales didácticos más utilizados en el desarrollo de las sesiones de música en la etapa de Educación Primaria.

De este modo, declaran que el tratamiento de la audición musical en los libros de texto se aborda en una sesión por cada unidad didáctica o según los contenidos de la unidad didáctica, aunque acontecen editoriales que la tratan en todas las sesiones. En la misma línea, advierten que se sugiere la interpretación musical, principalmente en una sesión por cada unidad didáctica o atendiendo a los contenidos de la unidad didáctica, reduciéndose en gran medida la apreciación de su aplicación para todas las sesiones.

Por el contrario, el tratamiento de la expresión corporal y de la danza, aunque se aborde mayoritariamente en una sesión por cada unidad didáctica o según los contenidos de la unidad didáctica, el 6,56% de los maestros expresa que el libro de texto escolar no suele trabajarla.

Por ello, podemos concluir que las tres dimensiones manifestadas, y consideradas principalmente por los docentes como eje vertebrador de la asignatura de música, a saber, audición musical, interpretación musical, y la expresión corporal y danza, se abordan fundamentalmente en los libros de texto en una sesión por cada unidad didáctica o atendiendo a los contenidos de la unidad didáctica. No obstante, matizan que la expresión corporal y danza suele aparecer en menor cuantía, aspecto que tendremos en consideración en el análisis de los libros de texto de música.

Por otra parte, los maestros apenas se sirven de un modelo de análisis en el proceso de selección del libro de texto escolar de música de “entre aquellos que cuentan con la previa autorización administrativa que actualmente se consigue tras un simple proceso de depósito y registro” (García y Arredondo, 2006, p. 6). Se fijan principalmente en que se traten los contenidos lúdicamente, primando la faceta interactiva, que se adapten al nivel de conocimiento de los discentes, y que el tratamiento de los contenidos esté lo más compensado posible.

Además, perciben que la concreción y fundamentación metodológica se aborda en la mayoría de las unidades didácticas, pero cuestionan su tratamiento algunas veces, el 47,54% de los maestros, y muchas veces, el 32,79%. Por ello, entendemos que existe cierta disparidad entre la visión metodológica de los autores, reflejada en el desarrollo de cada una de las editoriales, con la percepción y adaptación a la realidad educativa presente en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, por parte de los docentes de música.

El CD de audio se presenta como el material complementario por excelencia, agregándose en algunas ocasiones, el DVD y el cuaderno de actividades para el alumnado. Pero nos sorprende, que sólo el 8,2% de los libros de texto contemple el libro digital y el material para la pizarra digital, en el estadio de revolución tecnológica en que estamos inmersos. Atribuimos esta circunstancia al aprovechamiento de los libros de texto con cierta antigüedad, así como la disparidad entre la cuantía del material complementario referido al libro digital, y su aplicación real en las aulas, puesto que el 29,51% del profesorado manifiesta utilizarlo, y que sólo al 14,75% de los docentes, su implementación les ha condicionado la programación de aula. No obstante, observamos cierta indiferencia ante el uso de las nuevas tecnologías, posiblemente por no adaptarse a las necesidades de los docentes, ya que el 52,46% de los maestros no contempla el uso del libro digital.

Por otra parte, la mayoría de los docentes se pronuncia bastante de acuerdo en relación al seguimiento de los principios metodológicos planteados en los libros de texto para secuenciar sus actividades, donde constatamos una interpretación global muy similar para todos los cursos, con un leve incremento en el tercer curso de los maestros que se consideran bastante de acuerdo. Por ello, nos extraña que sólo un porcentaje residual del profesorado se manifiesta completamente de

acuerdo con la atención a los principios metodológicos para desarrollar la secuencia de las actividades, por lo que consideramos que aunque la interpretación de los principios metodológicos en los libros de texto no responde exactamente al planteamiento de los maestros de música del Campo de Gibraltar, sí coincide en sus líneas esenciales.

Valoran la concreción de los libros de texto de música con lo establecido en el currículo oficial para el desarrollo de las competencias básicas-clave de los discentes, de modo muy parejo en todos los cursos, mostrándose el 39,88% bastante de acuerdo, apreciándose un ligero incremento en los cursos tercero y cuarto.

De este modo, los docentes perciben mayoritariamente de modo satisfactorio la concreción del currículo generada en los libros de texto, para contribuir al desarrollo de las competencias básicas-clave desde la asignatura de música, al igual que valoran positivamente el fomento del trabajo cooperativo generado en los libros de texto para estimular las actividades musicales de todos los cursos, aunque observamos un descenso de las propuestas de trabajo cooperativo en los cursos quinto y sexto. Por otra parte, consideran que los libros de texto sólo fomentan parcialmente el uso de las TIC, apreciando un estímulo menor en los cursos quinto y sexto, por lo que deberemos abordar su tratamiento en los libros de texto, ya que es fundamental la integración de las TIC en el aula de música, promoviendo la creatividad y expresión musical, puesto que “al adaptar estas herramientas informáticas a la clase, la escuela aprovecha esta transformación tecnológica y social para fundar una pedagogía sobre un camino de ida y vuelta entre escucha analítica y creación” (Delalande, 2005, p. 57).

Se posicionan bastante de acuerdo con que los libros de texto favorecen la implementación metodológica de las corrientes pedagógico-musicales más representativas, puesto que sus autores tienen presentes las mismas en la gestión de las actividades.

Por el contrario, juzgan que se adaptan poco al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, atendiendo a la diversidad, por lo que es esencial que los autores de las respectivas editoriales consideren un tratamiento de la educación musical más ajustado a la realidad educativa, donde prima la diversidad.

No obstante, el profesorado se muestra bastante de acuerdo al tratamiento del lenguaje musical generado en los libros de texto de todos los cursos, puesto que siempre parte desde la *praxis* vocal, instrumental y/o corporal, para llegar a generar la curiosidad, utilidad y necesidad de su registro, facilitándolo por medio de las grafías musicales, ya sean convencionales o no convencionales.

Sin embargo, expresan que los libros de texto no contemplan la realidad educativa del Campo de Gibraltar, generándose una impresión global para todos los cursos de la etapa de Educación Primaria, por lo que apreciamos la falta de concreción de las editoriales a las diferentes realidades educativas, pues a lo sumo, presentan una adaptación del libro de texto para toda la Comunidad Autónoma de Andalucía. Por ello, los autores de las respectivas editoriales, deben plantear mayores posibilidades de adaptación a las diferentes realidades educativas.

Los maestros sólo valoran parcialmente adecuada, con respecto a todos los cursos, la atención que los libros de texto generan para fomentar del desarrollo de valores, como la igualdad de género, y disuadir de la violencia, del racismo y de la xenofobia, en sintonía con lo expresado en el artículo 39 de la *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía*, por lo que creemos, que todavía les falta madurar en este terreno a las respectivas editoriales, puesto que los docentes no aprecian su tratamiento de un modo consolidado.

Los maestros piensan que los libros de texto promueven el desarrollo tanto de la creatividad como de la sensibilidad, potenciando la expresión de los discentes, expresando que se abordan varias dimensiones musicales en el tratamiento de las actividades, dato bastante coherente, puesto que en el mayor número de ocasiones la *praxis* musical supone un estudio integral.

Por último, los docentes declaran que en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de música, se favorece una implementación plena de los métodos Dalcroze, Orff-Schulwerk y Kodály, parcial de los métodos Martenot, Willems, Wuytack y Schafer, y muy limitada del método Paynter.

Por tanto, entendemos que en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de música, los maestros consideran:

- Que facilitan el tratamiento del método Dalcroze, resaltando un leve incremento en los cuatro últimos cursos, dato sorprendente, puesto que el método

Dalcroze parte del movimiento corporal ante el estímulo auditivo, con la finalidad de desarrollar el sentido rítmico y sensorial, aspectos tan importantes en los primeros cursos de la etapa de Educación Primaria.

- Que impulsan la aplicación del método Orff-Schulwerk, vinculando el ritmo del lenguaje hablado con el ritmo musical por medio de rimas y refranes tradicionales. Utilizando canciones tanto del folklore popular como del cancionero infantil, acompañados de movimiento, percusión corporal y práctica instrumental, a partir del instrumental Orff, tan presente en las aulas españolas, con la finalidad de desarrollar la improvisación y la creatividad.

- Que potencian la implementación del método Kodály, apreciando un leve descenso en la sucesión de los cursos académicos. Por tanto, se genera la adecuación y progresión de las actividades musicales de cada curso a las fases de desarrollo y aptitud de los niños. Se considera el canto como el eje vertebrador que irradia el desarrollo del resto de conocimientos, actividades o experiencias musicales. Además, se parte de la experimentación corporal con la finalidad de sentir el ritmo y la melodía, para trabajar a posteriori, la fononimia, y en último lugar, la escritura musical, sin olvidar el uso del folklore para desarrollar la percepción auditiva y facilitar la adquisición del lenguaje musical.

- Que favorecen parcialmente el tratamiento del método Martenot, apreciando un incremento en los cuatro últimos cursos de la etapa de Educación Primaria del exiguo porcentaje del profesorado que opina que los libros de texto no inducen a su aplicación. Por ello, consideramos que priman parcialmente las actividades lúdicas, que sólo en alguna ocasión se trabajan las dimensiones musicales de modo independiente, que prácticamente no se integra a la familia en el proceso formativo musical, que sólo esporádicamente se interpretan las canciones a priori con su texto, y posteriormente con la sílaba *la*, y que sólo ocasionalmente se trabaja el ritmo por medio de ecos rítmicos mediante la sílaba *la* y preguntas-respuestas, hasta llegar al dictado y a la lectura musical, generando las tres fases educativas asentadas por María Montessori, a saber, imitación, reconocimiento y reproducción.

- Que promueven parcialmente la aplicación del método Willems, puesto que los docentes se muestran mayoritariamente sólo algo de acuerdo con respecto a todos los cursos. De este modo, atendiendo a la progresión en la aplicación de la

educación musical, se aborda la fase exploratoria inicial de índole personal y musical, con intención motivadora, donde sólo se estimula parcialmente la conciencia fisiológico-sensorial, afectiva y cognitiva de los discentes, e incluyen algún elemento extramusical, se potencia sólo en parte el sentido tonal, la lateralidad corporal y la memoria sensorial, motriz y afectiva, se atiende sólo algunas veces a cultivar la memoria auditiva, el orden de los grados tonales de la escala, de los polícordos y de las notas del pentagrama, y por último, se fomenta parcialmente el sentido melódico, la textura melódica, la lectura melódica, el sentido rítmico, los ordenamientos, los dictados, la sensorialidad, el canto y las canciones, la improvisación, las escalas y las tonalidades, y los movimientos corporales.

- Que potencian de modo parcial la aplicación del método Wuytack, apreciando una ligera disminución en los cursos superiores. De este modo, por ser discípulo de Carl Orff, apostando por una adaptación contemporánea del método Orff-Schulwerk, entendemos que el profesorado considera que los libros de texto abordan de un modo limitado los aspectos referidos al método de su mentor adaptado a nuevos repertorios musicales, donde se vincula el ritmo del lenguaje hablado con el ritmo musical por medio de rimas y refranes, así como canciones tanto folklóricas como de otros estilos, acompañadas de movimiento, percusión corporal y práctica instrumental, a partir del instrumental Orff, con la finalidad de desarrollar tanto la improvisación como la creatividad. De igual manera, estimamos que los docentes aprecian una escasez de musicogramas en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de música.

- Que estimulan parcialmente la implementación del método Schafer en todos los cursos de la etapa de Educación Primaria. Por ello, se debe contemplar un déficit de actividades que sugieran la creación musical de los discentes por medio de grafías no convencionales, con la finalidad de potenciar la creatividad, ciertas carencias al trabajar la apreciación crítica del entorno sonoro, donde los discentes valoren el silencio, así como un limitado tratamiento para generar el descubrimiento de los nexos de unión entre todas las artes, y fomentar la escucha de música contemporánea.

- Que impulsan de manera muy limitada el tratamiento del método Paynter, manifestando el 18,03% de los maestros una carencia total de estímulo en los

cuatro últimos cursos de la etapa de Educación Primaria. De este modo, entendemos que las actividades prácticamente no contemplan la improvisación musical, ni la experimentación y creación de combinaciones sonoras por medio de los instrumentos corporales y los objetos sonoros del entorno, compartiendo las creaciones con el grupo, ni la audición activa de música contemporánea, pretendiendo potenciar la formación del oído musical.

Para concluir, apreciamos que en los ítems planteados con discriminación para cada uno de los seis cursos de la etapa de Educación Primaria, se ha obtenido una gran similitud en la interpretación de las respuestas de aquellos cursos que en la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación* y en la *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía*, se establecían en un ciclo, aseverando la continuidad formativa en sendos años¹³⁵.

6.1.2.4. Dimensión C: satisfacción de los discentes por el uso del libro de texto (65)

La satisfacción de los alumnos por la utilización del libro de texto escolar de música en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, a partir de la percepción de los docentes, ha sido positiva, registrándose en cada curso del siguiente modo:

En el primer curso de la etapa de Educación Primaria, el mayor número de los maestros considera que los discentes muestran bastante interés y motivación por el uso de los libros de texto de música, reflejándolo el 40,98% del profesorado, frente a sólo el 4,92% que considera lo contrario.

En el segundo curso de la etapa de Educación Primaria, el 40,98% de los docentes opina que los alumnos muestran bastante interés y motivación por utilizar los libros de texto de música, frente a sólo el 4,92% que presenta una

¹³⁵ Apreciamos que aunque la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, no contemple la división de la etapa de Educación Primaria en ciclos, en su concreción para la Comunidad Autónoma de Andalucía a través del *Decreto 97/2015*, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, y desarrollado como dicta el apartado séptimo de su artículo quinto, por medio de la *Orden de 2015, de 17 de marzo*, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, sí se establece la división de la etapa de Educación Primaria en tres ciclos. Por tanto, como atendemos a la legislación educativa de la Comunidad Autónoma de Andalucía, estimamos el uso de la referida terminología.

opinión adversa, por lo que los discentes muestran el mismo interés por trabajar con los libros de texto de música que en el primer curso.

En el tercer curso de la etapa de Educación Primaria, el profesorado considera que los alumnos muestran bastante interés y motivación por utilizar los libros de texto de música, valorándolo el 39,34% de los maestros, frente a sólo el 3,28% que estima lo contrario, por lo que advertimos una ligera caída, estimada en el 1,64%, tanto en la valoración positiva como en la desfavorable, por lo que el resultado global es muy similar al plasmado en los dos cursos anteriores.

En el cuarto curso de la etapa de Educación Primaria, el 39,34% de los docentes estima que los discentes muestran bastante interés y motivación por utilizar los libros de texto de música, frente a sólo el 4,92% que valora lo contrario, por lo que advertimos unos resultados en consonancia con el curso precedente, pero apreciando un leve incremento, concretamente del 1,64%, de la opinión desfavorable.

En el quinto curso de la etapa de Educación Primaria, el 34,43% de los maestros determina que los alumnos muestran bastante interés y motivación por usar los libros de texto de música, estimándolo, frente a sólo el 6,56% que opina lo contrario, por ello, advertimos un descenso en torno al 5% en la opinión favorable y un incremento del 1,64% de la valoración totalmente desfavorable. No obstante, el grupo minoritario de docentes que presenta una estimación totalmente positiva, se incrementa en un 1,64%. De este modo, podemos concluir que en el quinto curso, de modo general, los discentes generan un cierto descenso del interés y motivación por utilizar el libro de texto de música.

En el sexto curso de la etapa de Educación Primaria, el 36,07% del profesorado refleja que los discentes muestran bastante interés y motivación por utilizar los libros de texto de música, frente a sólo el 6,56% que juzga lo contrario. Pero aunque aumente en un 1,64% la opinión favorable, y se mantenga el porcentaje de la adversa, también hallamos un descenso del 1,64% en la valoración totalmente positiva, por lo que de forma global, la apreciación es similar a la del curso previo.

De este modo, podemos inferir, que la mayoría de los docentes estiman que los alumnos de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, muestran bastante interés y motivación por usar los libros de texto de música, encontrando

en los últimos cursos un ligero descenso del agrado de los discentes por su aplicación. Dato que se muestra en consonancia con el incremento del porcentaje de maestros que no utilizan el libro de texto en la progresión anual de la asignatura, a saber, en el primer curso el 26,23%, en el segundo curso el 26,23%, en el tercer curso el 29,51%, en el cuarto curso el 29,51%, en el quinto curso el 29,51%, y en el sexto curso el 31,15%, por lo que el leve descenso del agrado de los discentes por su utilización, puede haber incidido en la decisión tomada por algunos maestros de prescindir de los libros de texto escolares de música.

Por último, con respecto a la pregunta abierta, se obtuvo respuesta de doce maestros, atendiendo el 75% al género femenino y con una experiencia media de diez años y medio, impartiendo la asignatura de música en la etapa de Educación Primaria.

Constatamos la predilección por utilizar libros de varias editoriales aunque no sea de modo directo con los niños, aludiendo a la riqueza que genera la diversidad, para de este modo, poder seleccionar y adaptar las actividades más interesantes y apropiadas para la realidad educativa de cada uno de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar. Consideran el libro de texto escolar de música como un importante recurso, pero a complementar con otros medios, es decir, utilizándolo como apoyo. Además, estiman la necesidad de que ofreciesen distintas opciones a seguir, para así, facilitar la labor docente.

Por otra parte, se expresa la inexistencia del libro de texto escolar que se adapte a la pluralidad de realidades educativas, careciendo de adaptación a los diferentes niveles e intereses de los alumnos, por lo que los consideran poco atractivos y motivadores para los discentes, y abogan por la relevancia de la dualidad músico-maestro para conseguir una precisa adecuación, para así lograr que el niño escuche, interprete, cree y sienta la música. También estiman la carencia del tratamiento de las principales festividades de la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como la reducida cuantía de musicogramas.

Por ello, consideran primordial que los libros de texto de música se elaboren por maestros inmersos en la *praxis* educativa, y por consiguiente, con conocimiento de la situación real de los Centros de Educación Primaria en donde se apliquen.

Por último, expresan el malestar por la exigua carga lectiva que presenta la asignatura de música, contemplándose además, la reducción temporal de una hora a cuarenta y cinco minutos, a partir del curso 2015-16, de la única sesión semanal, por lo que indican la imposibilidad de trabajar adecuadamente la asignatura de música, ya sea con o sin libro de texto escolar.

6.2. ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO

En este apartado se genera un análisis e interpretación del tratamiento de las metodologías musicales de los libros de texto de música utilizados en cada uno de los seis cursos de Educación Primaria, teniendo presente el artículo 19 del *Decreto 66/2005*, de 8 de marzo, de *ampliación y adaptación de medidas de apoyo a las familias andaluzas*. Por ello, en su selección tomamos libros de texto escolares de diferentes ediciones, para de este modo representar la realidad educativa presente en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar.

6.2.1. Concreción de la estructura para el análisis de los datos

El análisis parte con la concreción del diseño de la estructura de la herramienta elaborada *ex profeso*, con la finalidad de perfilar cada una de sus secciones. Por ello, debemos elaborar una tabla donde se muestre sintetizada toda la información, para tenerla siempre presente, y así generar un preciso análisis de los libros de texto escolares, considerando todos los valores significativos, para adquirir todos los datos.

Según lo expuesto, partimos de las unidades de muestreo que se corresponden con cada una de las direcciones, es decir, con los diferentes cursos académicos de la etapa de Educación Primaria, de donde surge el primer nivel de concreción que comprende las categorías de identificación y teóricas, como se observa en la tabla 9:

Tabla 9. Direcciones y primer nivel de concreción del sistema de categorías

Direcciones	Primer nivel
Curso Primero	Categorías de identificación

	Categorías teóricas
Curso Segundo	Categorías de identificación
	Categorías teóricas
Curso Tercero	Categorías de identificación
	Categorías teóricas
Curso Cuarto	Categorías de identificación
	Categorías teóricas
Curso Quinto	Categorías de identificación
	Categorías teóricas
Curso Sexto	Categorías de identificación
	Categorías teóricas

Fuente: Elaboración propia

Una vez concretadas las direcciones y el primer nivel, pasamos a matizar el segundo nivel que desarrolla las dimensiones de las categorías de identificación y teóricas.

De este modo, las categorías de identificación contienen las siguientes dimensiones: título de la actividad, editorial y ámbitos de la educación musical. A su vez, las categorías teóricas presentan las siguientes dimensiones: métodos de pedagogía musical con los que se vincula, dimensión curricular y dimensión didáctica, tal y como se muestra en la figura 10:

Tabla 10. Primer y segundo nivel de concreción del sistema de categorías

Primer nivel de concreción	Segundo nivel de concreción
Categorías de identificación	Título de la actividad
	Editorial que la contempla
	Ámbito/s de la educación musical
Categorías teóricas	Método/s con el/los que se vincula

	Dimensión curricular
	Dimensión didáctica

Fuente: Elaboración propia

Por último, perfilamos el tercer nivel de concreción, el cual desarrolla los indicadores de todas las dimensiones de las categorías de identificación y teóricas, procediendo a la integración de los tres niveles de concreción.

Por tanto, los tres niveles de concreción de las categorías de identificación se establecen del siguiente modo, tal y como se presenta en la tabla 11:

Tabla 11. Primer, segundo y tercer nivel de concreción de las categorías de identificación

Primer nivel de concreción	Segundo nivel de concreción	Tercer nivel de concreción	
Categorías de identificación	Título		
	Editorial		Editorial I
			Editorial II
			Editorial III
			Editorial IV
			Editorial V
	Ámbitos de la educación musical		Arte y cultura
			Audición musical
			Expresión instrumental
			Expresión vocal
			Lenguaje musical
			Movimiento y danza

Fuente: Elaboración propia

Los tres niveles de concreción de las categorías teóricas se fijan de la siguiente manera, tal y como se expresa en la tabla 12:

Tabla 12. Primer, segundo y tercer nivel de concreción de las categorías teóricas

Primer nivel de concreción	Segundo nivel de concreción	Tercer nivel de concreción
Categorías teóricas	Métodos	Borguñó
		Dalcroze
		Delalande

		Dennis
		Elizalde
		Font Fuster
		Llongueres
		Kodály
		Manzarraga
		Martenot
		Orff-Schulwerk
		Paynter
		Reibel
		Sanuy
		Schafer
		Segarra
		Self
		Suzuki
		Ward
	Willems	
	Wuytack	
	Dimensión curricular	Competencias
		Contenidos
		Criterios de evaluación
		Objetivos
	Dimensión didáctica	Adecuación del lenguaje
		Atención a la diversidad
		Autoevaluación
		Ayudas visuales
		Campo de Gibraltar
		Conocimientos previos
		Conseguir
		Cultura andaluza
		Creatividad, expresión y sensibilidad
		Educación en valores
		Explicación inicial
Individual o grupal		
Información		
Integración en la propuesta didáctica		
Interdisciplinariedad		
Partituras y musicogramas		
Relaciones con otras actividades		
TIC		
Trabajo cooperativo		

Fuente: Elaboración propia

Considerando las razones expuestas en el capítulo precedente, y establecida la tabla que nos va ayudar a focalizar la atención, procedemos al análisis de los

libros de texto de música, a partir de las etapas de preanálisis, codificación y categorización.

6.2.2. Análisis de los datos e interpretación de los resultados

En la búsqueda de una mayor comprensión del análisis e interpretación de los diferentes indicadores de la investigación, vamos a integrar cada unidad de muestreo en los apartados del análisis de estos últimos, para así poder apreciar de forma conjunta los resultados de cada uno de los cursos académicos.

De lo contrario, si estableciésemos las secciones de la presente investigación a partir de las direcciones, los resultados se mostrarían de modo estanco, dificultando su seguimiento, relación e interpretación en cada uno de los indicadores, puesto que este análisis se focaliza en el conjunto de los cursos de la etapa de Educación Primaria.

Por otra parte, como nuestro objeto de estudio no es comparar las diferentes editoriales y pretendemos preservar su anonimato, vamos a utilizar los códigos expresados en la tabla 1, ubicada en el apartado de participantes del diseño de la investigación, al que previamente añadimos un número arábigo para indicar el curso académico.

Por tanto, se establecen del siguiente modo:

- a) En el primer curso: 1E9, 1E2, 1E8, 1E4 y 1E6.
- b) En el segundo curso: 2E9, 2E2, 2E8, 2E4 y 2E1.
- c) En el tercer curso: 3E9, 3E8, 3E2, 3E4 y 3E6.
- d) En el cuarto curso: 4E9, 4E8, 4E2, 4E4 y 4E3.
- e) En el quinto curso: 5E9, 5E2, 5E8, 5E3 y 5E5.
- f) En el sexto curso: 6E9, 6E2, 6E8, 6E3 y 6E5.

Por último, en la descripción de los datos, agregamos diagramas circulares y de barras con los aspectos más relevantes para facilitar su comprensión y generar una visión más íntegra.

6.2.2.1. Categorías de identificación

En los libros de texto escolares de música hallamos un total de 1176 actividades vinculadas con algún aspecto de uno o varios métodos de pedagogía

musical, distribuidas en cada curso de la etapa de Educación Primaria del modo en que se muestra en la figura 98:

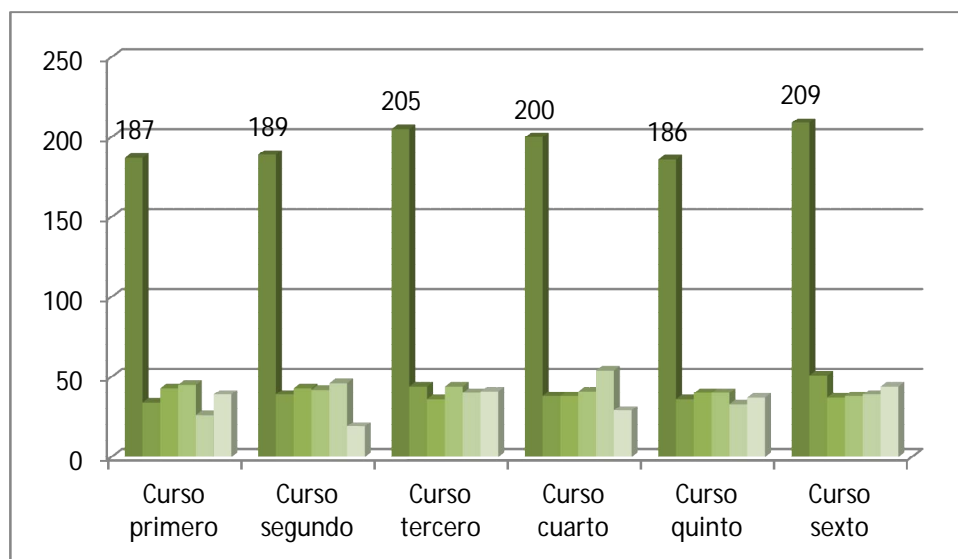


Figura 98. Número de actividades de los libros de texto vinculadas con los métodos de pedagogía musical en cada curso de Educación Primaria

Por otra parte, encontramos una dispar articulación de la estructura interna de los libros de texto escolares de música, gestionada en 6, 8, 9 o 24 unidades didácticas o sesiones según las diferentes editoriales, tal y como se presenta en la figura 99:

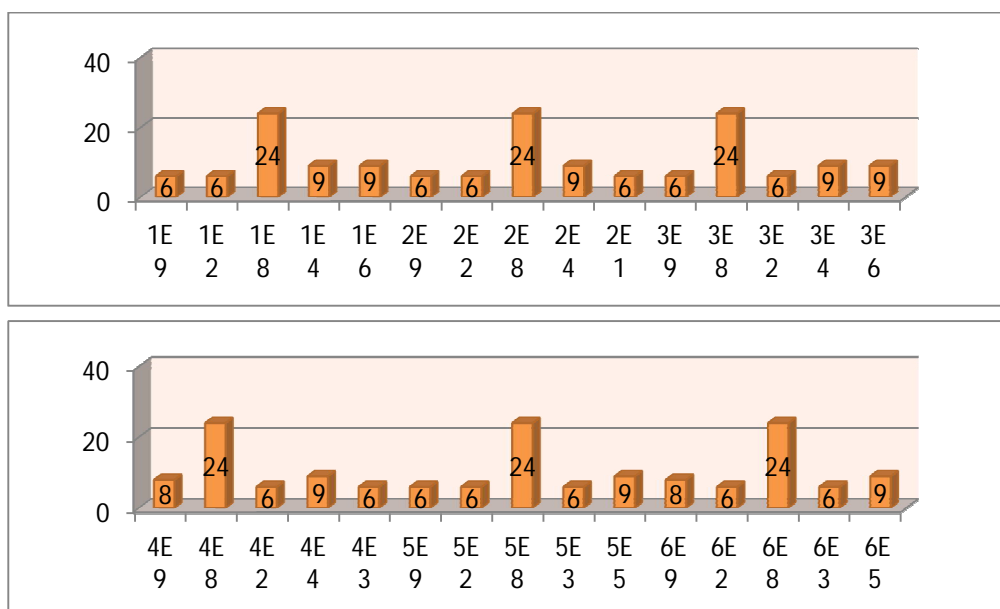


Figura 99. Número de unidades didácticas o sesiones de los libros de texto de cada curso de Educación Primaria

A partir de sendos datos, al comparar el número de actividades relacionadas con pautas de los métodos de pedagogía musical y la cuantía en la distribución de unidades didácticas o sesiones en las que se articulan los libros de texto de música de las diferentes editoriales, no hallamos inferencia alguna.

Por tanto, la cantidad de actividades encontradas no guarda relación alguna con el número de unidades didácticas o sesiones, ya que a excepción del libro 2E1 que refleja un menor número de actividades vinculadas con rasgos de sistemas de pedagogía musical, o al repunte del 4E4, el resto presenta una mayor equidad en su cuantía. Tampoco apreciamos diferencias significativas entre el título de las unidades didácticas o sesiones que utilizan las diferentes editoriales¹³⁶ y el vínculo con los sistemas de pedagogía musical.

Por último, constatamos que no acontecen grandes diferencias cuantificables entre nuestras direcciones, es decir, los cursos académicos, siendo el quinto curso con 186 actividades vinculadas a los métodos de pedagogía musical el que manifiesta menor número, y el sexto curso con 209, el que refleja mayor cuantía.

En relación a la siguiente categoría de identificación, los ámbitos de la educación musical, se refleja que prácticamente la totalidad de las actividades abarcan más de una dimensión. Considerando este dato, en los casos de las editoriales que desarrollan sus actividades de modo muy breve y liviano, nos decantamos por agruparlas con la finalidad de otorgarles una mayor entidad, y así poder compararlas con mayor objetividad con las expuestas en el resto de libros de texto analizados.

Atendiendo al criterio expuesto, hallamos un mayor número de actividades vinculadas con la audición musical, concretamente 662. Este dato supone la importancia concedida por todas las editoriales desde edades tempranas, en potenciar el desarrollo de la percepción auditiva, aspecto primario y fundamental para favorecer una correcta reproducción vocal, así como sustento de otras dimensiones de la educación musical. Además, las actividades vinculadas con la audición musical de los libros de las editoriales analizadas de todos los cursos, sirven en gran medida para introducir y trabajar otras dimensiones de la educación musical, aspecto que reafirma su cuantía.

¹³⁶ En el anexo LXXIII aportamos la estructura de cada libro de texto con el nombre de sus unidades didácticas o sesiones, clasificadas mediante tablas a partir de cada curso y editorial (ver las tablas 103-132).

En segundo lugar se aborda con mayor intensidad la dimensión de la expresión instrumental, con una cuantía de 506, donde incluimos tanto la generada por los instrumentos corporales como por el instrumental Orff, o bien, cualquier tipo de objeto sonoro, en la línea de R. Murray Schafer. De este dato se desprende la atención concedida por todas las editoriales a potenciar tanto la creación como la expresión musical y la sensibilidad de sus usuarios, primando el uso de los instrumentos corporales en nuestras primeras unidades de muestreo, para decantarse en mayor medida por el instrumental Orff en los cursos más avanzados. Por el contrario, aunque presente, se muestra de modo muy exiguo la aplicación de otros objetos sonoros.

La expresión vocal es contemplada en 428 actividades. En cierta medida, nos sorprende este dato, puesto que la educación vocal como proceso imitativo es previa a la *praxis* instrumental. No obstante, muestra su sentido al considerar la integración de los instrumentos corporales y de los instrumentos musicales de afinación indeterminada en el cómputo total, así como la mayor cuantía de actividades puramente instrumentales que incluyen la totalidad del instrumental Orff en los cuatro últimos cursos académicos de la etapa de Educación Primaria.

La dimensión del arte y la cultura son aplicadas en 296, reflejando un considerable incremento de su número en los cursos quinto y sexto. Este dato supone la consideración en su presentación, del desarrollo de la capacidad cognitiva de los discentes inmersos en los últimos estadios de la etapa de las operaciones concretas establecida por Jean Piaget, en consonancia con lo promulgado por Willems.

El lenguaje musical se desarrolla en 208 actividades, lo que muestra una cuantía reducida, pero se debe tener presente que sólo hemos considerado aquellas actividades vinculadas con algún método de pedagogía musical, y que guardasen relación o favoreciesen la comprensión de algún contenido propuesto de lenguaje musical. En este sentido, consideramos que algunas editoriales establecen una importancia excesiva al aprendizaje del lenguaje musical, puesto que nunca se debe mostrar como una finalidad, sino como una herramienta que favorezca la práctica musical, y responda las necesidades de los alumnos. Además, encontramos un incremento de su cuantía en el devenir de los cursos académicos,

aspecto en consonancia con el aumento de actividades de práctica musical con instrumentos de sonidos determinados, lo que facilita su aplicación.

Por último, hallamos 156 actividades que implementen el movimiento y la danza, lo que supone una cierta falta de consideración por parte de las editoriales por fomentar de forma explícita esta dimensión musical, desatendiendo el desarrollo de la expresión corporal. No obstante, suponemos que en las programaciones adjuntas que las editoriales facilitan a los docentes, sí vienen reflejadas, para de este modo abarcar en los libros de texto las cuestiones que precisan de ejemplos más prácticos. Constatamos este dato puesto que en el libro de texto 6E5 no muestra actividad alguna de movimiento y danza. Además, apreciamos cierta disminución de su cuantía en la progresión de los cursos académicos de Educación Primaria, tal y como se aprecia en la figura 100:

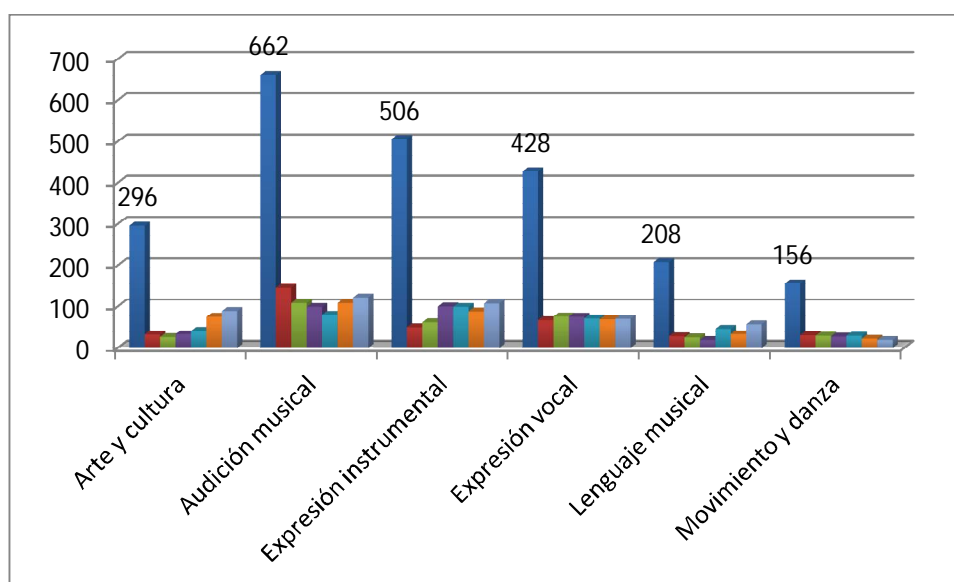


Figura 100. Número de actividades vinculadas con los métodos de pedagogía musical en cada curso de Educación Primaria, distribuidas entre las dimensiones de la educación musical

6.2.2.2. Categorías teóricas

1) Métodos de pedagogía musical

Las distintas corrientes de pedagogía musical son tratadas en una cuantía muy dispar en los libros de texto de música de las editoriales analizadas, reflejando de

modo latente, una mayor presencia de rasgos de los métodos Willems, Orff-Schulwerk -Sanuy-, y Kodály, y en menor medida, de aspectos de los métodos Ward -Manzarraga-, Dalcroze -Llongueres-, Wuytack, Segarra, Elizalde, Schafer, Font Fuster, Self, Martenot, Delalande, Dennis, Paynter, Reibel, Suzuki y Borguñó, tal y como se presenta en la figura 101:

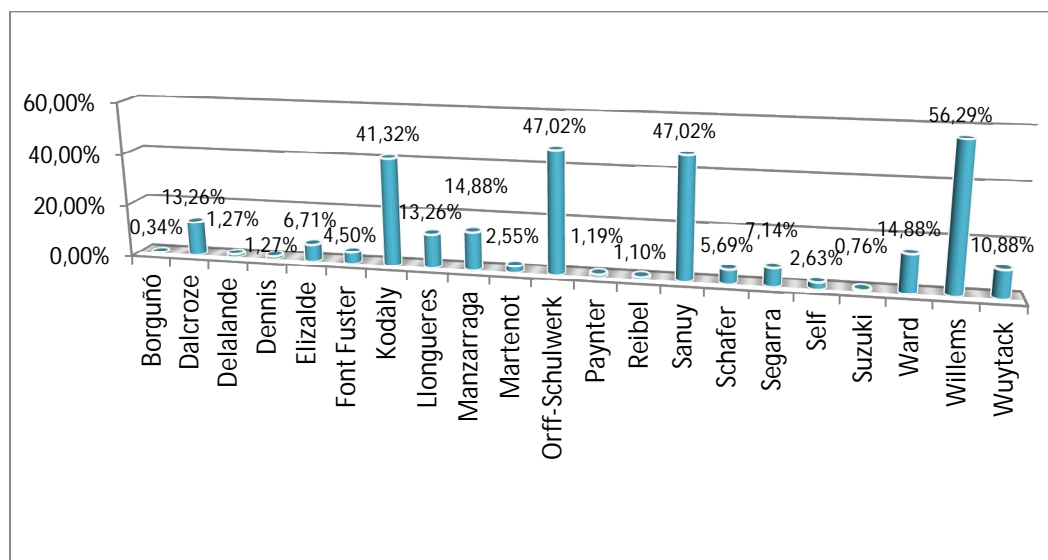


Figura 101. Incidencia de los métodos de pedagogía musical en las actividades analizadas

A partir de los datos obtenidos se desprenden las siguientes conclusiones:

Los libros de las editoriales utilizadas en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, aplican en mayor cuantía pautas de los métodos Willems, Orff-Schulwerk -Sanuy- y Kodály.

El método Willems es el que muestra una mayor implementación en todos los libros de texto, apreciándose más claramente una progresión de dificultad en la aplicación de las actividades establecidas en cada curso académico, por lo que todas las editoriales tienen presente la psicología general y evolutiva de los niños, para atender a sus necesidades y capacidades.

Destacan las actividades que desarrollan la audición musical, fundamentalmente como sustento del aprendizaje de la música tonal occidental y en la búsqueda del desarrollo de la memoria auditiva, aspecto que se recoge prácticamente en todas las audiciones propuestas por las diferentes editoriales,

puesto que se usan como base para la aplicación de otras dimensiones de educación musical, como anteriormente hemos expuesto. Por tanto, se potencia el sentido tonal, la lateralidad corporal y la memoria sensorial, motriz y afectiva.

En los primeros cursos académicos se focaliza su atención en los sonidos del entorno, asentando la distinción de las cualidades o parámetros del sonido, donde se contempla la polución sonora, aspectos en consonancia con lo expuesto por R. Murray Schafer. Se busca el reconocimiento de objetos sonoros con una finalidad motivadora, estimulando la conciencia fisiológico-sensorial, afectiva y cognitiva de los discentes, para así llegar a reproducir sonidos, ritmos y pequeñas melodías en una progresión académica. De este modo se contempla una relación pareja a la adquisición del lenguaje descrita por Willems (1981) y Fernández Ortiz (2007).

En segundo lugar se manifiesta el método Orff-Schulwerk, y señalamos con la misma cuantía de aplicación el de Montserrat Sanuy por divulgarlo en España.

Se presenta principalmente por medio de las actividades que consideran el instrumental Orff, ya sea con instrumentos de afinación indeterminada, con placas o a través de la flauta dulce, de modo independiente, o tratados como agrupación, así como con la percusión corporal y el movimiento. También lo hallamos en aquellas que abordan el ritmo musical a través de refranes, rimas y retahílas, atendiendo al folklore y al cancionero infantil.

En tercer lugar destaca el método Kodály, mostrándose en concordancia con lo expresado por Edgar Willems sobre el tratamiento progresivo de la aplicación de la educación musical, atendiendo a las fases de desarrollo y aptitud de los niños.

Se halla en aquellas actividades que promueven la expresión vocal empleando el folklore popular, puesto que Zoltán Kodály considera el canto como el sustento para el desarrollo del resto de conocimientos, actividades o experiencias musicales, incidiendo especialmente en el fomento de la percepción auditiva y de la adquisición del lenguaje musical.

También lo encontramos en las propuestas didácticas que contemplan el estudio del ritmo musical por medio de sílabas rítmicas, donde algunas editoriales expresan explícitamente las empleadas por el pedagogo musical, y en otros casos, hallamos interpretaciones propias. Por el contrario, apreciamos exiguas actividades que propongan el empleo de la fononimia, tomada de John Curwen, como por ejemplo en el libro 2E9.

La implementación del método Ward, al que agregamos el método de Tomás de Manzarraga por irradiar su metodología en España, se muestra en aquellas actividades de formación vocal centradas en el desarrollo de la entonación y la vocalización, a partir de la imitación. También lo hallamos en aquellas propuestas didácticas que tratan con independencia los parámetros del sonido para facilitar su comprensión, así como las mínimas muestras de representación melódica que consideran los libros de texto de las editoriales analizadas, como por ejemplo en el libro 3E2.

El método Dalcroze, reflejando con el mismo porcentaje al de Llongueres por ser su difusor en España, se contempla por medio de las actividades donde se integra el movimiento corporal ante el estímulo auditivo, potenciando el sentido rítmico y sensorial. En referencia a nuestras unidades de muestreo, constatamos un claro descenso de su cuantía en los dos últimos cursos de la etapa de Educación Primaria.

La aplicación del método Wuytack la localizamos principalmente en las propuestas didácticas que aplican un musicograma, y en aquellas que se trata el instrumental Orff con un repertorio no asociado directamente al folklore popular o las canciones infantiles, para así poder discernir su incidencia con el método Orff.

La implementación del método de Ireneu Segarra i Malla se considera puesto que todas las editoriales tienen en cuenta la edad, capacidad y necesidades de los discentes de modo global. Hallamos una inferencia más destacada en las actividades de los primeros cursos que atienden a la relación entre música, palabra y movimiento. También se contempla, en aquellas que estimulan la educación vocal a partir del folklore autóctono, reflejando su clara influencia del método Kodàly.

Apreciamos la aplicación del método de Luis Elizalde Ochoa en aquellas actividades que contemplan la fononimia y las sílabas rítmicas.

El método Schafer se manifiesta en las propuestas didácticas que atienden a la discriminación del entorno sonoro, donde se muestra especial atención a valorar la polución sonora. También lo hallamos en actividades que potencian la creación musical fomentando el empleo de un lenguaje musical no convencional, para así desarrollar la creatividad. De modo sorprendente, a diferencia del tratamiento de otros artes, cabe reseñar las exiguas actividades que consideran la música

contemporánea en los libros de texto de las editoriales analizadas, aspecto que también condiciona principalmente, la aplicación de los métodos Paynter y Self.

Hallamos vínculos con el método de Rosa Font Fuster, en actividades con incidencia del método Ward pero focalizadas en el estudio del ritmo, empleando el movimiento corporal y el lenguaje.

El método Self se muestra principalmente por medio de las propuestas didácticas que proponen la construcción de instrumentos musicales u objetos sonoros. Por el contrario, todos los libros de las editoriales analizadas contemplan un tratamiento muy limitado de audiciones activas con música contemporánea, mermando en cierta medida su aplicación, al igual que sucede con los métodos Schafer o Paynter. Además, no consideran el estudio de la escala cromática, tan sólo la hallamos como ejemplo para la representación de las alteraciones.

El método Martenot se aplica a través de limitadas propuestas didácticas que tratan la respiración y la relajación corporal. También se aborda de modo muy reducido, en las actividades lúdicas que contemplan un solo ámbito de la educación musical, en las que se trabaja la formación vocal y el ritmo musical por medio de ecos rítmicos, y en las que inciden en el dictado musical, teniendo presente los procesos de imitación, reconocimiento y reproducción.

La aplicación del método de François Delalande se contempla mínimamente en los libros de las editoriales analizadas, atendiendo en los cursos iniciales al juego como sustento del aprendizaje, a partir de la experimentación y el descubrimiento con objetos sonoros, musicales y no musicales, para fomentar la creación de los discentes.

Hallamos el tratamiento del método de Brian Dennis por medio de las actividades que proponen la elaboración de nuevas grafías musicales analógicas para representar los sonidos, con la finalidad de fomentar la creación compositiva de los discentes.

La aplicación del método Paynter se contempla en las actividades donde prima la improvisación musical tanto individual como colectiva, experimentando y creando combinaciones sonoras con los instrumentos corporales y los objetos sonoros del entorno. Al igual que con los métodos Schafer o Self, encontramos un tratamiento muy limitado de audiciones activas con música contemporánea, disminuyendo su aplicación.

El método de Guy Reibel se implementa por medio de actividades que promueven la creación, transformación y mezcla de sonidos, generando una composición digital, hallando limitados ejemplos, como en el libro 5E9. Consideramos que en la etapa educativa posterior, atendiendo a la edad de los discentes, presenta un mayor tratamiento.

En relación al método Suzuki sólo encontramos exiguos vínculos en alguna actividad del ámbito de la expresión instrumental que atiende a la imitación, por medio de la repetición y de la variación. Por otra parte, no se contempla la inclusión de los responsables legales de los discentes en el proceso de la educación musical, en las actividades de los libros analizados.

Por último, sólo apreciamos una relación con el método de Manuel Burguñó Plá, asociado a las escasas actividades que abordan la fononimia.

Por otra parte, en función de nuestras unidades de muestreo, en todos los cursos y editoriales, constatamos la mayor presencia de los métodos Willems, Orff-Schulwerk -Sanuy-, y Kodály.

Para concluir, no hallamos una inferencia de las editoriales por la aplicación de algunos métodos en particular, sino que las ligeras diferencias dependen de la gradación en que consideran el tratamiento de cada una de las dimensiones de la educación musical.

2) Dimensión curricular

En la revisión de la dimensión curricular, nos decantamos por facilitar por medio de notas al pie de página, la relación de anexos donde se adjunta la legislación referida, con la finalidad de favorecer su seguimiento y mostrar con mayor fluidez este apartado.

- ¿Qué objetivos se consideran?

Los objetivos muestran las capacidades que se pretenden desarrollar en los discentes, tomando a las competencias como referentes para su formulación (Parcerisa, 2007).

En la revisión de los objetivos que se asocian con las actividades vinculadas con los métodos de pedagogía musical, distinguimos entre los cursos impares y los pares, para así ajustarnos a la legislación vigente durante el proceso de esta investigación.

Cursos primero, tercero y quinto

Partiendo de lo expuesto, en primer lugar se revisa el vínculo con los objetivos generales de la etapa de Educación Primaria a partir del artículo cuarto el *Decreto 97/2015, de 3 de marzo*, que dictamina seguir los estipulados en el artículo 17 de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, ampliando su cuantía para Andalucía en seis unidades. Posteriormente, se analiza la relación con los objetivos fijados para el área de Educación Artística para Andalucía, según se establece en el anexo I de la *Orden de 17 de marzo de 2015*.

Objetivos generales¹³⁷

En relación a los objetivos generales en los cursos impares de la etapa de Educación Primaria, partiendo de la premisa de que son muy abiertos y abarcan a todas las áreas de conocimiento, valoramos su cumplimiento al coincidir con alguno de sus rasgos esenciales. Principalmente se relacionan con tres aspectos presentes en mayor o menor cuantía en las actividades analizadas: el uso de representaciones y manifestaciones artísticas, el trabajo grupal cooperativo y el patrimonio cultural. Por tanto, hallamos una mayor concordancia de las actividades analizadas con el *j* (84,77%), puesto que en su definición, manifiesta un mayor vínculo con el área de Educación Artística, y por consiguiente, con la asignatura de música.

Atendiendo a su propia definición, el resto de objetivos generales no muestran una relación directa con el área de Educación Artística, pero gracias a la *praxis* musical colectiva, considerando el trabajo cooperativo, hallamos una relación extramusical por la que se fomenta su adquisición. En este sentido, destacan con una mayor presencia, el *a* (69,72%), *k* (30,96) y *m* (19,37%).

El *a* (69,72%) se adquiere con aquella parte de las actividades que promueven el trabajo cooperativo, que implican una mayor integración y aportación de los discentes para conseguir el éxito, acatando las obligaciones y respetando los derechos de los demás. También se agregan las actividades que consideran piezas de diferentes estilos, tiempos y culturas, y favorecen la aceptación de la diversidad.

El *k* (30,96) y el *Ac* (21,79%) se desarrollan con las actividades analizadas de educación vocal, y con aquellas de movimiento y danza donde se promueve con

¹³⁷ Aportamos su relación en los anexos XLII y XLVII.

mayor intensidad el conocimiento y cuidado del cuerpo, incidiendo en la prevención de problemas de salud. Estimamos que el *Ac* precisa de un mayor vigor, puesto que el primer paso radica en la valoración, para a posteriori, llegar a generar actitudes y hábitos.

El *m* (19,37%), se genera con las actividades grupales de trabajo cooperativo que muestran una mayor atención en potenciar la afectividad y en disuadir de las actitudes violentas.

Por otra parte, hallamos el *d* (29,93%) que se adquiere por medio de las actividades que contemplan obras de diferentes culturas, incidiendo en su conocimiento, integración y respeto. También se contempla en las actividades grupales de trabajo cooperativo donde se incide con mayor atención en disuadir de la discriminación sexista o por discapacidad, fortaleciendo la valoración de todos sus componentes.

Los objetivos generales de la etapa de Educación Primaria con incidencia en el patrimonio cultural andaluz, corresponden al *Ad* (18,85%), *Ae* (1,90%) y *Af* (9,68%), que asociamos su consecución con aquellas actividades que favorecen el conocimiento y valoración del patrimonio cultural, con diferentes matices, puesto que el primero es más genérico y no se reduce sólo al caso andaluz, por lo que se muestra en mayor sintonía con el *h* (16,78%).

Por último, expresar la consecución del *b* (15,91%) y el *Aa* (15,05%) con mayor significación de alguno de sus aspectos con algunas de las actividades grupales de trabajo cooperativo, y la escasa representación del *i* (1,03%), vinculado con las TIC, tal y como se muestra en la figura 102:

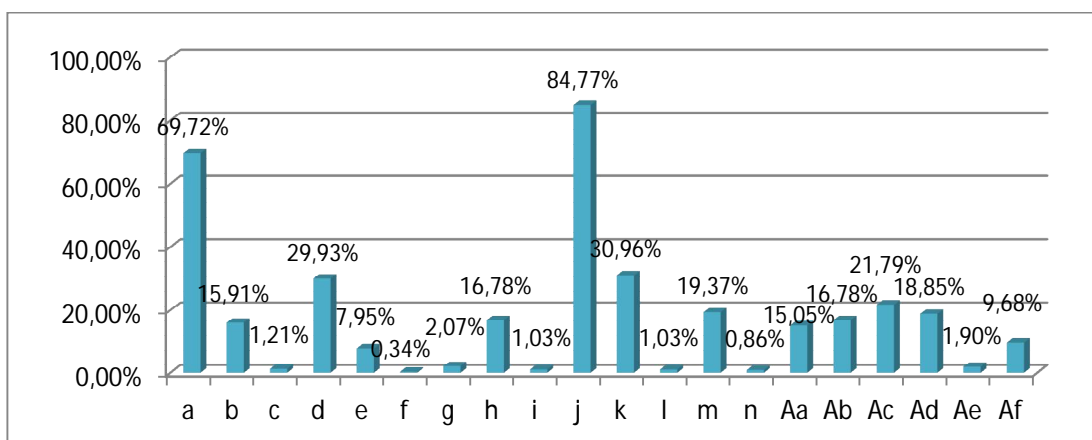


Figura 102. Relación de las actividades analizadas de los cursos 1º, 3º y 5º con los objetivos generales según el *Decreto 97/2015*, de 3 de marzo

En conclusión, predominan las actividades vinculadas con el objetivo *j*, puesto que supone la acción, referida al uso de representaciones y expresiones artísticas, y el *a*, porque establece el conocimiento de normas de convivencia y la aceptación de la pluralidad, cuya adquisición se favorece por medio de la práctica grupal cooperativa y el estudio de un repertorio musical variado de estilos, épocas y culturas. Con menor presencia, destacan el *k* y el *Ac*, siendo este último una aportación de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Se refieren principalmente a la salud, por lo que se vinculan con el cuidado del cuerpo. Con similar cuantía, se muestra el *d*, asociado principalmente al conocimiento y respeto de la diversidad cultural y personal.

Objetivos del área de Educación Artística¹³⁸

En relación a los objetivos del área de Educación Artística, encontramos un mayor número de actividades asociadas con la consecución del objetivo O.EA.5 (60,89%) puesto que potencian la capacidad de percepción mediante audiciones activas o de generar la *praxis* colectiva vocal, instrumental, y de movimiento y danza.

De modo parejo destaca el favorecimiento del objetivo O.EA.2. (51,90%) por medio de las propuestas didácticas vinculadas con la utilización del sonido y el movimiento y la danza, para potenciar la expresión, la afectividad y la socialización.

Con algo menor de incidencia hallamos cuatro objetivos, el O.EA.6. (24,22%), O.EA.7. (19,89%), O.EA.4. (19,03%) y O.EA.9. (17,82%).

El O.EA.6. (24,22%) se favorece por medio de las actividades que estimulan el uso de los conocimientos musicales para comprender con mayores garantías obras musicales, desarrollando el gusto personal.

El O.EA.7. (19,89%) se estimula con las propuestas didácticas de índole práctico vinculadas con la expresión vocal, instrumental, audición musical y música y movimiento utilizando un repertorio de diferentes estilos, tiempos y cultura.

Las actividades que se vinculan con la consecución del O.EA.4. (19,03%), O.EA.9. (17,82%) y O.EA.8. (9,68%) se distinguen por el tratamiento del folklore andaluz y foráneo, potenciando las actitudes de respeto, valoración y conservación

¹³⁸ Adjuntamos su listado en el anexo LIII.

del mismo. El cuatro matiza el registro con el lenguaje musical, el nueve se centra en la igualdad entre culturas, y el ocho pretende potenciar la percepción sensible.

Por otra parte, el O.EA.1. (1,03%) presenta un tratamiento ínfimo, vinculándose con aquellas actividades analizadas que integran las TIC. Además, las actividades analizadas no guardan relación alguna con el O.EA.3 porque éste se asocia a la asignatura de plástica.

Por tanto, en los cursos primero, tercero y quinto, encontramos una relación más directa con aquellos objetivos del área de Educación Artística que se vinculan con las actividades prácticas, tal y como se presenta en la figura 103:

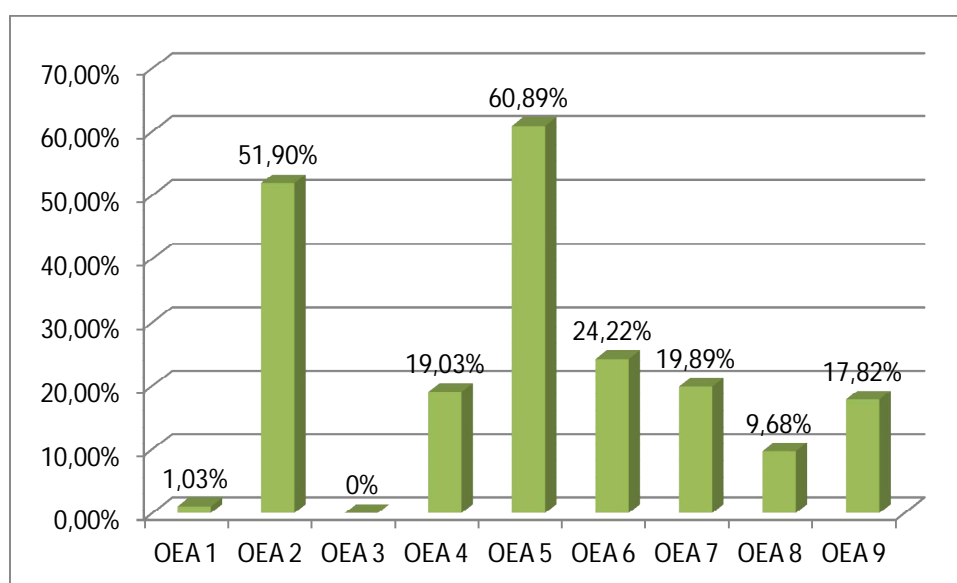


Figura 103. Relación de las actividades analizadas de los cursos 1º, 3º y 5º con los objetivos del área de Educación Artística según la *Orden de 17 de marzo de 2015*

Cursos segundo, cuarto y sexto

En primer lugar se revisan los objetivos generales de la etapa de Educación Primaria a partir de lo estipulado en el artículo 17 de la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, *de Educación*, considerando el artículo cuarto donde se amplía su número en cuatro unidades para Andalucía, según dictamina el *Decreto 230/2007*, *de 31 de julio*.

A posteriori, se analiza la relación con los objetivos fijados para el área de Educación Artística, por lo que a falta de su concreción para Andalucía, se atiende a lo establecido en el anexo II del *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre*.

Objetivos generales¹³⁹

Los datos obtenidos en los cursos pares de la etapa de Educación Primaria arrojan unos resultados semejantes a los adquiridos de los cursos impares, presentados previamente, sin manifestarse cambios significativos.

Por tanto, refleja una gran presencia el objetivo *j* (85,61%), que presenta una mayor relación con el área de estudio, y por ende, con la música, y el *a* (72,90%), vinculado con las actividades que promueven el trabajo cooperativo, y que consideran piezas de diferentes estilos, tiempos y culturas, favoreciendo la aceptación de la diversidad, tal y como se observa en la figura 104:

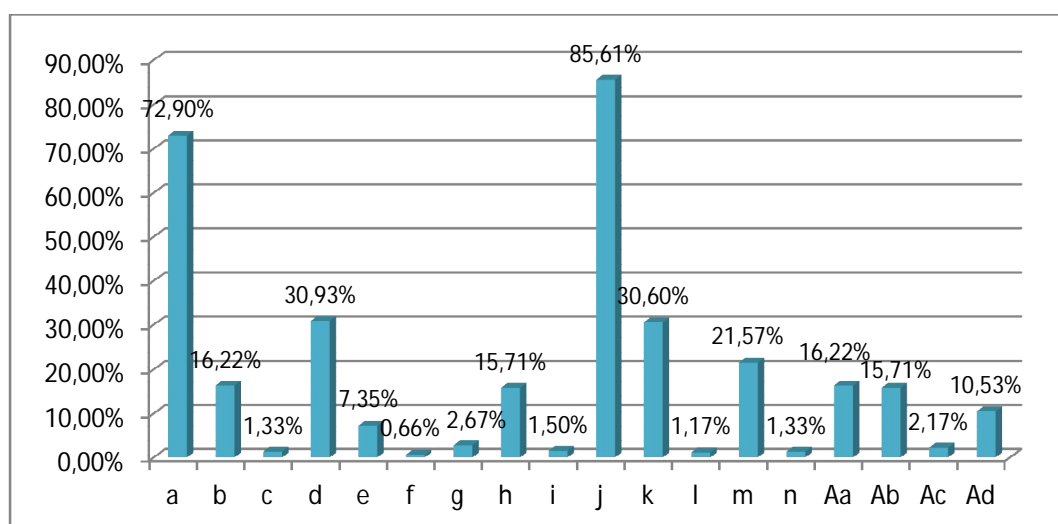


Figura 104. Relación de las actividades analizadas de los cursos 2º, 4º y 6º con los objetivos generales según el *Decreto 230/2007, de 31 de julio*

Objetivos del área de Educación Artística¹⁴⁰

La mayor cuantía de las actividades analizadas se asocia al cumplimiento de los objetivos 8 (72,24%), 4 (51,83%), 1 (49,16%) y 2 (44,81%), ya que se vinculan con el tratamiento cooperativo de la práctica musical, fomentando la experimentación con materiales e instrumentos, utilizando el lenguaje musical

¹³⁹ Presentamos su relación en los anexos XL y XLIV.

¹⁴⁰ Aportamos su listado en el anexo LII.

para favorecer la expresión, y tratando el sonido, el movimiento y la danza para potenciar el desarrollo de la expresión y de la sensibilidad.

En segundo lugar, con menor representación, las propuestas didácticas favorecen el logro del 3 (26,08%), 6 (20,56%), 7 (18,72%) y 9 (9,53%), estimulando el uso de los conocimientos musicales para la comprensión de obras musicales, valorando el patrimonio cultural autóctono y foráneo, respetando las producciones propias y ajenas, y fortaleciendo la cultura musical.

En último lugar, con una escasa manifestación, acontece el 5 (1,50%) vinculado a aquellas actividades que abordan las TIC.

En conclusión, los resultados de la consecución de los objetivos del área de Educación Artística son bastante parejos entre los cursos impares y los pares, donde predominan las actividades que fomentan la práctica musical, y con una exigua consideración para lograr el objetivo vinculado con las TIC, tal y como se aprecia en la figura 105:

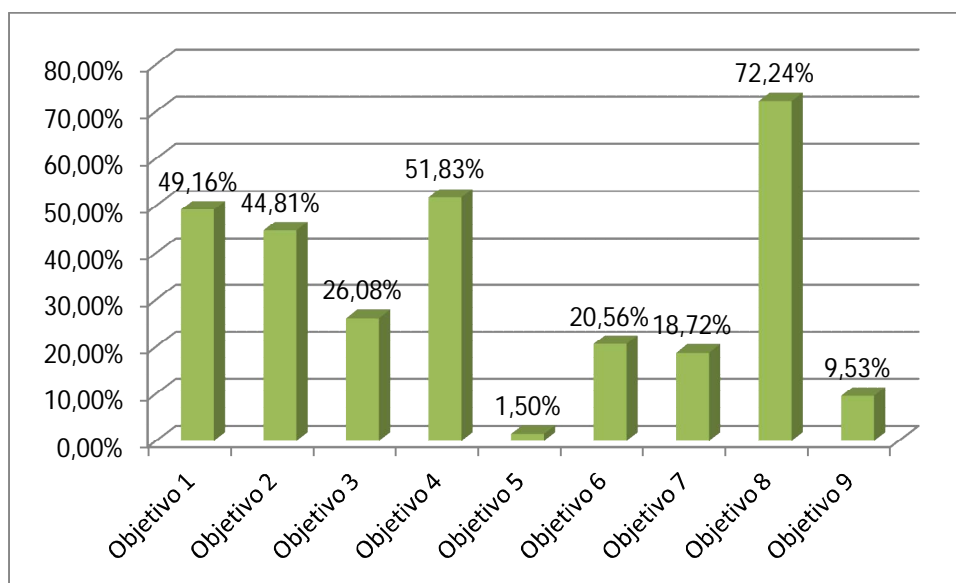


Figura 105. Relación de las actividades analizadas de los cursos 2º, 4º y 6º con los objetivos del área de Educación Artística según el *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre

- ¿Qué contenidos se abordan?

En el desarrollo del vínculo entre las actividades analizadas y los bloques de contenidos de música del área de Educación Artística, hemos atendido a las legislaciones vigentes para cada uno de los cursos académicos.

Por tanto, para el análisis de los cursos primero, tercero y quinto, abordamos lo estipulado en el anexo I de la *Orden de 17 de marzo de 2015*, donde se dictamina la concreción por ciclos, de los contenidos mínimos de la asignatura de música para Andalucía. En el estudio de los cursos segundo, cuarto y sexto, trabajamos a partir de lo estipulado en el anexo II del *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre.

Curso primero¹⁴¹

Las actividades analizadas se tratan los bloques de contenido, Escucha (77,54%), Interpretación musical (67,37%), y Música, movimiento y danza (16,04%).

- La mayor cuantía de actividades se inserta en el bloque de Escucha (77,54%), dato a considerar, puesto que demuestra la importancia otorgada por los autores de las editoriales en partir de la audición activa para proseguir con el tratamiento de otra dimensión de la educación musical, destacando por su predominancia:

Aquellas en que los niños experimentan y descubren por medio de los sonidos de su entorno (4.1.), favoreciendo la transición desde la etapa educativa precedente de Educación Infantil. Además, se potencia el reconocimiento de sonidos, se aborda el estudio de las cualidades del sonido, incidiendo en la distinción entre sonido y ruido (4.2.). Por tanto, se identifican las cualidades del sonido de su entorno (4.8.), para proseguir con la diferenciación de instrumentos y obras musicales sencillas (4.3.).

- La Interpretación musical (67,37%) integra a un número destacado de actividades, donde predomina la expresión vocal sobre la instrumental. Presentan mayor relación con los siguientes contenidos:

Las que se relacionan con el tratamiento de las cualidades de la voz (5.2.), vinculada con las del sonido, dando lugar a la iniciación a la práctica vocal en el canto (5.4.) y al trabajo de los ritmos con los instrumentos corporales (5.8.), así como con otros objetos (5.10.), progresando en la identificación y uso de los

¹⁴¹ Presentamos su relación en el anexo LVII.

mismos. El desarrollo de estas actividades contribuye a la valoración, disfrute y respeto hacia las obras e interpretaciones musicales (5.5.).

- El número de actividades vinculadas con la Música, movimiento y danza (16,04%) se muestra bastante reducido, relacionándose principalmente con los siguientes contenidos:

Las actividades en que los niños identifican su cuerpo como instrumento de expresión (6.1.), por lo que se interpretan danzas con especial interés en la postura y coordinación (6.2.), disfrutando con las mismas (6.4.) y adquiriendo normas de comportamiento extrapolables a las audiciones y representaciones musicales (6.6.), tal y como se contempla en la figura 106:

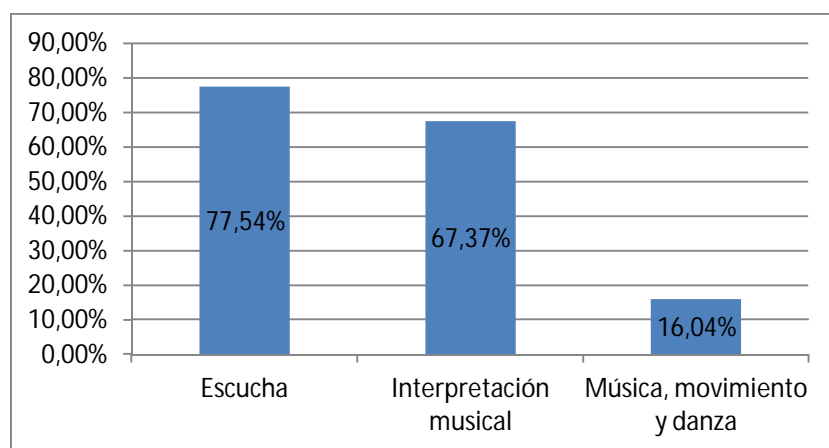


Figura 106. Distribución de las actividades analizadas del curso primero entre los bloques de contenidos 4, 5 y 6 según la *Orden de 17 de marzo de 2015*

Curso segundo¹⁴²

Las actividades analizadas abarcan los bloques de contenido, Escucha (57,14%) e Interpretación y creación musical (86,77%).

- La Escucha (57,14%) está presente en más de la mitad de las actividades analizadas, lo que pone de manifiesto su relevancia. Sin embargo, hemos hallado una reducción muy significativa con respecto al primer curso, a favor de la cuantía de las actividades que tratan de modo autónomo los ámbitos de la expresión instrumental y vocal.

¹⁴² Adjuntamos su listado en el anexo LIV.

Los contenidos más trabajados corresponden a la identificación y representación corporal de las cualidades de los sonidos (1). Partiendo de la audición activa de obras instrumentales y vocales (2), se focaliza la atención en el reconocimiento visual y auditivo de instrumentos y voces humanas (3), teniendo presente las normas de comportamiento, extrapolables a otras prácticas musicales (6).

- La Interpretación y creación musical (86,77%) se considera en la mayor parte de las actividades, destacando en número, las relacionadas con los siguientes contenidos:

Comenzando con la exploración de las posibilidades sonoras que presentan la voz, el cuerpo y los objetos (1), se aborda el estudio de la expresión vocal, de la percusión corporal y del uso de instrumentos, para usar en el acompañamiento de textos recitados, canciones y danzas (3), contemplándose la interpretación de retahílas, canciones al unísono (2), y danzas sencillas (4). Se pretende conseguir una selección de sonidos para sonorizar situaciones y relatos breves (9).

El desarrollo de estas actividades infiere en un incremento de la confianza de sus posibilidades de producción musical (5), conllevando al inicio de la lectura de partituras mediante grafías no convencionales (5), tal y como se recoge en la figura 107:

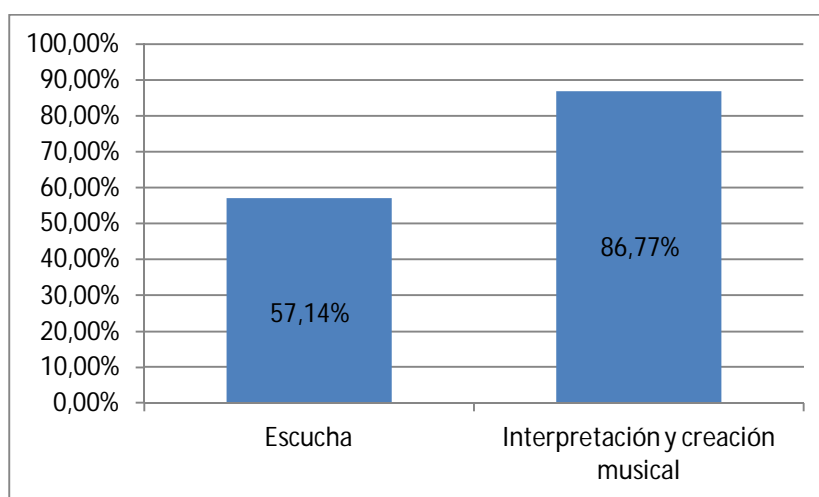


Figura 107. Distribución de las actividades analizadas del curso segundo entre los bloques de contenidos 3 y 4 según el *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre

Curso tercero¹⁴³

Las actividades analizadas se distribuyen entre los bloques de contenido, Escucha (48,29%), Interpretación musical (80,48%), y Música, movimiento y danza (13,17%).

- La cuantía de las actividades asociadas a la Escucha (48,29%) padece un ligero descenso con respecto al curso anterior, pero este bloque de contenidos está represente casi en la mitad de las actividades. Dato que pone de manifiesto su relevancia para las editoriales, puesto que tienen presente la importancia de la estimulación sensorial para el desarrollo de la atención, de la memoria y de la sensibilidad.

Los contenidos más representativos corresponden a la identificación, clasificación e interpretación de los sonidos a partir de sus cualidades (4.1.), comenzando con el reconocimiento elemental de diferentes texturas (4.4.) y diferenciando auditiva y visualmente las principales familias de instrumentos (4.5.).

Todo ello infiere a la consolidación de las normas de comportamiento en audiciones y representaciones musicales (4.8.).

- La Interpretación musical (80,48%) constituye el bloque de contenidos más tratado en las actividades analizadas, apreciando un aumento de las que se vinculan con el ámbito de la expresión instrumental.

Los contenidos tratados en mayor cuantía se focalizan en la exploración de las posibilidades vocal, corporal e instrumental (5.1.), practicando la respiración y la articulación (5.4.), y considerando la importancia del cuidado de la voz para generar hábitos saludables (5.5.) en la interpretación vocal, así como la instrumental (5.9.). Como consecuencia, se enriquece su repertorio de obras vocales e instrumentales (5.3. y 5.8.), registradas con diferentes tipos de grafías (5.12.). Además, se atiende a la elaboración de instrumentos con objetos y materiales reciclados (5.13.).

- La Música, el movimiento y la danza (13,17%) es manifiestamente el bloque de contenidos al que se asocia un menor número de las actividades analizadas en el tercer curso. Predominan los siguientes contenidos:

¹⁴³ Presentamos su relación en el anexo LVIII.

La invención e interpretación de coreografías sencillas (6.6.), donde se contempla el tratamiento de la adecuación del movimiento al espacio y a sus compañeros al interpretar las danzas (6.3.), y generando la memorización e interpretación de danzas y secuencias de movimientos (6.4.), tal y como se muestra en la figura 108:

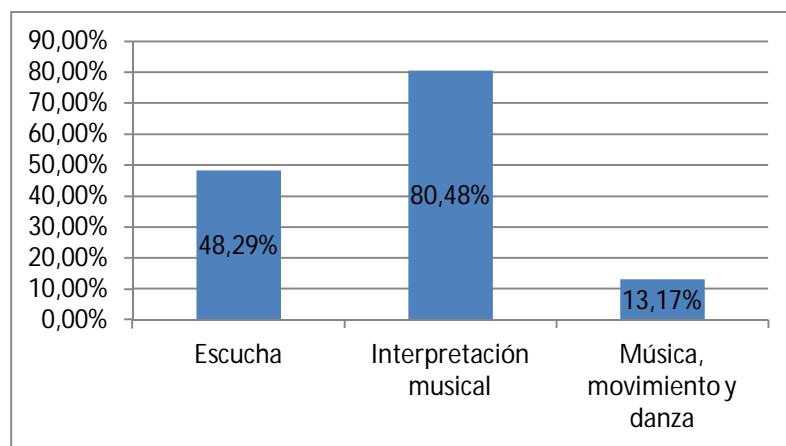


Figura 108. Distribución de las actividades analizadas del curso tercero entre los bloques de contenidos 4, 5 y 6 según la *Orden de 17 de marzo de 2015*

Curso cuarto¹⁴⁴

Las actividades analizadas se distribuyen entre los bloques de contenido, Escucha (40,50%), e Interpretación y creación musical (89,50%).

- La Escucha (40,50%) sufre un ligero descenso en el tratamiento de las actividades analizadas, lo que confirma la tendencia de los libros de texto por ir desvinculando la presencia de este ámbito con el trabajo de la expresión vocal e instrumental.

Los contenidos manifestados mayoritariamente corresponden a la discriminación auditiva, denominación y representación gráfica de las cualidades de los sonidos (1), a la audición activa de piezas instrumentales y vocales prestando especial atención a sus características (2) e incidiendo en el reconocimiento visual y auditivo tanto de las familias instrumentales como de agrupaciones vocales (3). Todo ello conlleva al desarrollo de una actitud atenta, silenciosa y de respeto a las normas de comportamiento durante la audición (7).

¹⁴⁴ Presentamos su listado en el anexo LV.

- La Interpretación y creación musical (89,50%) se presenta en la gran mayoría de las actividades analizadas, donde predomina el ámbito de la expresión instrumental.

Los contenidos más representativos corresponden a la exploración de las posibilidades sonoras de la voz, el cuerpo y los objetos (1), mediante la interpretación de canciones al unísono, cánones y piezas instrumentales sencillas (3), generando hábitos de cuidado de la voz, el cuerpo y los instrumentos (2) y fomentando el interés y la responsabilidad (5). De este modo, el desarrollo de la *praxis* musical conlleva al uso de distintos tipos de grafías (4), tal y como se presenta en la figura 109:

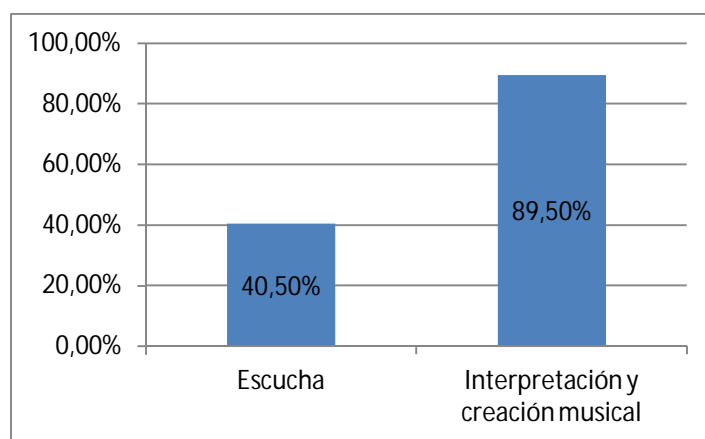


Figura 109. Distribución de las actividades analizadas del curso cuarto entre los bloques de contenidos 3 y 4 según el *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre

Curso quinto¹⁴⁵

Las actividades analizadas se distribuyen entre los bloques de contenido, Escucha (58,06%), Interpretación musical (77,95%), y Música, movimiento y danza (11,82%).

- La Escucha (58,06%) incrementa su presencia como consecuencia de la mayor presencia de la cultura musical.

En las actividades analizadas, gozan de mayor presencia los contenidos referidos a la gestión de audiciones activas para indagar sobre las posibilidades del sonido como referencia para las creaciones propias (4.1.), profundizando en el

¹⁴⁵ Adjuntamos su listado en el anexo LIX.

reconocimiento de los principales elementos del lenguaje musical (4.2.) y de los instrumentos y registros de la voz (4.5.). Además, se consolida el conocimiento y uso de las normas de comportamiento durante las mismas, tanto dentro como fuera del centro (4.6.).

- La Interpretación musical (77,95%) integra a la mayor parte de las actividades analizadas, presentando mayor cuantía las que se vinculan con la dimensión de la expresión instrumental.

Los contenidos más representados se manifiestan mediante la utilización del lenguaje musical como elemento expresivo (5.1.), asumiendo responsabilidades tanto en la práctica individual como en grupo (5.4.), y respetando y valorando las aportaciones de los demás (5.7.) en estas últimas.

- La Música, el movimiento y la danza (11,82%) sufre un ligero descenso en la gestión de las actividades analizadas, constatando su paulatina disminución con el transcurso de los cursos académicos de la etapa de Educación Primaria.

En función de las actividades analizadas, se aprecia una mayor intensidad por la invención de coreografías para canciones y piezas musicales (6.4.), desarrollando la exploración de las posibilidades expresivas y creativas del cuerpo (6.2.) y fomentando la valoración del esfuerzo y la aportación individual en el trabajo en equipo para su gestión (6.5.), tal y como se aprecia en la figura 110:

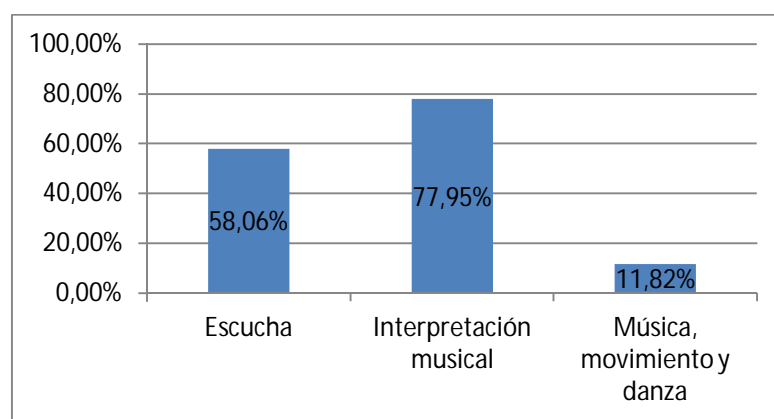


Figura 110. Distribución de las actividades analizadas del curso quinto entre los bloques de contenidos 4, 5 y 6 según la *Orden de 17 de marzo de 2015*

Curso sexto¹⁴⁶

Las actividades analizadas se distribuyen entre los bloques de contenido, Escucha (58,37%), e Interpretación y creación musical (83,73%).

- La Escucha (58,37%) mantiene una cuantía similar al curso anterior, inferencia directa de una mayor presencia de la dimensión del arte y la cultura.

Los contenidos tratados en mayor cuantía corresponden a la audición activa y comentarios de músicas de distintos estilos y culturas (1), pretendiendo la identificación de formas musicales con repeticiones (3), y llegando a la valoración e interés por el conocimiento de la música de diferentes épocas y culturas (7).

Por otra parte, también se contempla la identificación de agresiones acústicas, fomentando la implicación por su disminución a favor del bienestar común (8).

- La interpretación y creación musical (83,73%) está inmersa en la mayoría de las actividades analizadas, donde predomina la expresión instrumental por medio del instrumental Orff, donde la flauta dulce y los instrumentos de placa adquieren gran relevancia, haciendo uso del lenguaje musical convencional.

Las actividades presentan mayor correspondencia con el trabajo grupal, tanto vocal como instrumental a partir de piezas de diferentes épocas y culturas (2), en grado creciente de dificultad (5), asumiendo las responsabilidades y respetando las aportaciones de los demás y al director (6), y derivando en una actitud de constancia y de progresiva exigencia (12), tal y como se observa en la figura 111:

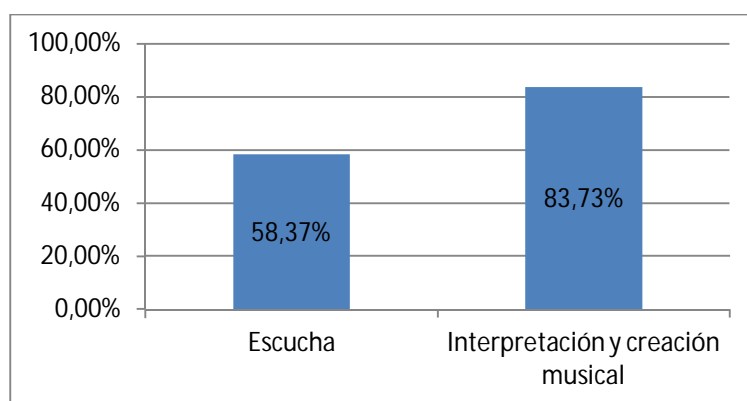


Figura 111. Distribución de las actividades analizadas del curso sexto entre los bloques de contenidos 3 y 4 según el *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre

¹⁴⁶ Presentamos su relación en el anexo LVI.

- ¿Qué criterios de evaluación se contemplan?

En el análisis de la relación entre las actividades analizadas y los criterios de evaluación del área de Educación Artística, hemos revisado las legislaciones vigentes para Educación Primaria, en cada uno de los cursos académicos. Así, en los cursos primero, tercero y quinto, atendemos a lo promulgado en el anexo I de la *Orden de 17 de marzo de 2015*, donde se dictamina la concreción a través de ciclos, de los criterios de evaluación de la asignatura de música para Andalucía. En los cursos segundo, cuarto y sexto, consideramos lo establecido en el anexo II del *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre.

Curso primero¹⁴⁷

Los criterios de evaluación en función de las actividades analizadas, se muestran en concordancia con los contenidos analizados previamente para el curso primero, sin encontrar contradicciones al respecto. En consecuencia, la mayor relación con las actividades se presenta con los criterios de evaluación CE.1.11., CE.1.12., CE.1.14. y CE.1.17., al asumir la capacidad de utilizar las cualidades del sonido para expresar y describir los sonidos percibidos de su entorno (CE.1.11.), potenciando la percepción auditiva y así lograr discernir diferentes instrumentos y obras musicales sencillas (CE.1.12.). Además, se persigue interpretar canciones sencillas tanto de modo individual como colectivo para potenciar la creatividad (CE.1.14.), y llegar a identificar su propio cuerpo como instrumento de expresión, valorando su propia interpretación y la de los demás, como medio de interacción social (CE.1.17.).

Curso segundo¹⁴⁸

A partir de las actividades analizadas, los criterios de evaluación se presentan en sintonía con los contenidos analizados anteriormente para el curso segundo, sin hallar contradicciones entre sendos elementos curriculares. Así, el mayor número de las actividades se vinculan con los criterios de evaluación 1, 2, 3, 4 y 5, puesto que se trata de describir por medio de las cualidades del sonido, los objetos e instrumentos del entorno (1), de identificar y describir, expresando ideas y sentimientos, las características elementales de las obras musicales escuchadas (2), así como algunos de sus elementos (3) y de reproducir esquemas rítmicos y

¹⁴⁷ Aportamos su relación en el anexo LXV.

¹⁴⁸ Adjuntamos su listado en el anexo LX.

melódicos con la voz, el cuerpo y los instrumentos, así como patrones de movimiento. Además, se pretende seleccionar y combinar sonidos para sonorizar relatos o imágenes (5).

Curso tercero¹⁴⁹

Los criterios de evaluación recogidos en las actividades analizadas, se hallan conforme a los contenidos analizados con anterioridad para el curso tercero, sin presentar discordancias. Sólo hemos encontrado alguna dificultad cuando se expresa la terminología andaluz, puesto que es una carencia presente en las actividades de los libros analizados.

El mayor número de las actividades se vinculan con los criterios de evaluación CE.1.12., CE.1.15., CE.1.16. y CE.1.18., asumiendo la capacidad de identificar, clasificar e interpretar gráficamente los sonidos (CE.1.12.), de experimentar expresivamente con la voz, considerando su utilización y cuidado (CE.1.15.), de usar el lenguaje musical para la *praxis* vocal e instrumental, tanto individual como colectiva, valorando su aportación y asumiendo la responsabilidad en esta última (CE.2.16.), y de interpretar danzas de distintas épocas y lugares (CE.2.18.).

Curso cuarto¹⁵⁰

Los criterios de evaluación relacionados con las actividades analizadas, se muestran en sintonía con los contenidos analizados previamente para el curso cuarto, sin que se aprecien contradicciones al respecto.

Las actividades se vinculan principalmente con los criterios de evaluación 3, 4 y 5, puesto que se pretende comprobar si los discentes son capaces de relacionar una audición con musicogramas y partituras sencillas durante la audición de una pieza musical y si saben expresar gráficamente sus características (3), de memorizar y recordar un repertorio básico de piezas vocales, instrumentales y danzas, aprendidas por imitación (4), y de seleccionar, combinar y organizar los elementos para crear una pieza musical (5).

Curso quinto¹⁵¹

Los criterios de evaluación vinculados con las actividades analizadas, se muestran en concordancia con los contenidos revisados con anterioridad para el curso quinto, sin presentar contradicciones al respecto. Por ello, las actividades

¹⁴⁹ Presentamos su relación en el anexo LXVI.

¹⁵⁰ Mostramos su listado en el anexo LXI.

¹⁵¹ Aportamos su relación en el anexo LXVII.

reflejan concordancia principalmente con los criterios de evaluación CE.3.12., CE.3.15. y CE.3.16. Por tanto, se juzga la capacidad de utilizar la escucha musical para indagar en las posibilidades del sonido de manera que sirva como marco de referencia para las creaciones de los discentes (CE.3.12.), y de valorar y utilizar la voz como instrumento y recurso expresivo (CE.3.15.). También se considera la competencia para diseñar e interpretar individual o colectivamente, piezas vocales o instrumentales, utilizando el lenguaje musical, y asumiendo la responsabilidad y el respeto por las aportaciones de los demás, así como al director (CE.3.16.).

Curso sexto¹⁵²

A partir de las actividades analizadas, los criterios de evaluación se presentan en sintonía con los contenidos analizados anteriormente para el curso sexto, sin hallar contradicciones al respecto. De esta manera, el mayor número de las actividades se vinculan con el 3, 4 y 5. El 3 supone reconocer músicas del medio propio y de otras épocas y culturas, el 4, considerar la disposición de integración en la *praxis* colectiva, vocal, instrumental o de danza, y el 5, valora la capacidad de relacionar los sonidos con los símbolos o grafías.

En conclusión, al tomar de referencia los mismos preceptos legales para la revisión de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los cursos académicos, estos últimos se ajustan a los contenidos revisados previamente. No obstante, encontramos ciertas dificultades al establecerse en cursos correlativos su desarrollo según preceptos legales diferentes, así como por la exigua muestra de cultura andaluza en las actividades de los libros analizados, por lo que se descartan la mayoría de los contenidos asociados a ésta.

- ¿Qué competencias básicas-clave se potencian?

Las competencias son el conjunto de capacidades que posibilitan el satisfactorio empleo de modo integrado de todos los aprendizajes no formales, informales y formales, siendo principalmente estos últimos, los específicos de las diferentes áreas de la etapa de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria. Su finalidad radica en aplicarlos correctamente en las distintas situaciones de la vida, para dar respuesta óptima a problemas complejos y facilitar

¹⁵² Mostramos su listado en el anexo LXII.

una educación permanente, así como para servir de referente en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por tanto, a partir de la revisión de las actividades de los libros de texto, observamos aquellas “capacidades para activar y aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, para lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (*Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero, BOE, 52, p. 19349).

Constatamos que los libros de texto de música favorecen en el proceso de adquisición de todas las competencias básicas-clave. No obstante, en nuestro estudio prevalece el grado de contribución por tres de ellas: la competencia cultural y artística o la conciencia y expresiones culturales, la competencia social y ciudadana o las competencias sociales y cívicas, y la competencia en comunicación lingüística.

- La competencia cultural y artística o la conciencia y expresiones culturales (74,23%) se entiende como el desarrollo de aquellas habilidades para conocer, comprender, crear y participar en las distintas manifestaciones artísticas y culturales.

Su objetivo central se encamina a potenciar el florecimiento tanto de los lenguajes expresivos como de la creatividad, sin olvidar de apreciar el hecho cultural inmerso en la sociedad.

Las actividades contribuyen a su adquisición por medio de la práctica musical, amplificando el conocimiento y la interacción social, favoreciendo la creatividad, y valorando y respetando tanto las creaciones como los pensamientos de los demás.

- La competencia social y ciudadana o las competencias sociales y cívicas (71,34%), se asocia al desarrollo de aquellas habilidades que faciliten la correcta convivencia dentro de la sociedad, teniendo como referente los principios éticos y democráticos, sensibilizando contra la contaminación acústica, y fomentando el conocimiento y cuidado del propio cuerpo para prevenir problemas de salud.

En las actividades analizadas la vinculamos al trabajo colectivo cooperativo, acrecentando el sentido de la responsabilidad y la adquisición de valores, así como las que impulsan la sensibilización contra la contaminación acústica y el cuidado del cuerpo.

- La competencia en comunicación lingüística (28,57%), se favorece en las actividades analizadas que aportan un vocabulario específico, usando canciones, trabajando la respiración y articulación, puesto que se potencia la comprensión, expresión e interpretación de pensamientos, sentimientos y hechos, y se emplea el lenguaje como instrumento de comunicación y de regulación de conductas y emociones.

3) Dimensión didáctica

- ¿Cómo se integra la actividad en la propuesta didáctica de la editorial?

Las unidades didácticas o sesiones, según determine la editorial, suelen presentar un título con la finalidad de fijar un centro de interés, y así aglutinar a todos los contenidos y actividades que albergan.

La cohesión existente entre cada actividad con la concreción didáctica de la editorial, se ha establecido relacionándola con el título fijado en cada unidad didáctica o sesión¹⁵³.

Se ha constatado que la mayoría de las actividades vinculadas con los métodos musicales guarda relación con el título y con los contenidos que se presentan, tal y como se muestra en la figura 112:

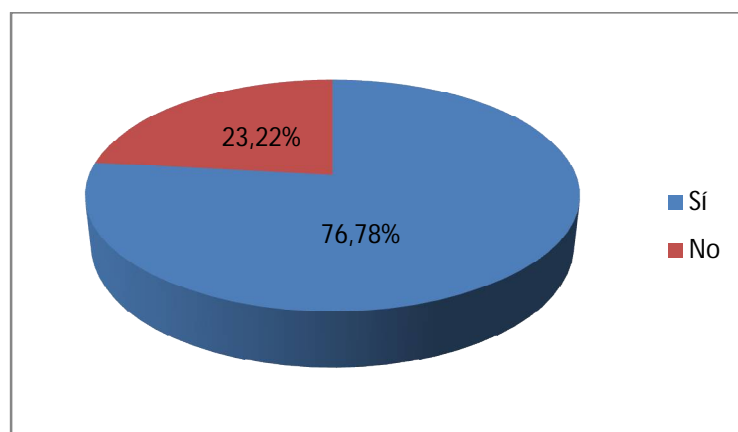


Figura 112. Integración de las actividades vinculadas a los métodos musicales en las unidades didácticas o sesiones de los libros de texto analizados

¹⁵³ Ver las tablas 103-132 del anexo LXXIII, donde mostramos la estructura de cada libro de texto con el nombre de sus unidades didácticas o sesiones.

- ¿Contempla la cultura andaluza?

La cultura andaluza sólo se contempla en el 10,11% de las actividades analizadas. Consideramos que este porcentaje es ínfimo para fomentarla, tal como estipula el artículo 40 de la *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía*.

En su interpretación, partimos de que los libros analizados se obtuvieron directamente de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar y de distribuidores de las editoriales para la citada comarca. Por ello, nos sorprende que sólo el 30% de los libros, particularmente nueve, asociados a tres editoriales, identifiquen su concreción para Andalucía.

Por ello, confirmamos que las editoriales priorizan en la elaboración de un modelo de mediador didáctico a nivel nacional, atendiendo a sus intereses, pero valoramos que deben focalizar un mayor esfuerzo en desarrollar concreciones que consideren plenamente a cada una de las Comunidades Autónomas, reflejando sus particularidades e incluso con mayor nivel de concreción, para así responder a las necesidades específicas de los discentes. Por tanto, el grado de tratamiento de la cultura andaluza en las actividades analizadas es ínfimo, tal y como se observa en la figura 113:

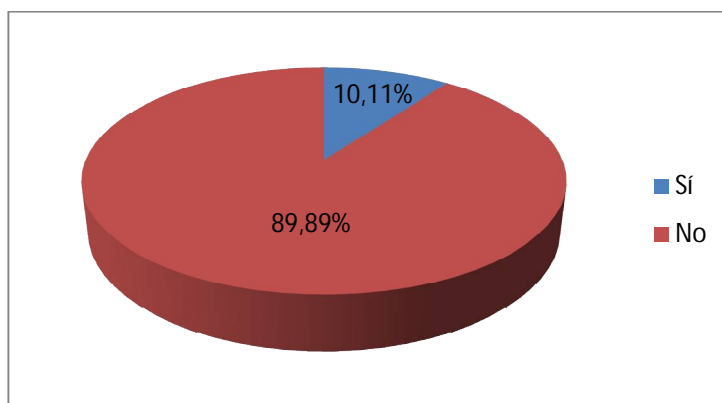


Figura 113. Relación de las actividades vinculadas con los métodos musicales con la cultura andaluza

- ¿Se adapta a las particularidades geográficas, sociales y culturales de la población del Campo de Gibraltar?

Encontramos una ausencia total de la concreción de los libros de texto a la realidad del Campo de Gibraltar, sin considerar una aproximación a las características de la comarca y de los discentes con propuestas de actividades más

cercanas a su entorno. En todo caso, se contempla la temática de la feria o del carnaval, pero no es una festividad propia de la comarca del Campo de Gibraltar, y además se suele abordar como un tema informativo para introducir otra actividad, por lo que su relación con los métodos musicales se muestra casi nula.

Además, sustentamos la impresión de los docentes de educación musical de los Centros de Educación Primaria, al manifestar la carencia de adaptación de los libros de texto escolares de música a la pluralidad de realidades educativas, sin contemplar los diferentes niveles e intereses de los discentes, dato manifestado por el 78,69% de los docentes que aplicaron el cuestionario, y que se puede comparar con el obtenido, tal y como se aprecia en la figura 114:

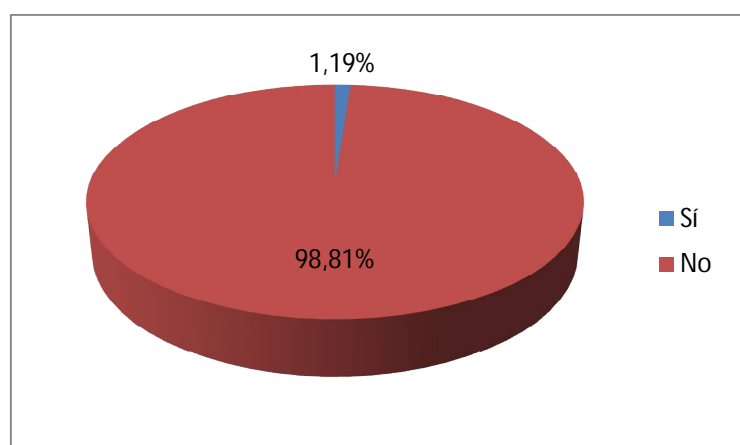


Figura 114. Concreción de las actividades vinculadas con los métodos musicales a las particularidades geográficas, sociales y culturales de la población del Campo de Gibraltar

- ¿Atiende a la diversidad considerando al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo?

Los libros de texto de música presentan una reducida consideración a la diversidad en las actividades analizadas, puesto que sólo hallamos actividades de refuerzo y de ampliación en los libros escolares de algunas editoriales, por ejemplo el 4E8. No obstante, consideramos que en las guías docentes de los maestros se les facilitan dichas propuestas didácticas, pero no tenemos constancia de las mismas puesto que nuestro objeto de estudio se focaliza en las actividades presentes en los libros de los discentes. Por consiguiente, valoramos que los autores de las respectivas editoriales deben considerar un tratamiento de la

educación musical más ajustado a la realidad educativa, donde prima la diversidad, dando respuesta a las particularidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, tal y como se muestra en la figura 115:

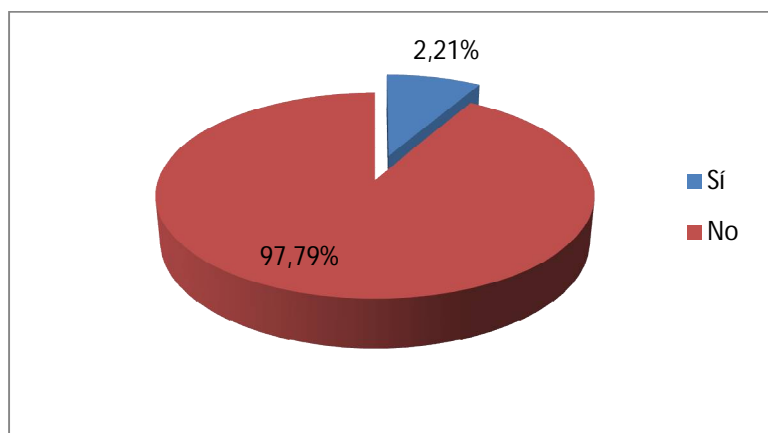


Figura 115. Atención a la diversidad en las actividades vinculadas con los métodos musicales de los libros de texto analizados

- ¿Favorece el desarrollo de la creatividad, expresión y sensibilidad?

El empleo de los libros de texto de música potencia la creatividad, expresión y sensibilidad de los alumnos, representando el 73,89% de las actividades analizadas, pero valoramos que son susceptibles de una mayor estimulación de la creatividad, puesto que se muestran excesivamente rígidas o dirigidas. Además, confirmamos este dato por la menor cuantía de aplicación de los métodos creativos, por lo que las editoriales precisan atender con mayor presencia dichas metodologías, enriqueciendo sus propuestas, como se aprecia en la figura 116:

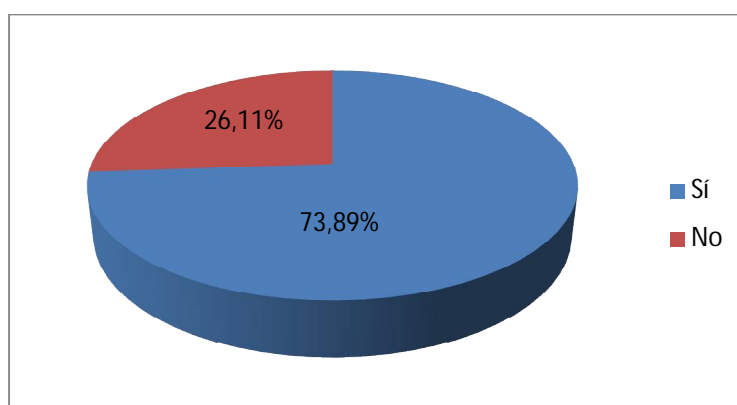


Figura 116. Estimulación de la creatividad, expresión y sensibilidad en las actividades analizadas

- ¿Implica un tratamiento interdisciplinar?

El desarrollo de las actividades analizadas vinculadas a algún rasgo de uno o varios pedagogos musicales, en sí mismas no implican la interdisciplinariedad. Aun así, hallamos un número reducido de actividades que propician la interdisciplinariedad, pero que no son contempladas en ese sentido: relacionando los instrumentos musicales con Historia del Arte, tratando los sonidos del entorno o animales, trabajando audiciones musicales y expresión vocal en otro idioma como el inglés, etc., como por ejemplo, la actividad presente en la página 21 del libro 3E6. En consecuencia, integramos aquellas que favorezcan la interdisciplinariedad, tal y como se muestra en la figura 117:

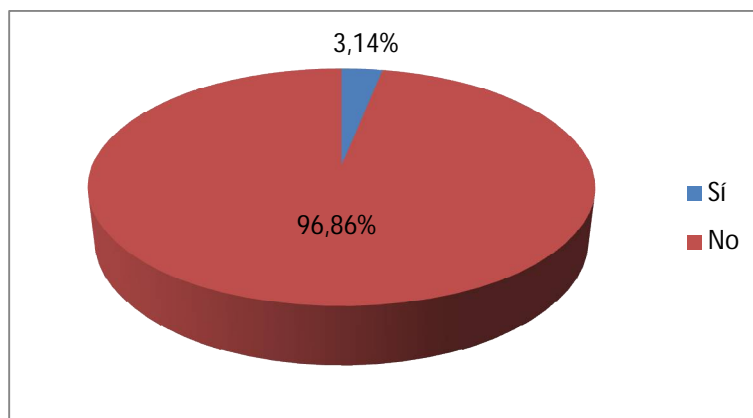


Figura 117. Relación de actividades analizadas que favorecen un tratamiento interdisciplinar

- ¿Se considera la autoevaluación del alumno?

En las actividades analizadas sólo se considera la autoevaluación del discente en el 8,33%, y se integran en actividades de repaso. Teniendo presente la importancia de la misma en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aprendiendo de sus errores, constatamos que las editoriales no valoran su trascendencia, por lo que manifestamos la necesidad de considerar la inclusión de una mayor cuantía, tal y como se presenta en la figura 118:

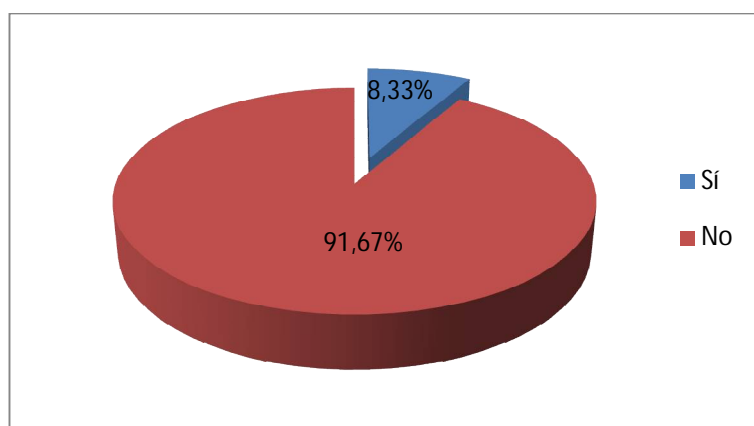


Figura 118. Consideración de la autoevaluación en las actividades vinculadas con los métodos musicales de los libros de texto analizados

- ¿Fomenta el desarrollo de valores como la igualdad de género, y disuade de la violencia, el racismo y la xenofobia?

Los valores se fomentan en el 76,19% de las actividades analizadas. Destacan aquellas que favorecen el trabajo en equipo, en donde se fortalecen las normas de convivencia, puesto que implican la integración y aportación de todos los niños para conseguir el éxito de la interpretación, se disuade de la discriminación por razones de sexo o discapacidad, y se acatan las obligaciones y respetan los derechos de los demás.

También apreciamos aquellas actividades analizadas, incluidas en su mayoría en el grupo de las que potencian el trabajo en equipo, donde se inculcan los valores a través del conocimiento de piezas de diferentes estilos, tiempos y culturas, aceptando la diversidad, y consecuentemente, la inserción en una sociedad plural.

Además, hallamos actividades relacionadas con conmemoraciones que favorecen la educación para la paz, para la salud, para la igualdad, ambiental, etc., pero echamos en falta una mayor presencia de las principales festividades de la Comunidad Autónoma de Andalucía, inferencia de una menor concreción de los libros de texto.

Por otra parte, valoramos la incidencia de las fotografías e ilustraciones que acompañan a las actividades, donde se apuesta por la multiculturalidad y la diversidad de género.

En consecuencia, consideramos que se está aplicando adecuadamente el artículo 39 de la *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía*, tal y como se refleja en la figura 119:

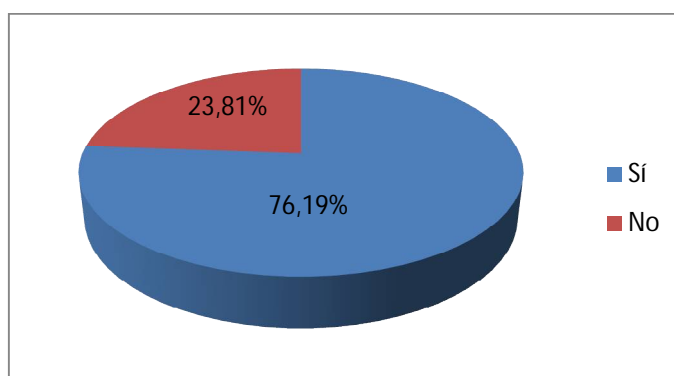


Figura 119. Fomento del desarrollo de valores y disuasión de los contravalores en las actividades analizadas

- ¿Se vincula con partituras o musicogramas?

Una gran parte de las actividades analizadas (70,16%) se apoyan con musicogramas o partituras, en función del ámbito de la educación musical trabajado.

Por consiguiente, en el seguimiento de las audiciones priman los musicogramas, cuantía con la que parcialmente diferimos con la valoración de los maestros de la muestra, puesto que juzgaron cierta carencia. En la educación vocal, dependiendo de la finalidad, planteamiento y edad de los discentes, se trabaja simplemente por imitación o emplean partituras. En el estudio de la expresión instrumental, ya sea corporal o con el instrumental Orff, prevalece el uso de partituras, tal y como se observa en la figura 120:

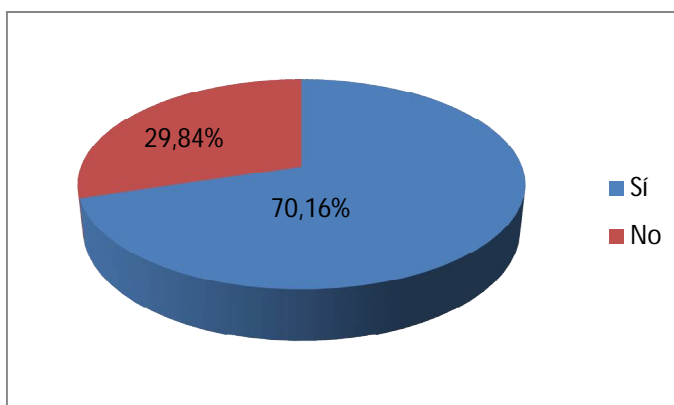


Figura 120. Empleo de partituras o musicogramas en las actividades analizadas

- ¿Se propone de modo individual o grupal?

En la propuesta de las actividades analizadas, el 78,48% se presentan con la posibilidad de generar de modo grupal debido a su naturaleza, pero en su explicación inicial suelen darse diferencias con respecto a este dato.

Por una parte hallamos editoriales que plantean todas las actividades analizadas en singular, como el libro 3E8, aunque claramente la aplicación de ésta sea grupal, como se puede apreciar por ejemplo en la página 54, donde propone cantar una canción y acompañarla con instrumentos de placas y de percusión. Por otra, editoriales que especifican el número, como el libro 1E6, explicando inicialmente las actividades analizadas en singular o en plural, como por ejemplo, en la página 22.

Aun así, consideramos que en las guías didácticas de los docentes se describe la misma, reflejando la propuesta de las respectivas editoriales, para aquellas actividades que presenten una doble interpretación. Por tanto, se confirma el porcentaje de las actividades analizadas de carácter individual y grupal, tal y como se muestra en la figura 121:

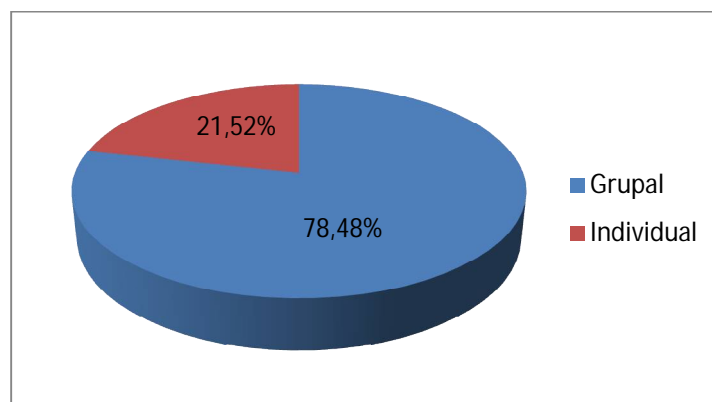


Figura 121. Relación de actividades individuales y grupales

- ¿Promueve el trabajo cooperativo para estimular el desarrollo de la actividad?

En esta pregunta debemos discernir entre trabajo en equipo de índole cooperativo, y el uso de técnicas cooperativas.

La cuantía del número de actividades analizadas que proponen los libros grupalmente (78,48%) favorece el tratamiento del trabajo cooperativo, sin

embargo, se establece una limitada implementación de técnicas cooperativas de forma explícita. Por ello, tomando de referencia las actividades grupales, la mayoría de éstas potencian el trabajo en equipo, puesto que el 71,34% del total de las actividades analizadas estimulan el trabajo cooperativo, tal y como se presenta en la figura 122:

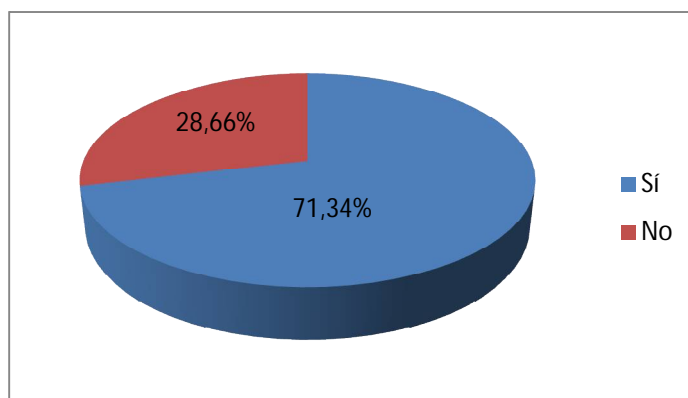


Figura 122. Fomento del trabajo cooperativo en las actividades analizadas

- ¿Considera el uso de las TIC?

En relación a la integración de las TIC en las actividades analizadas de los libros de texto, los datos se muestran desoladores, puesto que sólo el 1,27% de ellas las integran.

Consideramos que los resultados pueden estar condicionados por la antigüedad de algunas ediciones utilizadas, pero nos decantamos por las mismas priorizando la realidad educativa de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, atendiendo al artículo 19 del *Decreto 66/2005*, de 8 de marzo, de *ampliación y adaptación de medidas de apoyo a las familias andaluzas*, consolidado con el artículo 49 de la *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía*, y así obtener los datos más fidedignos.

Además, se debe tener presente que sólo reflejamos aquellas actividades que se vinculan con algún rasgo de uno o varios pedagogos musicales, por lo que se reduce su cuantía. Aun así, si comparamos este dato con los obtenidos de la aplicación del cuestionario, confirmamos la mínima implementación de las TIC en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar. Por tanto, las TIC presentan una ínfima aplicación en las actividades analizadas, tal y como se aprecia en la figura 123:

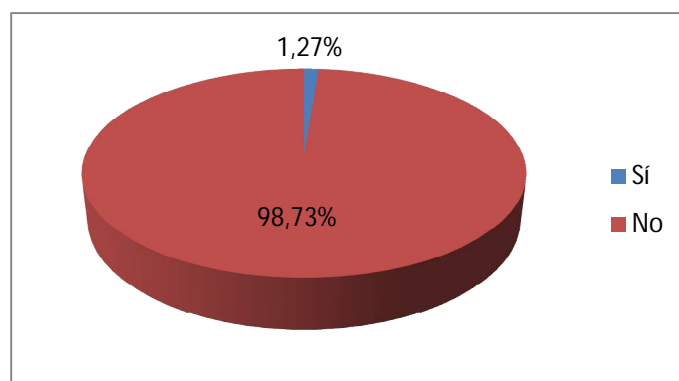


Figura 123. Consideración de las TIC en las actividades analizadas

- ¿Existe una explicación inicial al comienzo de la actividad?

La mayoría de las actividades analizadas presentan una explicación inicial, indicando la ejecución de la misma, para así expresar el modo de proceder y los recursos materiales que se precisan, tal y como se contempla en la figura 124:

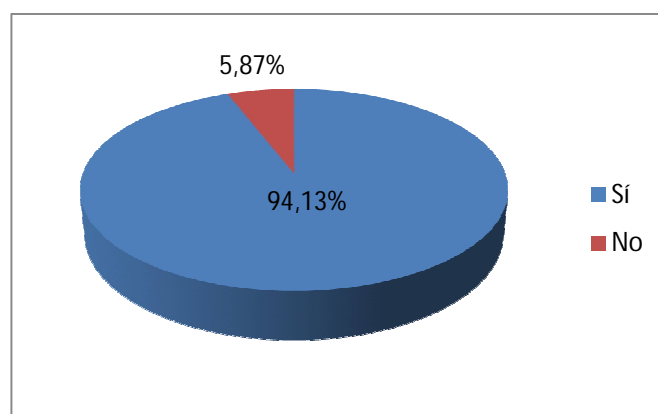


Figura 124. Existencia de explicación inicial en las actividades vinculadas con los métodos musicales de los libros de texto analizados

- ¿Se especifica qué se pretende conseguir con la actividad?

La mayoría de las actividades analizadas prescinden de explicar la finalidad de la misma, tan sólo expresan las indicaciones para su aplicación, como hemos expuesto previamente.

Juzgamos que la ausencia de la misma viene determinada por la edad de los discentes, donde la transmisión de esa fundamentación se le otorga al maestro a la

hora de proponer la gestión de la actividad. Por consiguiente, el porcentaje de su presencia o ausencia se establece tal y como se refleja en la figura 125:

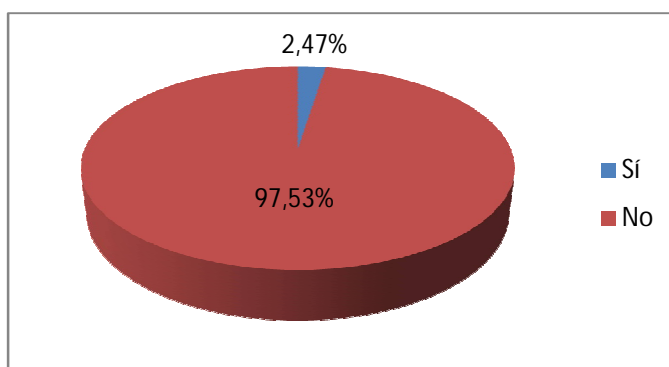


Figura 125. Explicación de la finalidad en las actividades vinculadas con los métodos musicales de los libros de texto analizados

- ¿Hay un recordatorio de conocimientos previos?

En el 58,07% de las actividades analizadas se alude a conocimientos previos de modo más o menos explícito, recordando contenidos significativos de unidades didácticas o sesiones previas para enlazar con nuevos aprendizajes. Determinamos que el tratamiento de este aspecto guarda gran relación con el establecimiento de relaciones con actividades previas, en el diseño de la secuencia metodológica de las editoriales, tal y como se muestra en la figura 126:

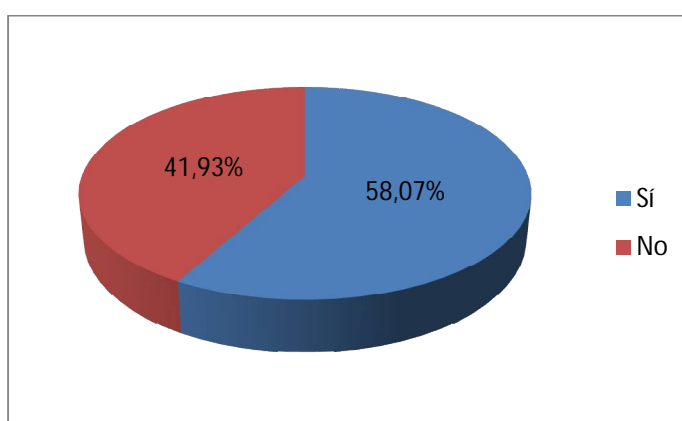


Figura 126. Recordatorio de conocimientos previos en las actividades analizadas

- ¿El lenguaje utilizado emplea la terminología musical apropiada para la edad de los discentes?

La gran mayoría de las actividades analizadas (98,46%) usan una terminología musical adecuada para la edad de los niños, principalmente debido al nivel básico de la misma.

Aun así, valoramos que la inclusión de términos musicales, principalmente en nuestras dos direcciones superiores, correspondientes a los cursos quinto y sexto, como por ejemplo, los reguladores de intensidad en el libro 6E5, precisan de mayor detenimiento o progresión en su empleo, tal y como se aprecia en la figura 127:

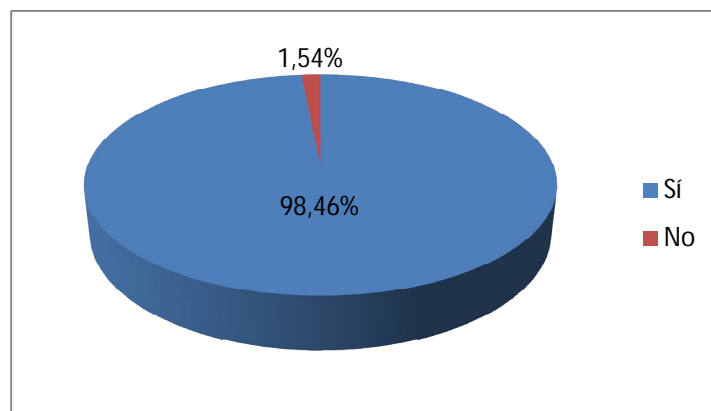


Figura 127. Adecuación de la terminología musical a la edad de los alumnos en las actividades analizadas

- ¿Aporta información adicional?

El 53,91% de las actividades vinculadas con algún rasgo de los métodos de pedagogía musical presentan información adicional de diferente índole.

A modo de ejemplo, se pueden apreciar puntualizaciones de lenguaje musical para facilitar su *praxis*, complementos de formas musicales, de la historia de compositores, de bailes, etc.

Estimamos muy enriquecedores dichos complementos, siempre que se traten a partir de la práctica, puesto que se pretenden la consecución de aprendizajes significativos y no meramente memorísticos, tal y como se presenta en la figura 128:

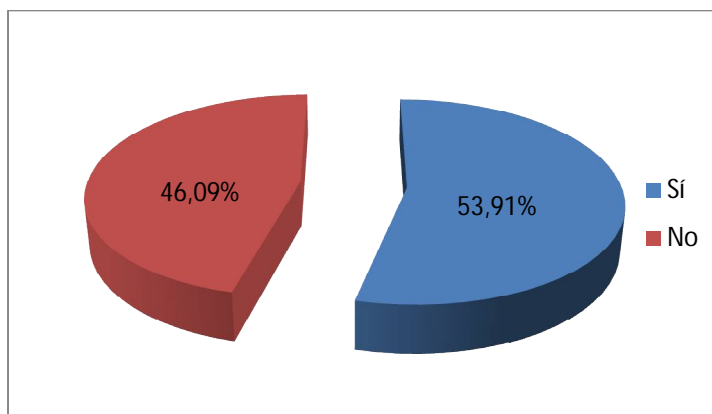


Figura 128. Existencia de información adicional en las actividades vinculadas con los métodos musicales de los libros de texto analizados

- ¿Incorpora algún tipo de ayuda visual?

Las actividades analizadas suelen añadir ayudas visuales, particularmente el 86,47%, donde encontramos fotografías, ilustraciones, musicogramas y partituras de lenguaje convencional, entre otras.

La principal finalidad consiste en favorecer la comprensión de la explicación de las actividades, o bien, facilitar el desarrollo de las mismas. De este modo, las fotografías e ilustraciones se vinculan con actividades de movimiento y danza, representando el proceso, con aquellas que contemplan el instrumental Orff y/o corporal, indicando su selección y aplicación, en audiciones musicales, etc. Los musicogramas se asocian con las audiciones activas, para a posteriori, incidir en otra dimensión musical, y las partituras con aquellas actividades que inciden en la *praxis* musical, tal y como se observa en la figura 129:

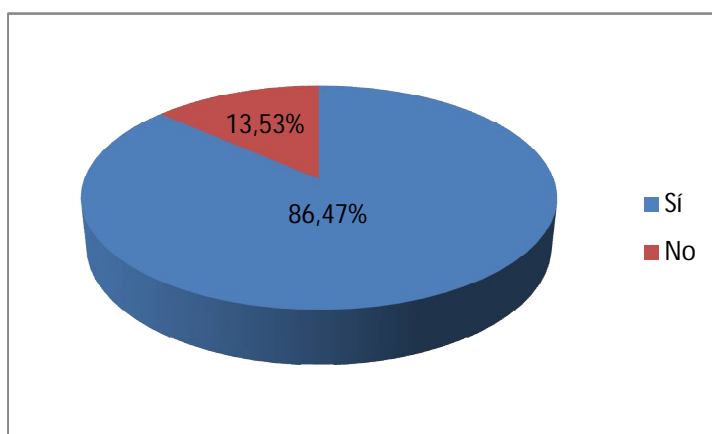


Figura 129. Integración de ayudas visuales en las actividades analizadas

- ¿Se establecen relaciones con otras actividades trabajadas previamente?

Las actividades analizadas mayoritariamente (69,38%) presentan conexiones con otras desarrolladas, dato coherente, puesto que la gestión de la unidad didáctica o sesión debe seguir un discurso en la propuesta de las actividades, con la finalidad de lograr una progresión global. Por ello, además de las pertinentes conexiones debidas a la gradación de dificultad, también encontramos múltiples relaciones entre actividades de distintos ámbitos musicales, coadyuvando unos saberes a la construcción de otros nuevos, tal y como se muestra en la figura 130:

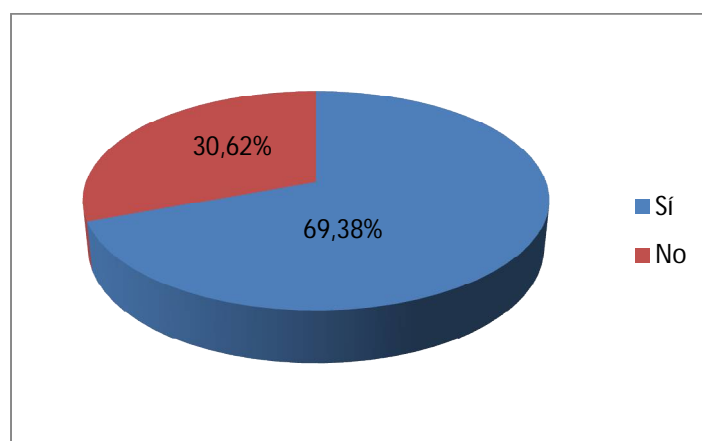


Figura 130. Relación de las actividades analizadas con otras previas

En este capítulo se han analizado los datos e interpretado los resultados de sendas líneas de investigación, es decir, aquellos obtenidos tras la aplicación del cuestionario a los maestros de música de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, y los hallados con el análisis de los libros de texto de música que utilizan dichos docentes.

En la comparación de la interpretación de los resultados se ha tenido presente, que la dimensión del cuestionario donde los docentes expresaron sus impresiones acerca de los libros de texto de música, valoraron el mediador didáctico íntegramente. Sin embargo, los datos aportados y analizados tras nuestra revisión de los libros de texto, en función de la finalidad del objeto de estudio, se ciñen exclusivamente a las actividades que se vinculan con alguna faceta de uno o varios pedagogos musicales. Por ello, consideramos que sólo son parcialmente extrapolables a los que se hubieran obtenido en otro estudio que contemplase el tratamiento de la totalidad de las actividades de los libros de texto de música.

En relación al análisis de los libros de texto, la mayoría de las actividades muestra una explicación inicial (94,13%), aunque prescinden de expresar su finalidad (97,53%), y en sí mismas no implican la interdisciplinariedad. En el 58,07% de las actividades se alude a conocimientos previos, y utilizan una terminología musical adecuada (98,46%) para la edad de los niños. El 53,91% de las actividades presentan información adicional, y añade ayudas visuales el (86,47%), donde encontramos fotografías, ilustraciones, musicogramas y partituras de lenguaje convencional. Por tanto, se apoyan con musicogramas o partituras (70,16%) en función del ámbito de la educación, y muestran conexiones (69,38%) con otras actividades desarrolladas previamente. Sin embargo, sólo se considera la autoevaluación del discente en el 8,33%.

Por otra parte, a partir de la comparación entre sendos análisis, en la revisión de las categorías teóricas no hemos encontrado diferencias significativas, tan sólo parcialmente en algún aspecto, como la inferior consideración por parte de los maestros de la aplicación del método activo de Edgar Willems, y del fomento de los valores. Posiblemente porque al usar principalmente el libro como apoyo, no contemplan todas sus audiciones.

La dimensión curricular también se presenta pareja, destacando el exiguo tratamiento del ámbito de la música y la danza, y el fuerte vínculo con la competencia cultural y artística o la conciencia y expresiones culturales.

En la dimensión didáctica encontramos total paridad, en el ínfimo tratamiento de la cultura andaluza, la nula concreción de las particularidades geográficas, sociales y culturales de la población del Campo de Gibraltar, la poca adaptación al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y el tratamiento marginal de las TIC. Sin embargo, se potencia la creatividad, expresión y sensibilidad, y se favorece el trabajo cooperativo.

Por tanto, hemos hallado gran concordancia en los resultados obtenidos a partir de sendos análisis de datos, por lo que atribuimos las ligeras variaciones como consecuencia de la razón expuesta previamente, del uso ocasional (40,98%) de este mediador didáctico por parte de los maestros, y de la subjetividad de cada sujeto de la muestra ante la valoración de las impresiones percibidas.

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO
José Luis Rodríguez Pérez

V. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO
José Luis Rodríguez Pérez

V. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Llegando al final de este trabajo de investigación, tenemos presente su punto de partida, fruto de las inquietudes personales para dar respuesta a las necesidades de los alumnos de Grado en Maestro de Educación Primaria.

Comenzamos planteándonos interrogantes sobre el tratamiento de las metodologías musicales de los libros de texto, así como la actitud de los docentes y discentes por su uso.

Consideramos la realidad educativa atendiendo a una concreción geográfica, por lo que focalizamos nuestra atención en el Campo de Gibraltar de la provincia de Cádiz, puesto que será mayoritariamente el hábitat natural de actuación de nuestros alumnos en el futuro desempeño de su profesión.

Tras el planteamiento de la hipótesis, la implementación de las metodologías musicales en los libros de texto como condicionante de la práctica docente en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, pretendemos dar respuesta a las cuestiones por medio de la formulación de un objetivo principal, del que surgen unos objetivos específicos. En este proceso se han considerado los tres niveles de aproximación al objeto de estudio: ejes, categorías y subcategorías

Por tanto, la finalidad de esta investigación se ha centrado en analizar y comprender la aplicación de las metodologías musicales, y su tratamiento en los libros de texto de música que se utilizan en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar. Con el fin de entender dicha realidad educativa, se ha analizado el proceso de implementación de las metodologías musicales y la motivación de los discentes por el uso de los libros de texto de música, y de este modo, servir de fundamento para la elección del libro de texto escolar de música y su aplicación.

Una vez considerado el objetivo principal de esta investigación, alcanzado con sus dos líneas de trabajo, gracias al análisis de los datos e interpretación de los resultados obtenidos del cuestionario aplicado y de la revisión de los libros de texto, recordaremos cada una de sus dimensiones, establecidas por medio de unos objetivos más concretos, cuya consecución nos ha permitido cumplir el objetivo central:

- Estimar el porcentaje de maestros que utilizan los libros de texto de música.

- Interpretar cómo, cuánto y por qué utilizan los maestros el libro de texto de música.

- Determinar el grado de aplicación y concreción del desarrollo del currículo oficial en los libros de texto de música: -LOE- escucha, e interpretación y creación musical; -LOMCE- la escucha, la interpretación musical, y la música, el movimiento y la danza.

- Identificar el tratamiento de las diferentes metodologías musicales en los libros de texto escolares de música.

- Examinar el tratamiento abordado en los libros de texto de música para el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

- Descubrir el potencial del desarrollo de la creatividad, expresión y sensibilidad por medio de los libros de texto de música.

- Distinguir en qué grado promueven los libros de texto de música el trabajo cooperativo para estimular el desarrollo de las actividades musicales.

- Establecer en qué grado fomentan los libros escolares de música el desarrollo de valores, como la igualdad de género, y disuaden de la violencia, el racismo y la xenofobia.

- Discriminar en qué cuantía contribuyen los libros de texto de música en el proceso de adquisición de las competencias básicas-clave.

- Identificar el vínculo de los libros escolares de música con el desarrollo de las TIC, asociado al uso de la editorial.

- Analizar el tratamiento didáctico de los libros de texto de música.

- Contrastar el interés, la motivación y el agrado de los discentes por el uso del libro escolar de música.

El proceso se ha llevado a cabo con la puesta en práctica de un diseño estructurado (Mendizábal, 2006), usando el método cualitativo y cuantitativo por medio del discurso de complementariedad (Ibarretxe, 2006). Pero sin duda, la originalidad de este trabajo consiste en haberlo materializado desde una realidad viva y latente, atendiendo a las necesidades de nuestros discentes, ya que todos los logros van a inferir en la formación de nuestros alumnos, y por ende, en beneficio de su futuro desempeño laboral.

La realización de esta investigación supuso incidir en las tres líneas temáticas que constituyen el marco referencial:

- El estudio de la historia del sistema educativo español y el posterior análisis de la legislación educativa vigente en el transcurso de la investigación, desarrollada en los dos primeros capítulos.

El primero, *Legislación educativa: origen y evolución histórica del sistema educativo español*, ha servido de preludio al análisis de los preceptos legales vigentes, para así tener presente y ser conscientes del éxito conseguido tras la real implantación de la música en la educación obligatoria, con la promulgación de la *Ley Orgánica 1/1990*, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*.

Se ha realizado una revisión de la evolución de la historia del sistema educativo español, analizando las disposiciones legales más significativas hasta la ley nombrada con anterioridad, con la finalidad de comprender la esencia del sistema educativo español actual. De este modo, considerando el objeto de estudio, se ha focalizado la revisión en la instrucción primaria, el tratamiento de la música, las referencias sobre los libros de texto y el Magisterio. Con ello se ha reflejado la inferencia de la formación musical del Magisterio, como condicionante de la educación musical en los Centros de Educación Primaria, descubriendo el vano tratamiento de la música, su exigua valoración y la carencia de fundamentación, con mínimas excepciones. Por ello, se pretende realzar la valoración de la materia, considerando el duro y efímero tratamiento recibido a lo largo de la historia del sistema educativo español, tanto en las Escuelas Primarias como en las Normales, donde era contemplada con una finalidad puramente disciplinaria o de ocio.

También se ha mostrado el interés concedido a los libros escolares, donde primaba el control estatal por sus contenidos, sobre la idoneidad de sus saberes. De nuevo, la música se ha quedado en el olvido, puesto que no hemos hallado referencia alguna en los libros de texto escolares, confirmando su escasa valoración a lo largo de la historia del sistema educativo.

El segundo, *Estudio legislativo: el currículo en la etapa de Educación Primaria*, se ha centrado en el análisis de la normativa legal en materia de educación vigente en el momento del desarrollo de la investigación, atendiendo a sus tres niveles de concreción, para a posteriori, analizar al área temática de la Educación Artística, con la finalidad de establecer las bases teóricas para dar respuesta a las

interrogantes de índole legislativo que se formulan al inicio, y lograr con éxito la consecución de dichos objetivos.

Así, constatamos aspectos como el mínimo cumplimiento del artículo 40 de la *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía*, referido a la cultura andaluza, en el tratamiento de los libros escolares analizados. La particular concreción de la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa*, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, donde hemos encontrado algunos datos reseñables. Por ejemplo, en el establecimiento de los objetivos generales de la etapa de Educación Primaria, puesto que el *Decreto 97/2015*, de 3 de marzo, por el que *se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, dictamina textualmente su concreción tomando como referencia la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación*, en vez de ejemplificar con la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa*, que realmente es la que pretende desarrollar, o en su caso, el *Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Otro ejemplo lo hallamos al materializarse la adaptación de la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa* en Andalucía, donde se sigue manteniendo la estructura de la etapa de Educación Primaria dividida en ciclos, a diferencia de lo que expresa la referida ley, por lo que se muestra en consonancia con lo que dictaminaba previamente la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación*.

- Las aplicaciones metodológicas de los libros de texto, centradas en su análisis, se concreta en el tercer capítulo, *Implicaciones de la educación en los libros de texto escolares*, en donde hemos analizado su relación, contemplando sus conceptos y características, y las dimensiones y modalidades educativas, con la finalidad de favorecer la comprensión de la aplicación del currículo en la realidad escolar y su interpretación en dichos mediadores didácticos.

Se ha revisado su relación con el sistema educativo español a lo largo de la historia, generando una conexión con los capítulos precedentes, otorgándole unidad a todo el marco teórico. Posteriormente, se ha analizado su aplicación como recurso didáctico, con el fin de establecer unas pautas de referencia para el análisis del material didáctico objeto de estudio. Por ello se han integrado referencias de los trabajos de Martínez (1992), Blanco (1994), Gutiérrez y Cansino (2001), Cabero et

al. (2002) e Ivanova (2012) en la elaboración de la herramienta, al seguir el método de análisis de contenido. Atendiendo a los resultados obtenidos tras la revisión de los libros de texto de música, hemos descubierto que la mayoría (94,13%) de las actividades aportan una explicación inicial, aspecto primordial para el buen desempeño de la misma, sin embargo, el 97,53% no expresan su finalidad, por lo que pueden llegar a carecer de sentido para los discentes. Además, se suelen considerar los conocimientos previos, concretamente en el 58,07% de las actividades, y se establecen relaciones con otras (69,38%), potenciando la conexión entre estos conocimientos para generar aprendizajes significativos. Del mismo modo, se emplea una terminología musical adecuada para la edad de los niños (98,46%), y se muestra información adicional (53,91%), con la que facilitar y complementar su formación. Por último, se añaden ayudas visuales (86,47%), donde encontramos fotografías, ilustraciones, musicogramas y partituras de lenguaje convencional, apoyándose en estas últimas (70,16%) en función del ámbito de aplicación. Sin embargo, sólo se considera la autoevaluación del discente en el 8,33% de las actividades analizadas. De estos datos se desprende una correcta adaptación de las actividades, a partir de los resultados obtenidos con la herramienta de análisis, pero se precisa contemplar en mayor cuantía la autoevaluación, integrándola en el proceso formativo de enseñanza-aprendizaje.

- La aplicación de los métodos musicales del siglo XX, se corresponde con el cuarto capítulo, *Metodologías educativas musicales*, donde se han analizado las principales corrientes pedagógico-musicales del siglo XX implantadas en Europa, fundamentando los principales aspectos metodológicos, y concretando su influencia en nuestro país, para tenerlo de referente en el análisis de datos.

Se partió del estudio del método Galin-París-Chevé, del sistema Tonic Sol-Fa de John Curwen y Sarah Anna Glover, del método de André Gedalge y del método de Maurice Chevais, para así identificar la influencia generada en las corrientes pedagógico-musicales del siglo XX.

Tras el desarrollo del marco referencial, con sus tres líneas descritas, se abordó la sección de carácter analítico-descriptivo, compuesta por los dos últimos capítulos, en donde se diseñaron y realizaron las dos líneas de investigación.

En el quinto capítulo, *Planteamiento y desarrollo de la investigación*, se ha descrito el proceso seguido, explicando los pasos realizados para la aplicación del

cuestionario. Posteriormente, se ha mostrado el procedimiento usado para llegar a la confección del instrumento, con el que proceder al análisis de los libros de texto de música de cada curso de la etapa de Educación Primaria.

En el diseño del cuestionario, seguimos las pautas marcadas por Blaxter et al. (2002), Fernández Núñez (2007) y Cabrera (2009), por lo que tuvimos presente la claridad, precisión y concreción de cada uno de sus ítems, atendiendo a las cuestiones que nos formulamos al inicio de la investigación, y salvaguardando en todo momento el anonimato de la información tratada.

Constatamos la alta fiabilidad conseguida con dicho instrumento, ya que obtuvimos para los ítems 10 - 23, un Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados de 0,814, y para los ítems 45 - 65, un Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados de 0,980. Por ello, consideramos que la herramienta puede servir para aplicarse en futuras investigaciones, facilitando el proceso de su gestión.

Por otra parte, nos decantamos por el método de análisis de contenido, concretamente el categorial temático, puesto que analizamos e interpretamos el tratamiento de las metodologías musicales, la aplicación de los ámbitos de la educación musical, la concreción de la legislación educativa y el uso de recursos didácticos inmersos en los libros de texto de música de Educación Primaria.

En el sexto capítulo, *Análisis de los datos y resultados*, se ha partido de los resultados del cuestionario y de la revisión de los libros de texto. Para esta última, abordamos la investigación cualitativa ya que se atendió a ámbitos acotados, donde primaba la validez del conocimiento obtenido, ya que se pretendió conocer e interpretar realidades concretas, descartando la génesis de conocimientos universales (Barba, 2013). La lectura se realizó siguiendo el método científico, siendo sistemática, objetiva, replicable y válida, dado que combinamos la observación y el análisis de datos (Andréu, 2001). De este modo, esta investigación se sustenta a partir del estudio minucioso y reflexivo, porque partimos del marco teórico, con el recorrido histórico y el análisis de la legislación educativa, las implicaciones de la educación en los libros de texto escolares y el estudio de los métodos de pedagogía musical, con el que fijar las bases teóricas. Posteriormente se contrastaron los resultados obtenidos tras la aplicación del cuestionario con los nuestros, mostrando su validez y fiabilidad.

Por tanto, en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, el 75,41% de los maestros responsables de la asignatura de música usan el libro de texto escolar como mediador didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo que constatamos la importancia y trascendencia de la presente investigación. Además, valoramos el resultado en consonancia con lo expresado por García y Arredondo (2006) y Vicente (2010).

Los docentes de música muestran predilección por utilizar el libro escolar como apoyo (55,74%), por lo que pretenden no estar supeditados a sus directrices y así poder adaptar sus sesiones a la realidad educativa de cada uno de los Centros. Por ello, sólo lo emplean algunas veces (40,98%), porque les facilita el desempeño de la labor docente (32,79%) y les sirve de referente (32,79%), por ejemplo, en la elaboración de la programación anual. De este modo, el profesorado se muestra favorable al uso de este mediador didáctico, pero valoran la conservación de su autonomía en el desarrollo de las clases, aspecto que consideramos esencial para establecer su sello de identidad en la concreción educativa y progresar en la innovación educativa, en la línea del discurso moderado que plantea Carbonell (2001).

Los libros de texto de música se ajustan al desarrollo de las competencias básicas-clave, objetivos, contenidos y evaluación de la legislación vigente, pero la realidad andaluza no se atiende con la entidad que merece, ya que sólo está patente en el 10,11% de las actividades analizadas. De igual manera, el ámbito del movimiento y la danza sólo está presente en un segundo plano, por lo que se limita la integración e interacción social de los niños, puesto que como expresa Jorquera (2004), el proceso necesario para reproducir corporalmente las características del estímulo auditivo, promueve tanto la motivación como la atención, potenciando la memoria y la concentración, así como la socialización y la creatividad. Por ello, el 29,51% de los docentes se muestra algo de acuerdo, el 39,88% bastante de acuerdo y sólo el 10,93% totalmente de acuerdo, con el desarrollo del currículo oficial que generan los libros de texto.

Las actividades de los libros de texto implementan los métodos de pedagogía musical, gozando de mayor presencia rasgos del método activo de Edgar Willems, y de los instrumentales, Orff-Schulwerk -Sanuy- y Kodály. Por el contrario, se aplican en menor medida, pautas de los métodos Ward -Manzarraga-, Dalcroze -

Llongueres-, Wuytack, Segarra, Elizalde, Schafer, Font Fuster, Self, Martenot, Delalande, Dennis, Paynter, Reibel, Suzuki y Borguñó. En consecuencia, tratan con mayor intensidad las dimensiones de la educación musical correspondientes a la audición musical, expresión instrumental y expresión vocal. No obstante, al comparar los resultados hallados tras el análisis de los libros de texto de música con los obtenidos del cuestionario, manifestamos su paridad, a excepción del grado de implementación del método Willems, puesto que fue considerado en menor cuantía por los docentes. Valoramos que esta disimilitud se debe a que los maestros sólo utilizan una selección de las audiciones musicales propuestas por las editoriales.

Los citados mediadores didácticos presentan una reducida atención en las actividades analizadas a atender a la diversidad, por lo que no cumplen adecuadamente lo que Ivanova (2012) denomina como función informativo-cognitiva. Sólo encontramos actividades de refuerzo y de ampliación en el tratamiento de algunas editoriales. La impresión de los maestros ha sido pareja, ya que estiman que se adaptan poco al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, atendiendo a la diversidad, por lo que es esencial que los autores de las respectivas editoriales consideren un tratamiento de la educación musical más ajustado a la realidad educativa, donde prima la diversidad.

Los libros escolares favorecen la creatividad, expresión y sensibilidad de los discentes, pero manifestamos la necesidad de una mayor atención a la creatividad, como se aprecia por la menor cuantía de aplicación de los métodos creativos. De igual manera, los maestros se pronuncian algo de acuerdo (24,62%) y bastante de acuerdo (43,71%) con su tratamiento, dato que reafirma lo expresado. Por ello, valoramos que las editoriales deben proponer una mayor presencia de dichos métodos, potenciando la creatividad e impulsando el uso de la música contemporánea, para así descubrir los potenciales creativos de los discentes (Schafer, 1984).

La cuantía del número de actividades de los libros propuestas grupalmente, favorecen el tratamiento del trabajo cooperativo, pero aparece una limitada implementación de técnicas cooperativas de forma explícita. No obstante, a partir de las propuestas didácticas, los docentes son los responsables de aplicarlas, aspecto que incide directamente en su formación continua. Así, el 36,06% de los maestros se manifiesta bastante de acuerdo y el 18,03% totalmente de acuerdo.

Los referidos mediadores didácticos potencian el desarrollo de valores en la aplicación de las actividades, principalmente colectivas, claramente manifiestas a favorecer la educación para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos y educación ambiental, entre otras.

Además, gracias a la implementación de las metodologías con mayor presencia en las actividades de los libros de texto analizados, se potencia la socialización, conocimiento e interacción personal. De igual manera, integran un repertorio multicultural e insertan múltiples ilustraciones considerando diversidad de razas y géneros, favoreciendo la educación en valores. Los maestros, en concordancia con lo expresado, se manifiestan bastante de acuerdo (31,15%) y totalmente de acuerdo (14,75%) con el tratamiento concedido por las editoriales al fomento de los valores.

En las actividades analizadas, se contribuye a la adquisición de las competencias básicas-clave, destacando el grado de aplicación para desarrollar la competencia cultural y artística o la conciencia y expresiones culturales, la competencia social y ciudadana o las competencias sociales y cívicas, y la competencia en comunicación lingüística. En consonancia, el 39,88% de los docentes se mostró bastante de acuerdo en el desarrollo que generan los libros de texto de música.

Por otra parte, estos mediadores presentan una escasa relación con las TIC, perdiéndose sus aportaciones didácticas, como por ejemplo, la evolución de los musicogramas en musicomovigramas (Ramos y Botella, 2015). Efectivamente, ya que sólo hallamos vínculos directos en el 23,33% de los libros revisados, es decir, en siete libros que representaban a tres editoriales, pero reduciéndose su porcentaje a sólo el 1,27% de las actividades analizadas, puesto que debían vincularse con algún rasgo de uno o varios pedagogos musicales. Por tanto, no favorecen a las necesidades de los niños (Monreal et al., 2015), puesto que precisan de una mayor implicación con las TIC, aunque consideramos que en las últimas ediciones deben haber avanzado al respecto, ya que en dos de las editoriales se ofrecía un portal virtual. Los docentes apreciaron una perspectiva similar, manifestando el 13,93% que los libros de música no fomentan el uso de las TIC, y el 36,33% sólo en parte.

Constatamos que el CD es el material complementario más difundido por los libros de texto de música, puesto que se anexa para facilitar el tratamiento de las audiciones activas de la materia de música, estando presente en el 100% de los libros de música analizados.

Sin embargo, se muestra de modo muy residual tanto el libro digital como el material para la PDI. Según los maestros, sólo el 8,20% de los libros de texto de música lo contempla. Este aspecto nos sorprende, ya que estamos inmersos en una sociedad que apuesta por el uso de las TIC. Sólo encontramos su explicación debido a la aplicación del artículo 19 del *Decreto 66/2005*, de 8 de marzo, de *ampliación y adaptación de medidas de apoyo a las familias andaluzas*, y consolidado mediante el artículo 49 de la *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía*, por el que al establecer la gratuidad de los libros de texto y plantear la reutilización en años académicos sucesivos, conlleva a que no se muestren tan actualizados.

Apreciamos cierta indiferencia en los docentes ante el uso de las nuevas tecnologías, posiblemente por no adaptarse a sus necesidades, ya que el 52,46% de los maestros no contempla el uso del libro digital.

Por tanto, tras el análisis del tratamiento didáctico de los libros de texto de música, sólo queda reseñar el grado de interés y la motivación que genera a los discentes utilizar este mediador didáctico. Se mostraron bastante de acuerdo el 40,98% de los alumnos de los cursos primero y segundo, el 39,34% de los niños de los cursos tercero y cuarto, el 34,43% en el quinto curso y el 36,07% en el último curso. Este dato manifiesta que sólo les agrada su uso a menos de la mitad de los alumnos, mostrando una tendencia negativa con el paso de los cursos académicos, con un ligero repunte en el último curso, lo que contrasta con los elevados resultados obtenidos con la experiencia innovadora de Ramos y Botella (2015) al aplicar las TIC con musicomovigramas, y demuestra la necesidad de un cambio en el planteamiento de estos mediadores didácticos. Por ello, juzgamos que las editoriales precisan observar la realidad educativa *in situ*, para así conocer las necesidades e intereses de sus futuros consumidores, y poder ofrecerles un producto más específico y que les genere mayor motivación.

Por tanto, consideramos dos aspectos que deben atenderse:

- La necesidad de los maestros de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, de revisar modelos de análisis de libros de texto para facilitar la selección de los mismos, puesto que ha sido una de las grandes carencias halladas, y que les va a proporcionar la utilización del mediador didáctico más adecuado.

- Una mayor concreción de las editoriales en la realidad educativa del Campo de Gibraltar, para responder a las necesidades particulares presentes en cada Centro, y una mayor apuesta por la implementación de los métodos creativos y el uso de las TIC.

Para concluir, el desarrollo de la presente tesis doctoral ha supuesto una experiencia vital y el nacimiento en la vida investigadora. Durante su gestión y desarrollo, hemos tenido que focalizar el estudio debido a su dimensión, por lo que quedan abiertas nuevas líneas de investigación, así como otras que han surgido durante el camino. Por consiguiente, proponemos su continuidad con nuevas líneas para futuras investigaciones, a modo de prospectiva.

En la búsqueda del comienzo de la educación musical, en la etapa de Educación Infantil, pretendemos dar continuidad a esta investigación, analizando la incidencia de la aplicación de las metodologías musicales en los Centros de Educación Infantil del Campo de Gibraltar. Examinando la trascendencia del uso de los libros de texto globalizados, para así descubrir nuevas necesidades a las que poder dar respuesta a nuestros alumnos de Grado en Maestro de Educación Infantil.

Por otra parte, en el desarrollo de la investigación, constatamos que un 24,59% de los maestros no utilizan el libro de texto de música. Sería interesante averiguar las razones que les llevan a no usarlo y qué recursos didácticos emplean.

También planteamos un estudio longitudinal del tratamiento de las metodologías musicales en los libros de texto de Educación Primaria en otras provincias andaluzas o Comunidades Autónomas, utilizando las herramientas elaboradas, para así poder contrastar los resultados y plantear nuevas propuestas que contribuyan a la mejora educativa.

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO
José Luis Rodríguez Pérez

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO
José Luis Rodríguez Pérez

1. GENERALES

- Abreu, J. L. (2012). Constructos, Variables, Dimensiones, Indicadores & Congruencia. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(3), 123-130. Recuperado de [http://www.spentamexico.org/v7-n3/7\(3\)123-130.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n3/7(3)123-130.pdf)
- Adell, J., y Bernabé, I. (2006). Los libros de texto de la escuela en red. *Perspectiva CEP*, 11, 21-33. Recuperado de <http://elbonia.cent.uji.es/jordi/wp-content/uploads/docs/Perspectiva CEP El%20futuro%20de%20los%20libros.pdf>
- Albaugh, S. (1995). *Música en la escuela: guía del profesor*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- Alcalá, J. R. (2013). Investigación artística hoy. Definiciones, análisis y prospectiva. En M. Díaz, y A. Giráldez (Coords.), *Investigación cualitativa en Educación Musical* (pp. 9-21). Barcelona: Graó.
- Alsina, P. (2007). Educación musical y competencias: Referencias para su desarrollo. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 41, 17-36.
- Alsina, P. (2010). Programar para enseñar musicalmente. En A. Giráldez (Coord.), *Didáctica de la Música* (pp. 13-33). Barcelona: Graó y Ministerio de Educación.
- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Angulo, M. (1999). La educación musical: nuevas alternativas. *Música y educación*, 12(37), 69-77.
- Arnaus, A. (2007). Maurice Martenot. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 55-61). Barcelona: Graó.
- Aróstegui, J. L. e Iotova, A. I. (2012). *Didáctica de la Expresión Musical. Una Revisión del Desarrollo del Currículo*. Barcelona: Repositorio Digital UB. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32787/7/reunid_arostegui_iotova_2012_didactica_expresion_musical.pdf

- Ávila, A. (1989). La enseñanza primaria a través de los planes y programas escolares en la legislación española durante el siglo XIX. (Desde el Reglamento general de Instrucción Pública de 1821 a la Ley de Instrucción Primaria de 1868). *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 6, 215-230.
- Bachmann, M. L. (1996). La rítmica Jaques-Dalcroze. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 3, 7-19.
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz, y A. Giráldez (Coords.), *Investigación cualitativa en Educación Musical* (pp. 23-38). Barcelona: Graó.
- Barniol, E. (1998). Pensamiento pedagógico y acción educativa de Zoltán Kodály. *Música y educación*, 11(35), 85-102.
- Barriga, M. L. (2004). La enseñanza de piano en Japón: un estudio de los métodos de enseñanza para principiantes. *El artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, 1, 18-29. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2784937.pdf>
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bernabeu, J. L. (1998). Educación y dimensiones de la educación. En A. J. Colom (Coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 17-34). Barcelona: Ariel.
- Berrade, J. (2010). Estrategias para enseñar y aprender música en el aula: la creación. En A. Giráldez (Coord.), *Didáctica de la Música* (pp. 85-108). Barcelona: Graó y Ministerio de Educación.
- Bianco Del, S. (2007). Jaques-Dalcroze. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 23-32). Barcelona: Graó.
- Blanco, N. (1994). Materiales curriculares: los libros de texto. En J. F. Angulo y N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del curriculum* (pp. 263-279). Archidona, Málaga: Aljibe.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2002). *Cómo se hace una investigación* (2ª ed.). Barcelona: Gedisa.

- Boal, G. y Wuytack, J. (Agosto, 2006). *Effects of the 'musicogram' on children's musical perception and learning*. Conferencia presentada en la 9th International Conference on Music Perception and Cognition en el Alma Mater Studiorum-Universidad de Bolonia, Italia, pp. 1264-1271. Recuperado de <http://www.awpm.pt/docs/ICMPC.pdf>
- Bossuat, C. (2007). Shinichi Suzuki. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 79-86). Barcelona: Graó.
- Botella, A. M. y Gimeno, J. V. (2014a). Estudio sobre la actitud del profesorado de Música de Enseñanza Secundaria hacia la audición musical y su tratamiento curricular en los libros de texto. *Fuentes*, 15, 161-186. Recuperado de http://www.revistafuentes.es/gestor/apartados_revista/pdf/numeros_anteriores/.pdf
- Botella, A. M. y Gimeno, J. V. (2014b). Música de cine y audición en los libros de texto de enseñanza secundaria: consideraciones sobre su didáctica. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 7(14), 36-43. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/39122/099605.pdf?sequence=1>
- Bresler, L. (2006). Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical. En M. Díaz (Coord.), *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 60-82). Madrid: Enclave Creativa.
- Brufal, J. D. (2013). Los principales métodos activos de Educación Musical en Primaria: diferentes enfoques, particularidades y directrices básicas para el trabajo en el aula. *Artseduca*, 5, 1-15. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4339750.pdf>
- Cabero, J., Duarte, A. y Romero, R. (2002). *Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje*. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/39.pdf>
- Cabrera, I. (2009). El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la etapa de evaluación de la información. *Pedagogía Universitaria*, 14(3), 71-93. Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/download/501/495>

- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Cárdenas, I. (2002). Una nueva definición de música a través de las teorías de François Delalande y Guy Reibel. *Quintana. Revista del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Santiago de Compostela*, 1, 179-186. Recuperado de https://dspace.usc.es/bitstream/10347/6293/1/pg_181-188_quintana1.pdf
- Cartón, C. y Gallardo, C. (1994). *Educación musical "Método Kodaly"*. Valladolid: Castilla.
- Casals i Clotet, J. (1993). El método Ireneu Segarra. *Música y educación*, 6(16), 51-74.
- Chapuis, J. (1990). Panorama pedagógico de la educación musical Willems. De la iniciación musical al solfeo vivo. *Música y educación*, 3(5), 13-32.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (2014). *Listado de Centros Docentes sostenidos con fondos públicos de la provincia de Cádiz*. Sevilla: Autor. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/util/fpdf/imprime_listado_rcda_curact.asp?pro=11
- Copland, A. (1994). *Cómo escuchar la música* (3ª ed.). Madrid: Fondo de Cultura Económica de España. (Versión original en inglés: *What to Listen for in Music*. Nueva York: McGraw-Hill Book Company, 1939).
- Crivillé i Bargalló, J. (1997). *Historia de la música española. 7. El Folklore Musical* (2ª ed.). Madrid: Alianza Música.
- Dalcroze, J. (2001). Prólogo. En E. Willems, *El oído musical: la preparación auditiva del niño* (pp. 17-19). Barcelona: Paidós. (Versión original en francés: *L'oreille musicale: la préparation auditive de l'enfant* (5ª ed.). Friburgo, Suiza: Éditions Pro Musica, 1985).
- Delalande, F. (1991). Introducción a la creación musical infantil. *Música y educación*, 4(8), 315-328.
- Delalande, F. (2004). La enseñanza de la música en la era de las nuevas tecnologías. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 23, 17-23. Recuperado de

<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=23&articulo=23-2004-04>

- Delalande, F. (2005). La invención musical, del nacimiento a la adolescencia: contexto histórico, tecnológico y social. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 35, 57-67.
- Dennis, B. (1991). *Proyectos sonoros*. Buenos Aires: Ricordi Americana. (Versión original en inglés: *Projects in Sound*. Londres: Universal Edition, 1975).
- Díaz, M. (1998). Materiales para la enseñanza de la música en la educación general. *Revista de Psicodidáctica*, 5, 83-94. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17517803009.pdf>
- Díaz, M. (2001). Estimulación de la creatividad en la Educación Musical. En *La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad* (pp. 77-94). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Díaz, M. (2006). Proceso de investigación. En M. Díaz (Coord.), *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 102-116). Madrid: Enclave Creativa.
- 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* (pp. 133-155). Barcelona: Graó y Ministerio de Educación.
- Díaz, M. y Giráldez, A. (2007). Introducción. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 11-12). Barcelona: Graó.
- Díaz, M. e Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 97-110. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/232/228>
- Dols, A. (2008). La música d'enconar. Vint-i-cinquè aniversari de l'Escola de Música (Mètode Ireneu Segarra) de Palma o la maduresa d'un projecte centrat en l'educació. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1(0), 225-236. Recuperado de http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/pdfs/a_dols.pdf

- Domingo, Á. (2009). El centro educativo: contexto social, político y normativo. La gestión de centros. En G. Ion y Á. Domingo, *Organización del Centro Escolar* (pp. 1-51). Barcelona: FUOC. Recuperado de <http://collection.openlibra.com.s3.amazonaws.com/pdf/uoc-organizacion-cescolar.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIGY5Y2YOT7GYM5UQ&Signature=0xmkK0E7RbGTSImtrJhUQRsbreM%3D&Expires=1441064828>
- Domínguez, E. (1998a). Las primeras teorías de la modernidad pedagógica. En A. J. Colom (Coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 41-60). Barcelona: Ariel.
- Domínguez, E. (1998b). El experimentalismo y el cientificismo de Dewey. Las teorías y los métodos de la Escuela Nueva. En A. J. Colom (Coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 61-78). Barcelona: Ariel.
- Domínguez, E. (1998c). Origen y evolución de las instituciones educativas españolas hasta la Ley General de Educación. En A. J. Colom (Coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 257-277). Barcelona: Ariel.
- Durán, A. (2000). Esquema de una clase de música según el método de Luis Elizalde. *Escuela Abierta*, 4, 55-60. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/195875.pdf>
- Eco, U. (1995). *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona: Gedisa. (Versión original en italiano: *Come si fa una tesi di laurea*. Milán: Tascabili Bompiani, 1977).
- Espinosa, S. (2007). Creación y pedagogía: los compositores van al aula. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 95-112). Barcelona: Graó.
- Fernández Núñez, L. (2007). ¿Cómo se elabora un cuestionario? *La Recerca. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona*, 7, 1-9. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha8-cast.pdf>
- Fernández Ortiz, J. (2007). Edgar Willems. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 43-53). Barcelona: Graó.

- Font Fuster, R. (1979). *El ritmo en la Educación Preescolar* (7ª ed.). Madrid: Paulinas.
- Font Fuster, R. (1988). *Gramática y ortografía rítmica*. Madrid: Paulinas.
- Frega, A. L. (1996). *Música para maestros* (4ª ed.). Barcelona: Graó.
- Gainza De, V. H. (1992). Prefacio a la edición en español. En R. M. Schafer, *Cuando las palabras cantan* (pp. 6-8). Buenos Aires: Ricordi Americana. (Versión original en inglés: *When Words Sing*. Scarborough, Ontario, Canadá: Berandol Music Limited, 1970).
- Gainza De, V. H. (1995). Didáctica de la música contemporánea en el aula. *Música y educación*, 8(24), 17-24.
- Gainza De, V. H. (Agosto, 2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Conferencia presentada en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, Victoria, Argentina. Recuperado de <http://www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT10-GAINZA.PDF>
- Gainza De, V. H. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, 58(201), 74-81. Recuperado de <http://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/12449/12762>
- Galin, P. (1996). *Exposición de un nuevo método para la enseñanza de la música*. Sevilla: Fondo Editorial Fundación San Pablo Andalucía-CEU. (Versión original en francés: *Exposition d'un nouvelle méthode por l'enseignement de la musique*. París: Rey et Gravier, 1918).
- García, E., Olmo Del, M. J. y Gutiérrez, E. (2014). Educación musical y desarrollo cognitivo asociado. *Música y educación*, 27(97), 28-41.
- García, F. J. y Arredondo, H. (2006). *La imagen de la música tradicional andaluza en los materiales curriculares de la Educación Primaria*. Sevilla: Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces. Recuperado de http://centrodeestudiosandaluces.es/biblio/imagendoc/00000501_00001000/0000595/00000595_090h0101.PDF
- Gaulledoc Le, M. A. (1994). La pedagogía Martenot, ¿es un arte, una filosofía o una práctica? *Música y educación*, 7(19), 45-50.

- Gaulledoc Le, M. A. (1997). Bases del método Martenot. *Música y educación*, 10(29), 15-24.
- Gayou, É. (2007). The GRM: landmarks on a historic route. *Organised Sound*, 12(3), 203-211. Recuperado de <http://music.arts.uci.edu/dobrian/CMC2009/OS12.3.Gayou.pdf>
- Gedalgé, A. (1921). Prólogo. But et plan de cet ouvrage. En *L'Enseignement de la Musique par l'éducation méthodique de l'oreille. Manuel à l'usage des Professeurs des classes élémentaires de solfège des Écoles de Musique, Lycées, et Colléges, des Instituteurs, des Élèves-maitres des Écoles Normales, des aspirants au certificat d'aptitude a l'enseignement musical, etc., etc.* (Vols. 1-2) (Vol.1, pp. V-XVI). París: Librairie Gedalgé. Recuperado de <https://ia600402.us.archive.org/31/items/lenseignementde00gdgoog/lenseignementde00gdgoog.pdf>
- Gedalgé, A. (1921). Ejemplo del título tercero de la primera lección del método Gedalgé. En *L'Enseignement de la Musique par l'éducation méthodique de l'oreille. Manuel à l'usage des Professeurs des classes élémentaires de solfège des Écoles de Musique, Lycées, et Colléges, des Instituteurs, des Élèves-maitres des Écoles Normales, des aspirants au certificat d'aptitude a l'enseignement musical, etc., etc.* (Vols. 1-2) (Vol.1, pp. 10-11). París: Librairie Gedalgé. Recuperado de <https://ia600402.us.archive.org/31/items/lenseignementde00gdgoog/lenseignementde00gdgoog.pdf>
- Gillanders, C. (2001). Educar en la Música. *Música y educación*, 14(48), 33-47.
- Gillanders, C. y Candisano, J. A. (2011). Métodos y modelos en educación musical. *Música y educación*, 24(87), 62-72.
- Gillanders, C. y Martínez, P. (2005). La investigación en el ámbito musical. *Música y educación*, 18(64), 85-104.
- Gimeno, J. (1993). ¿Qué son los contenidos de la enseñanza? En J. Gimeno y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (2ª ed.) (pp. 171-223). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. V. (2014). *La audición musical en la Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Valencia: análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto*. (Tesis doctoral). Universitat de València,

España. Recuperada de

<http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/42774/Tesis%20doctoral.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 41, 49-57.
- Giráldez, A. (2010). Entrevista a François Delalande. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 49, 115-122.
- Göktürk, D. (2012). Kodály and Orff: a comparison of two approaches in early music education. *ZKU Journal of Social Sciences*, 8(15), 179-194. Recuperado de <http://ijmeb.org/index.php/zkesbe/article/download/66/46>
- Gómez, N., Pérez, M. y Arreaza, F. (2007). *Documento de apoyo. Programación, desarrollo y evaluación de las competencias básicas*. Toledo: Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha. Recuperado de http://juancarlos.webcindario.com/documento_de_apoyo_Programacion_desarrollo_y_evaluacion_de_las_CCBB_Fernando_Arreaza_.pdf
- Gordon, E. E. (2007). *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications.
- Grove, G. y Fuller, J. A. (Eds.). (1904-1910). *Grove's Dictionary of Music and Musicians* (Vols. 1-5). Nueva York: The MacMillan Company.
- Gutiérrez, R. y Cansino, J. I. (2001). Música y libro de texto. *Música y educación*, 14(47), 51-65.
- Heredia, J. L. (2013). *Manuel Burguñó y su aportación a la educación musical escolar. El método eurítmico vocal y tonal*. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, España. Recuperada de http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/123286/DDEMPC_Heredia_Agoiz_J_L_Manuel_Borguno.pdf
- Heredia, J. L. (2014). Manuel Burguñó y el método eurítmico vocal y tonal. *Música y educación*, 27(100), 44-64.
- Hernández, J. A., Hernández, J. R., Moya De, M. D. V. y Cózar, R. (2014). La educación musical competencial en España: ¿Necesidad o deseo? *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 237-249. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/6108/6073>

- Herrero, C. (2014). Teoría y práctica de la creación sonora con alumnos no especialistas en música. *Consensus*, 19(1), 31-44. Recuperado de <http://www.unife.edu.pe/centro-investigacion/revista/N19-Vol%201/Artu00EDculo%203.pdf>
- Ibarretxe, G. (2006). El conocimiento científico en investigación musical. En M. Díaz (Coord.), *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 8-30). Madrid: Enclave Creativa.
- Iturbe, B. (2010a). Música y Competencias Básicas. Competencia en autonomía e iniciativa personal (1/3). *Padres y Maestros*, 334, 1-4. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1201/4529>
- Iturbe, B. (2010b). Música y Competencias Básicas. Competencia en autonomía e iniciativa personal (2/3). *Padres y Maestros*, 335, 1-4. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1190/2039>
- Iturbe, B. (2010c). Música y Competencias Básicas. Competencia en autonomía e iniciativa personal (3/3). *Padres y Maestros*, 336, 1-4. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1153/978>
- Iturbe, B. (2011c). Música y Competencias Básicas. Competencia social y ciudadana (1/2). *Padres y Maestros*, 337, 1-4. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/281/216>
- Iturbe, B. (2011d). Música y Competencias Básicas. Competencia social y ciudadana (2/2). *Padres y Maestros*, 338, 1-4. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/440/356>
- Iturbe, B. (2011a). Música y Competencias Básicas. Competencia para aprender a aprender (1/2). *Padres y Maestros*, 339, 1-4. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/456/369>
- Iturbe, B. (2011b). Música y Competencias Básicas. Competencia para aprender a aprender (2/2). *Padres y Maestros*, 340, 1-4. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/474/384>

- Iturbe, B. (2011e). Música y Competencias Básicas. Sexta competencia: Competencia cultural y artística. *Padres y Maestros*, 341, 1-4. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/487/397>
- Iturbe, B. (2011f). Música y Competencias Básicas. Tratamiento de la información y competencia digital. *Padres y Maestros*, 342, 1-4. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/321/249>
- Iturbe, B. (2012a). Música y Competencias Básicas. Competencia en comunicación lingüística (1/2). *Padres y Maestros*, 343, 1-4. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/517/422>
- Iturbe, B. (2012b). Música y Competencias Básicas. Competencia en comunicación lingüística (2/2). *Padres y Maestros*, 344, 1-4. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/531/436>
- Iturbe, B. (2012e). Música y Competencias Básicas. Competencia matemática. *Padres y Maestros*, 345, 1-4. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/548/450>
- Iturbe, B. (2012c). Música y Competencias Básicas. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo natural (1/2). *Padres y Maestros*, 346, 1-4. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/563/464>
- Iturbe, B. (2012d). Música y Competencias Básicas. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo natural (2/2). *Padres y Maestros*, 347, 1-4. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/576/476>
- Ivanova, A. (2012). Los libros para la enseñanza musical en España y Bulgaria. *Música y educación*, 25(92), 96-109.
- Jorquera, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 14, 1-55. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera04.pdf>
- Jorquera, M. C. (2006). Educación musical: Aportes para su comprensión a partir del origen de la disciplina. *Investigación en la escuela*, 58, 69-78.

- Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/58/R58_6.pdf
- Lago, P. y González, J. (2013). La Rítmica Dalcroze como vivencia del lenguaje musical. *Música y educación*, 26(93), 26-37.
- Lago, P., Piñero, C. y Pliego, V. (2007a). Entrevista con Montserrat Sanuy. *Música y educación*, 20(70), 7-12.
- Lago, P., Piñero, C. y Pliego, V. (Coords.) (Mayo, 2007b). *Homenaje a Montserrat Sanuy Simón, maestra de maestros y profesores de enseñanza musical en España*. Presentado en la celebración del Encuentro sobre La educación musical del futuro: cerebro, identidades y culturas, organizado por el Seminario Permanente de Música del Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Recuperado de <http://www.musicalis.es/otros/Homenaje%20a%20Montse%20Sanuy%20descarga.pdf>
- Llongueres, J. (2002). *El ritmo en la educación y formación general de la infancia*. Barcelona: Dinsic Publicaciones Musicales e Institut Joan Llongueres.
- Longueira, S. (2011). *Educación musical: un problema emergente de intervención educativa. Indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical*. (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, España. Recuperada de <https://minerva.usc.es/bitstream/10347/3697/1/TESIS%20SILVANA%20LONGUEIRA.pdf>
- López, M. B. (2002a). La música en el Magisterio de las Escuelas Normales y su proyección a la primera enseñanza desde 1837 a 1930. *Música y educación*, 15(49), 29-44.
- López, M. B. (2002b). La política educativo-musical en España durante la Segunda República. *Música y educación*, 15(50), 15-26.
- López, M. T. (2013). *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- López, S. (1994). El conjunto de instrumentos Orff. *Aula de innovación educativa*, 24, 27-30.

- López, S. (2007). Carl Orff. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 71-86). Barcelona: Graó.
- Loras, R. (2010). La formación musical básica. La enseñanza del solfeo en el siglo XIX. En M. A. Ortiz (Coord.), *Arte y Ciencia. Creación y Responsabilidad* (Vols. 1-2) (Vol. 1, pp. 139-162). Coímbra: F. Ramos. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/download/libro/456335/1.pdf>
- Maneveau, G. (1993). *Música y Educación. Ensayo de análisis fenomenológico de la música y de los fundamentos de su pedagogía*. Madrid: Rialp. (Versión original en francés: *Musique et Education. Essai d'analyse phénoménologique de la musique et des fondements de sa pédagogie*. Aix en Provence, Francia: Edisud, 1977).
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp. (Versión original en francés: *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application*. París: Magnard, 1967).
- Martínez, J. (1992). ¿Cómo analizar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-18.
- Martos, E. (2013). La normativa legal sobre educación musical en la España Contemporánea. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 43-50. Recuperado de http://www.cepcuevasolula.es/espiral/articulos/ESPIRAL_VOL_6_N_12_ART_4.pdf
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Barcelona: Gedisa.
- Miranda, E. (2011). ¿A qué nos referimos cuando hablamos de métodos activos? ¿por qué son tan nombrados y tan poco utilizados? *Mundo educativo. Revista Digital de Educación*, 45, 8-13. Recuperado de http://www.ecoem.es/administracion/revista/e28_mundo_educativo_45.pdf
- Monreal, I. M., Giráldez, A. y Gutiérrez, A. (2015). Uso e Integración Curricular de la Pizarra Digital Interactiva (PDI) en la Clase de Música en Primaria: Un Estudio de Caso en Segovia. *Multidisciplinary Journal of Educational*

- Research*, 5(1), 82-104. Recuperado de http://www.hipatiapress.info/hpjournals/index.php/remie/article/view/1366/pdf_10
- Morales, Á. y Román, M. (2009). Las competencias básicas y el currículo de educación musical en primaria. *Música y educación*, 22(77), 32-49.
- Muñoz, J. R. (2007). Justine Bayard Ward. En M. Díaz, y A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 33-42). Barcelona: Graó.
- Ördög, L. (1994). Prólogo. En C. Cartón y C. Gallardo, *Educación musical "Método Kodaly"* (pp. 9-12). Valladolid: Castilla.
- Oriol, N. (2001). Estética y creatividad en la educación ante el nuevo milenio. En *La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad* (pp. 9-24). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Oriol, 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*, 1(3), 1-63. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/download/RECI0404110003A/8760>
- Oriol, 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 (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 16, 1-33. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/oriol05.pdf>
- Oriol, N. (2007). Enseñanza musical en España. En M. Díaz, y A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 87-93). Barcelona: Graó.
- Oriol, N. (2009). La investigación musical en España: tesis doctorales y temática en la última década. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 45, 59-87.
- Oriol, N. (2012). Temática de tesis doctorales de Música en España (1978-2011). *Música y educación*, 25(92), 58-94.
- Oriol, N. (2014). Implementación de la música en la enseñanza general en España. *Música y educación*, 27(100), 26-43.

- Parcerisa, A. (2007). Las competencias como referentes para la práctica educativa. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 41, 6-16.
- Pastor, P. (2002). La investigación educativa musical. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 26, 84-88.
- Pastor, P. (2013). Entrevista a Jos Wuytack. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 57, 99-111.
- Paynter, J. (2011). John Paynter, in memoriam. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 52, 113-114.
- Pérez, A. I. (1993a). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En J. Gimeno y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (2ª ed.) (pp. 17-33). Madrid: Morata.
- Pérez, A. I. (1993b). El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. En J. Gimeno y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (2ª ed.) (pp. 63-77). Madrid: Morata.
- Pérez, M. (1994). Breve reseña histórica sobre la Educación Musical en España y comparación con otros países. *Música y educación*, 7(17), 19-28.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42. Recuperado de https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf
- Porcel, A. M. (2010). Metodologías musicales del siglo XX. Aplicación en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, 4(37), 1-10. Recuperado de http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_37/ANA_MARIA_PORCEL_2.pdf
- Ramos, S. y Botella, A. M. (2015). Videojuegos y musicomovigramas. Innovación y recursos para el aprendizaje en Educación Primaria. *Opción*, 31(1), 272-282. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/48190/108113.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Requena, M. M. (2007). *La educación moral en la formación de los maestros y maestras en España (1900-1971)*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, España. Recuperada de http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/856/K_Tesis-PROV15.pdf
- Reynés, A. y Gelabert, L. (2012). La canción popular como fundamento del aprendizaje musical: el caso de Mallorca. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 3, 287-302. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3825393.pdf>
- Ruiz, S. (2013). Los Triludios al Santísimo Sacramento de Luis Iruarrizaga (1891-1928): tradición y renovación en la producción sacra española a principios del siglo XX. *Nassarre*, 29, 179-206. Recuperado de <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/33/46/08ruiz.pdf>
- Santaolalla, E. (2014). *Análisis de los elementos didácticos en los libros de texto de matemáticas. Aplicación a la etapa de Educación Primaria y valoración desde la perspectiva de los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes*. (Tesis doctoral). Universidad Pontificia Comillas, España. Recuperada de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=52441>
- Sanuy, M. (1996). *Aula Sonora. Hacia una educación musical en primaria* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Sanuy, M. (1999). La música como elemento integral en la educación escolar. *Música y educación*, 12(37), 41-48.
- Sanuy, M. y González, L. (1969). *Orff-Schulwerk, música para niños*. (Versión original española basada en la obra de Carl Orff y Gunild Keetman). Madrid: Unión Musical Española.
- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de Educación*. Barcelona: Ceac.
- Sarramona, J. (1998). La educación como proceso. En A. J. Colom (Coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 207-219). Barcelona: Ariel.
- Sarramona, J. y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38(1), 3-14. Recuperado de http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/numeros_anteriores_hasta_2013/i13/03_Aula_Abierta_Vol.38_1_Junio_2010

- Schafer, R. M. (1969). *The New Soundscape. A Handbook for the Modern Music Teacher*. Nueva York: Associated Music Publishers-Berandol Music Limited.
- Schafer, R. M. (1984). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana. (Versión original en inglés: *The Rhinoceros in the Classroom*. Toronto, Ontario, Canadá: Universal Edition, 1975).
- Schafer, R. M. (1992). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi Americana. (Versión original en inglés: *When Words Sing*. Scarborough, Ontario, Canadá: Berandol Music Limited, 1970).
- Schafer, R. M. (2006). *Hacia una educación sonora. 100 ejercicios de audición y producción sonora*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA). (Versión original en inglés: *A Sound Education*. Indian River, Ontario, Canadá: Arcana Editions, 1992).
- Stevens, R. (2008). A system ahead of its time. *Music in action*, 6(1), 8-11. Recuperado de http://www.australian-music-ed.info/Curwen/TSf_System.pdf
- Stevens, R. (2011a). *John Curwen and Tonic Sol-fa. An Historical Overview*. *BAMER, Bibliography of Australian Music Education Research*. Recuperada el 15 de marzo de 2014 de <http://www.australian-music-ed.info/Curwen/HistO%27view.html>
- Stevens, R. (2011b). *John Curwen and Tonic Sol-fa*. *BAMER, Bibliography of Australian Music Education Research*. Recuperada el 15 de marzo de 2014 de <http://www.australian-music-ed.info/Curwen/index.html>
- Stevens, R. (2011c). *The Curwen method. Tonic Sol-fa. Pedagogy & Teaching Techniques*. *BAMER, Bibliography of Australian Music Education Research*. Recuperada el 15 de marzo de 2014 de <http://australian-music-ed.info/Curwen/Ped&TchnGTEchs.html>
- Subirats, M. A. (2007). Zoltán Kodály. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 63-70). Barcelona: Graó.
- Szönyi, E. (1976). *La educación musical en Hungría a través del método Kodály*. Budapest: Corvina.
- Toro, O. M. (2006). *Documentación de materiales para la enseñanza de la música en España (1823-1932): catalogación, análisis y estudio*. (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, España. Recuperada de

http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/3449/9788469330029_Part_e1.pdf?sequence=2

http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/3449/9788469330029_Part_e2.pdf?sequence=3

- Toro, O. M. (2010). *La enseñanza de la música en España (1823-1932). Documentación de materiales*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Trías, N. (1988). La rítmica de Emile Jaques-Dalcroze. *Música y educación*, 1(2), 315-339.
- Trías, N. (1996). La aportación de Emile Jaques-Dalcroze en el campo de la pedagogía musical y del movimiento corporal. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 3, 21-30.
- Vanderspar, E. (1990). *Manual Jaques-Dalcroze. Principios y recomendaciones para la enseñanza de la Rítmica*. Barcelona: Pilar Llongueres. (Versión original en inglés: *A Dalcroze Handbook. Principles and Guidelines for Teaching Eurhythmics*. Cornwall: Launceston Printing Company, 1984).
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa.
- Vicente, G. (2009). *Movimiento y danza en Educación Musical: un análisis de los libros de texto de Educación Primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España. Recuperada de <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/11076/VicenteNicolas.pdf?sequence=1>
- Vicente, G. (2010). El libro de texto en educación musical. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(5), 30-35. Recuperado de http://www.cepcuevasolula.es/espiral/articulos/ESPIRAL_VOL_3_N_5_ART_3.pdf
- Villanueva, J. (2011). La Ley educativa de 1938 y su desarrollo en los cuestionarios y libros de texto de Geografía e Historia. En *Actas del I Congreso sobre Historia de la Enseñanza Media en Aragón* (pp. 581-603). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

- Vivens, J. (1995). Entrevista al padre Ireneu Segarra. *Catalònia*, 41, 34-37.
Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Catalonia/article/viewFile/96834/161510>
- Ward, J. (1964). *Método Ward. Pedagogía musical escolar. Primer año. Libro del maestro*. Bélgica: Desclée.
- Willems, E. (1978). Edgar Willems (1890-1978). *Revista Musical Chilena*, 32(142), p. 171. Recuperado de <http://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/842/734>
- Willems, E. (1979). *Las bases psicológicas de la educación musical* (4ª ed.). Rivadavia: Editorial Universitaria de Buenos Aires. (Versión original en francés: *Les bases psychologiques de l'éducation musicale*. París: Presses Universitaires de France, 1956).
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós. (Versión original en francés: *La valeur humaine de l'éducation musicale*. Bienne, Suiza: Éditions Pro Musica, 1975).
- Willems, E. (1992). Naturaleza del oído musical, oír, escuchar, entender. *Música y educación*, 5(11), 23-28.
- Willems, E. (1994). Aspectos rítmicos. Método "Edgar Willems". *Música y educación*, 7(17), 71-87.
- Willems, E. (1996a). El ritmo musical y el movimiento natural en los cursos de Educación Musical. *Música y educación*, 9(25), 55-72.
- Willems, E. (1996b). Introducción a la lectura y a la escritura. *Música y educación*, 9(28), 49-60.
- Willems, E. (1997). Los ejercicios de ritmo y métrica. *Música y educación*, 10(31), 85-98.
- Willems, E. (2001). *El oído musical: la preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós. (Versión original en francés: *L'oreille musicale: la préparation auditive de l'enfant* (5ª ed.). Friburgo, Suiza: Éditions Pro Musica, 1985).
- Willems, E. y Chapuis, J. (1989). Características del Método Willems de Educación Musical. Principios válidos tanto para la iniciación de los niños pequeños como para la preparación al solfeo, instrumento y creación musical. *Música y educación*, 2(4), 383-390.

- Willems, E. y Chapuis, J. (1993). Los ejercicios de audición. *Música y educación*, 6(16), 17-32.
- Wuytack, J. (1992). ¿Puesta al día de las ideas educativas de Carl Orff? *Música y educación*, 5(11), 11-22.
- Wuytack, J. y Boal, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 47, 43-55.
- Yeh, C. S. (2013). Creative Music Movement in Western Countries. *Nang Yan Business Journal*, 2, 1-17. Recuperado de http://www.ny.edu.hk/web/cht/hkbc_journal/HKBC_7th%20Journal/7.1-17.pdf

2. LEGISLACIÓN EDUCATIVA

2.1. EL ORIGEN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

- Constitución Política de la Monarquía Española de 1812*, promulgada en Cádiz a 19 de marzo. Cádiz: Imprenta Real. Recuperado de <http://www.senado.es/cgi-bin/AomCli?MLKOB=2297672806>
- Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública de 1813*, de 9 de septiembre. Biblioteca virtual universal. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/70276.pdf>
- Ley de 1838*, de 21 de julio, que *autoriza al Gobierno para plantear el Plan Provisional de Instrucción Primaria*. Gaceta de Madrid, 1381, de 28 de agosto de 1838.
- Real Decreto de 1834*, de 31 de agosto. Gaceta de Madrid, 201, de 3 de septiembre de 1834.
- Real Decreto de 1836*, de 4 de agosto, por el que *se aprueba el Plan General de Instrucción pública*. Suplemento a la Gaceta de Madrid, 600, de 9 de agosto de 1836.
- Real Decreto de 1845*, de 17 de septiembre, por el que *se aprueba el Plan General de Estudios para la instrucción pública del reino en la parte relativa á las enseñanzas secundaria y superior*. Gaceta de Madrid, 4029, de 25 de septiembre de 1845.

Real Orden de 1834, de 21 de octubre, resolviendo *se observe la siguiente Instrucción para el régimen y gobierno de las escuelas de primeras letras del reino*. Gaceta de Madrid, 251, de 23 de octubre de 1834.

Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, decretado por las Cortes en 29 de junio. Coruña: Imprenta de Arza. Recuperado de <http://dspace.usc.es/bitstream/10347/8953/1/b11163884.pdf>

Reglamento Provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 1838, de 26 de noviembre. Madrid: Imprenta Nacional. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=eo4fjeZ748EC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

2.2. DE LA LEY MOYANO AL RÉGIMEN FRANQUISTA

Decreto de 1931, de 29 de septiembre, por el que *se dictan las normas relativas a la preparación del Magisterio primario*. Gaceta de Madrid, 273, de 30 de septiembre de 1931.

Decreto de 1937, de 28 de octubre, por el que *se fija el plan de estudios que ha de regir en la Escuela Primaria Española*. Gaceta de la República, 304, de 31 de octubre de 1937.

Ley de 1857, de 9 de septiembre, de *Instrucción Pública*. Gaceta de Madrid, 1710, de 10 de septiembre de 1857.

Ley de 1868, de 2 de junio, de *Instrucción Primaria*. Gaceta de Madrid, 156, de 4 de junio de 1868.

Ley de 1932, de 27 de agosto, disponiendo que el *Consejo de Instrucción pública se transforme en Consejo Nacional de Cultura, con las atribuciones que se le asignan*. Gaceta de Madrid, 254, de 10 de septiembre de 1932.

Orden de 1937, de 11 de noviembre, por la que *se da instrucciones para la aplicación del plan de estudios y distribución semanal del tiempo en la Escuela Primaria de conformidad con las instrucciones y formularios que se inserta*. Gaceta de la República, 323, de 19 de noviembre de 1937.

Real Decreto de 1898, de 23 de septiembre, *reformando las Escuelas Normales*. Gaceta de Madrid, 268, de 25 de septiembre de 1898.

Real Decreto de 1900, de 18 de abril, *suprimiendo el Ministerio de Fomento y creando en su lugar los de Instrucción pública y Bellas Artes, y Agricultura, Industria, Comercio y Obras públicas*. Gaceta de Madrid, 109, de 19 de abril de 1900.

Real Decreto de 1900, de 6 de julio, por el que se *modifica la organización de las Escuelas Normales y de la Inspección de primera enseñanza*. Gaceta de Madrid, 189, de 8 de julio de 1900.

Real Decreto de 1901, de 26 de octubre. Gaceta de Madrid, 303, de 30 de octubre de 1901.

Real Decreto de 1905, de 14 de junio. Gaceta de Madrid, 167, de 16 de junio de 1905.

Real Decreto de 1914a, de 30 de agosto, sobre la *reorganización de las Escuelas Normales de Primera enseñanza*. Gaceta de Madrid, 245, de 2 de septiembre de 1914.

Real Decreto de 1914b, de 30 de agosto, sobre la *reforma de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio*. Gaceta de Madrid, 245, de 2 de septiembre de 1914.

Real Orden de 1881, de 8 de junio, *reformando la enseñanza en la Escuela Normal Central de Maestras*. Gaceta de Madrid, 170, de 19 de junio de 1881.

Real Orden de 1910, de 15 de noviembre, disponiendo que *la enseñanza de la Música en las Escuelas Normales Superiores de Maestros y Maestras se ajuste al plan propuesto por el Conservatorio Nacional de Música y Declamación*. Gaceta de Madrid, 342, de 8 de diciembre de 1910.

2.3. EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA DICTADURA FRANQUISTA

Decreto de 1950, de 7 de julio, por el que *se aprueba el Reglamento para las Escuelas del Magisterio*. Boletín Oficial del Estado, 219, de 7 de agosto de 1950.

Decreto 193/1967, de 2 de febrero, por el que *se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria*. Boletín Oficial del Estado, 37, de 13 de febrero de 1967.

- Decreto 2459/1970*, de 22 de agosto, sobre *calendario para aplicación de la reforma educativa*. Boletín Oficial del Estado, 213, de 5 de septiembre de 1970.
- Ley de 1938*, de 20 de septiembre, sobre *Reforma de la Segunda Enseñanza*. Boletín Oficial del Estado, 85, de 23 de septiembre de 1938.
- Ley de 1943*, de 29 de julio, sobre *ordenación de la Universidad española*. Boletín Oficial del Estado, 212, de 31 de julio de 1943.
- Ley de 1945*, de 17 de julio, sobre *Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, 199, de 18 de julio de 1945.
- Ley de 1949*, de 16 de julio, de *Bases de Enseñanza Media y Profesional*. Boletín Oficial del Estado, 198, de 17 de julio de 1949.
- Ley de 1953*, de 26 de febrero, sobre *Ordenación de la Enseñanza Media*. Boletín Oficial del Estado, 58, de 27 de febrero de 1953.
- Ley de 1953*, de 22 de diciembre, sobre *construcciones escolares*. Boletín Oficial del Estado, 358, de 24 de diciembre de 1953.
- Ley 27/1964*, de 29 de abril, sobre *ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años*. Boletín Oficial del Estado, 107, de 4 de mayo de 1964.
- Ley 169/1965*, de 21 de diciembre, sobre *reforma de la Enseñanza Primaria*. Boletín Oficial del Estado, 306, de 23 de diciembre de 1965.
- Ley 14/1970*, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Boletín Oficial del Estado, 187, de 6 de agosto de 1970.
- Ley Orgánica de 1955*, de 20 de julio, de *Formación Profesional Industrial*. Boletín Oficial del Estado, 202, de 21 de julio de 1955.
- Orden de 1945*, de 9 de octubre, por la que *se organiza el primer curso del Magisterio y se dictan normas para el funcionamiento de las Escuelas del Magisterio*. Boletín Oficial del Estado, 284, de 11 de octubre de 1945.
- Orden de 1967*, de 1 de junio, por la que *se fija el Plan de Estudios en las Escuelas Normales*. Boletín Oficial del Estado, 136, de 8 de junio de 1967.
- Orden de 1970*, de 2 de diciembre, por la que *se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica*. Boletín Oficial del Estado, 293, de 8 de diciembre de 1970.

Orden de 1971, de 6 de agosto, por la que *se prorrogan y completan las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica*. Boletín Oficial del Estado, 202, de 24 de agosto de 1971.

Orden de 1974, de 31 de julio, sobre *acceso a las enseñanzas del segundo ciclo de educación universitaria de los alumnos de Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica*. Boletín Oficial del Estado, 216, de 9 de septiembre de 1974.

2.4. EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA DEMOCRACIA

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que *se regula el Estatuto de Centros Escolares*. Boletín Oficial del Estado, 154, de 27 de junio de 1980.

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de *Reforma Universitaria*. Boletín Oficial del Estado, 209, de 1 de septiembre de 1983.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, *reguladora del Derecho a la Educación*. Boletín Oficial del Estado, 159, de 4 de julio de 1985.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de *Universidades*. Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2001.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de *Calidad de la Educación*. Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2002.

Orden de 1977, de 13 de junio, sobre *directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica*. Boletín Oficial del Estado, 151, de 25 de junio de 1977.

Orden de 1981, de 17 de enero, por la que *se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica*. Boletín Oficial del Estado, 18, de 21 de enero de 1981.

Orden de 1982, de 6 de mayo, por la que *se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica*. Boletín Oficial del Estado, 115, de 14 de mayo de 1982.

Orden de 1982, de 25 de noviembre, por la que *se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de la Educación General Básica*. Boletín Oficial del Estado, 291, de 4 de diciembre de 1982.

Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, de *ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial*. Boletín Oficial del Estado, 15, de 17 de enero de 1981.

Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por el que *se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica*. Boletín Oficial del Estado, 90, de 15 de abril de 1982.

Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, por el que *se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica*. Boletín Oficial del Estado, 280, de 22 de noviembre de 1982.

Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que *se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. Boletín Oficial del Estado, 298, de 14 de diciembre de 1987.

Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que *se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención*. Boletín Oficial del Estado, 244, de 11 de octubre de 1991.

Real Decreto 614/1997, de 25 de abril, por el que *se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio, y 2347/1996, de 8 de noviembre*. Boletín Oficial del Estado, 117, de 16 de mayo de 1997.

Real Decreto 779/1998, de 30 de abril, por el que *se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio;*

2347/1996, de 8 de noviembre, y 614/1997, de 25 de abril. Boletín Oficial del Estado, 104, de 1 de mayo de 1998.

2.5. LEGISLACIÓN EDUCATIVA VIGENTE

Decreto 66/2005, de 8 de marzo, de *ampliación y adaptación de medidas de apoyo a las familias andaluzas*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 51, de 14 de marzo de 2005.

Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que *se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 156, de 8 de agosto de 2007.

Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que *se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 50, de 13 de marzo de 2015.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 252, de 26 de diciembre de 2007.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que *se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. Boletín Oficial del Estado, 89, de 13 de abril de 2007.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

Orden de 2007, de 10 de agosto, por la que *se desarrolla el currículum correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 171, de 30 de agosto de 2007.

Orden de 2008, de 25 de julio, por la que *se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 167, de 22 de agosto de 2008.

Orden de 2015, de 17 de marzo, por la que *se desarrolla el currículum correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 60, de 27 de marzo de 2015.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que *se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, 25, de 29 de enero de 2015.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que *se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, 293, de 8 de diciembre de 2006.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que *se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, 52, de 1 de marzo de 2014.

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Diario Oficial de la Unión Europea, L 394 ES, de 30 de diciembre de 2006.

3. MATERIALES DIDÁCTICOS

3.1. CURSO PRIMERO

Cifuentes, A., Aguado, T., Gancedo, E. F. y Rivas, R. (2011). *Música 1. Educación Primaria. Andalucía*. Madrid: Grupo Anaya.

Fernández, F. (2011). *Música 1. Educación Primaria. Proyecto PixéPolis*. Zaragoza: Luis Vives.

Herrera, S., López, A. M., Lueiro, J., Matarranz, G. y Viña, M. D. (2011). *Almirez Música 1. Educación Primaria*. La Coruña: Galinova.

Müller, A., Hernández, M., Gil, C. y Rodríguez, S. (2014). *Música 1. Educación Primaria. Proyecto Savia. Andalucía*. Madrid: SM.

Santillana Educación. (2011). *Música 1. Educación Primaria. Proyecto Los Caminos del Saber*. Madrid: Autor.

3.2. CURSO SEGUNDO

Argenta, F. y Atance, J. (2011). *Siente la Música 2. Educación Primaria*. Madrid: Pearson Educación.

Cifuentes, A., Aguado, T., Gancedo, E. F. y Rivas, R. (2011). *Música 2. Educación Primaria. Andalucía*. Madrid: Grupo Anaya.

Fernández, F. (2011). *Música 2. Educación Primaria. Proyecto PixéPolis*. Zaragoza: Luis Vives.

Gil, V., Álamo Del, L., Rodríguez, S., Menéndez-Ponte, M. y Gil, C. (2010). *Música 2. Educación Primaria. Al compás. Andalucía. Conecta con Pupi*. Madrid: SM.

Santillana Educación. (2011). *Música 2. Educación Primaria. Proyecto Los Caminos del Saber*. Madrid: Autor.

3.3. CURSO TERCERO

Cifuentes, A., Aguado, T., Gancedo, E. F. y Rivas, R. (2008). *Música 3. Educación Primaria. Abre la puerta*. Madrid: Grupo Anaya.

Fernández, F. (2012). *Música 3. Educación Primaria. Proyecto PixéPolis*. Zaragoza: Luis Vives.

Martín-Vivaldi, N., Müller, A., Gil, C. y Rodríguez, S. (2014). *Música 3. Educación Primaria. Proyecto Savia. Andalucía*. Madrid: SM.

Matarranz, G., Viña, M. D., Fernández, P. y López, A. M. (2012). *Almirez Música 3. Educación Primaria*. La Coruña: Galinova.

Santillana Educación. (2012). *Música 3. Educación Primaria. Proyecto Los Caminos del Saber*. Madrid: Autor.

3.4. CURSO CUARTO

Álamo Del, L. y Gil, V. (2004). *Música 4. Educación Primaria. Andalucía*. Madrid: SM.

Cifuentes, A., Aguado, T., Gancedo, E. F. y Rivas, R. (2008). *Música 4. Educación Primaria. Abre la puerta*. Madrid: Grupo Anaya.

Fernández, F. (2012). *Música 4. Educación Primaria. Proyecto PixéPolis. Andalucía*. Zaragoza: Luis Vives.

Guadiel. (2005). *Música 4. Educación Primaria. Proyecto etnos*. Mairena del Aljarafe, Sevilla: Guadiel-Grupo Edebé.

Santillana Educación. (2008). *Música 4. Educación Primaria. Serie Sol, Fa, Mi. Proyecto La Casa del Saber*. Madrid: Autor.

3.5. CURSO QUINTO

- Cifuentes, A., Aguado, T., Gancedo, E. F. y Rivas, R. (2009). *Música 5. Educación Primaria. Abre la puerta*. Madrid: Grupo Anaya.
- Guadiel. (2005). *Música 5. Educación Primaria. Proyecto etnos*. Mairena del Aljarafe, Sevilla: Guadiel-Grupo Edebé.
- Martín-Vivaldi, N., Müller, A., Gil, C. y Rodríguez, S. (2012). *Música 5. Educación Primaria. Proyecto Savia. Andalucía*. Madrid: SM.
- Ramírez, C. y Álvarez, A. (2002). *Música 5. Educación Primaria. Proyecto Ándola*. León: Everest.
- Santillana Educación. (2012). *Música 5. Educación Primaria. Proyecto Los Caminos del Saber*. Madrid: Autor.

3.6. CURSO SEXTO

- Álamo Del, L. y Gil, V. (2008). *Música 6. Educación Primaria. Andalucía*. Madrid: SM.
- Cifuentes, A., Aguado, T., Gancedo, E. F. y Rivas, R. (2009). *Música 6. Educación Primaria. Abre la puerta*. Madrid: Grupo Anaya.
- Guadiel. (2005). *Música 6. Educación Primaria. Proyecto etnos*. Mairena del Aljarafe, Sevilla: Guadiel-Grupo Edebé.
- Ramírez, C. y Álvarez, A. (2002). *Música 6. Educación Primaria. Proyecto Ándola*. León: Everest.
- Santillana Educación. (2012). *Música 6. Educación Primaria. Proyecto Los Caminos del Saber*. Madrid: Autor.

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO
José Luis Rodríguez Pérez

VII. ANEXOS

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO
José Luis Rodríguez Pérez

Anexo I

Listado de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, donde se asigna un código, mostrando la/s etapa/s educativa/s que ofrecen, su titularidad y la localidad donde se encuentran

Tabla 13. Relación de Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar

CÓDIGO	CENTRO	ETAPA	TITUL.	LOCALIDAD
C1	C.E.I.P. ADALIDES	I+P	P	Algeciras
C2	C.E.I.P. ALFONSO XI	I+P	P	Algeciras
C3	C.E.I.P. ANDALUCÍA	I+P	P	Algeciras
C4	C.E.I.P. BLANCA DE LOS RÍOS	I+P	P	Algeciras
C5	C.E.I.P. CAETARIA	I+P	P	Algeciras
C6	C.E.I.P. CAMPO DE GIBRALTAR	I+P	P	Algeciras
C7	C.E.I.P. GENERAL CASTAÑOS	I+P	P	Algeciras
C8	C.D.P. HUERTA DE LA CRUZ	I+P	PR-C	Algeciras
C9	C.E.PR. JUAN SEBASTIÁN ELCANO	P	P	Algeciras
C10	C.D.P. LA INMACULADA	I+P	PR-C	Algeciras
C11	C.E.I.P. LOS ARCOS	I+P	P	Algeciras
C12	C.D.P. LOS PINOS	I+P	PR-C	Algeciras
C13	C.D.P. MAESTRO ISIDORO VISUARA	I+P	PR-C	Algeciras
C14	C.D.P. MARÍA AUXILIADORA	P	PR-C	Algeciras
C15	C.E.I.P. MEDITERRÁNEO	I+P	P	Algeciras
C16	C.D.P. MONTECALPE	P	PR-C	Algeciras
C17	C.E.I.P. NTRA. SRA. DE EUROPA	I+P	P	Algeciras
C18	C.D.P. NUESTRA SEÑORA DE LOS MILAGROS	I+P	PR-C	Algeciras
C19	C.E.I.P. PARQUE DEL ESTRECHO	I+P	P	Algeciras
C20	C.E.I.P. PUERTA DEL MAR	I+P	P	Algeciras
C21	C.D.P. PUERTO BLANCO	I+P	PR-C	Algeciras
C22	C.E.I.P. SAN BERNARDO	I+P	P	Algeciras
C23	C.E.I.P. SAN GARCÍA	I+P	P	Algeciras
C24	C.D.P. SAN JOSÉ VIRGEN DE LA PALMA	I+P	PR-C	Algeciras
C25	C.E.I.P. SANTA TERESA DE JESÚS	I+P	P	Algeciras
C26	C.E.I.P. TARTESSOS	I+P	P	Algeciras
C27	C.E.I.P. VIRGEN DEL MAR	I+P	P	Algeciras
C28	C.E.I.P. VIRGEN DEL PILAR	I+P	P	Algeciras
C29	C.E.I.P. EL PELAYO	I+P	P	Algeciras (P. El Pelayo)
C30	C.E.PR. ANDALUCÍA	P	P	La Línea
C31	C.E.I.P. BUENOS AIRES	I+P	P	La Línea
C32	C.E.I.P. CARLOS V	I+P	P	La Línea

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO

José Luis Rodríguez Pérez

C33	C.E.I.P. GIBRALTAR	I+P	P	La Línea
C34	C.E.I.P. HUERTA FAVA	I+P	P	La Línea
C35	C.E.I.P. INMACULADA CONCEPCIÓN	I+P	P	La Línea
C36	C.E.I.P. ISABEL LA CATÓLICA	I+P	P	La Línea
C37	C.E.I.P. LA ATUNARA	I+P	P	La Línea
C38	C.E.I.P. NTRA. SRA. DE LAS MERCEDES	I+P	P	La Línea
C39	C.E.I.P. PABLO PICASSO	I+P	P	La Línea
C40	C.E.I.P. PEDRO SIMÓN ABRIL	I+P	P	La Línea
C41	C.D.P. PROVIDENCIA DEL SAGRADO CORAZÓN	I+P	PR-C	La Línea
C42	C.E.I.P. SAN FELIPE	I+P	P	La Línea
C43	C.D.P. SAN JUAN BOSCO	I+P	PR-C	La Línea
C44	C.D.P. SAN PEDRO	P	PR-C	La Línea
C45	C.E.I.P. SANTA ANA	I+P	P	La Línea
C46	C.E.I.P. SANTIAGO	I+P	P	La Línea
C47	C.E.I.P. VELADA	I+P	P	La Línea
C48	C.E.I.P. CARTEIA	I+P	P	San Roque
C49	C.E.I.P. MAESTRO APOLINAR	I+P	P	San Roque
C50	C.E.I.P. MAESTRO GABRIEL ARENAS	I+P	P	San Roque
C51	C.E.I.P. SANTA MARÍA CORONADA	I+P	P	San Roque
C52	C.E.I.P. BARBÉSULA	I+P	P	San Roque (P. San Enrique de Guadiaro)
C53	C.E.I.P. GLORIA FUERTES	I+P	P	San Roque (P. Guadiaro)
C54	C.E.I.P. SAGRADO CORAZÓN	I+P	P	San Roque (P. Puente Mayorga)
C55	C.E.I.P. SAN BERNARDO	I+P	P	San Roque (P. Estación férrea de San Roque)
C56	C.E.I.P. SANTA RITA	I+P	P	San Roque (P. Campamento)
C57	C.E.I.P. TARAGUILLA	I+P	P	San Roque (P. Taraguilla)
C58	C.E.I.P. DON LUIS LAMADRID	I+P	P	Los Barrios
C59	C.E.I.P. MAESTRO DON JUAN GONZÁLEZ	I+P	P	Los Barrios
C60	C.E.I.P. SAN ISIDRO LABRADOR	I+P	P	Los Barrios
C61	C.E.I.P. SAN RAMÓN NONATO	I+P	P	Los Barrios
C62	C.E.I.P. LOS CORTIJILLOS	I+P	P	Los Barrios (P. Los Cortijillos)
C63	C.E.I.P. NTRA. SRA. DE GUADALUPE	I+P	P	Los Barrios (P. Palmones)
C64	C.E.I.P. GUZMÁN EL BUENO	I+P	P	Tarifa
C65	C.E.I.P. NTRA. SRA. DE LA LUZ	I+P	P	Tarifa

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO
José Luis Rodríguez Pérez

C66	C.E.I.P. VIRGEN DEL SOL	I+P	P	Tarifa
C67	C.P.R. CAMPIÑA DE TARIFA	I+P	P	Tarifa (P. Tahivilla)
C68	C.E.I.P. DIVINA PASTORA	I+P	P	Tarifa (P. Facinas)
C69	C.E.I.P. ALJIBE	I+P	P	Jimena de la Frontera
C70	C.E.I.P. CRISTO REY	I+P	P	Jimena de la Frontera (P. San Pablo de Buceite)
C71	C.E.I.P. JOSÉ LUIS SÁNCHEZ	I+P	P	Jimena de la Frontera (P. San Martín del Tesorillo)
C72	C.E.I.P. NTRA. SRA. REINA DE LOS ÁNGELES	I+P	P	Jimena de la Frontera (P. Estación de Jimena)
C73	C.E.I.P. TIERNO GALVÁN	I+P	P	Castellar de la Frontera

Nota. Tipo de centro: C.D.P. (Centro Docente Privado), C.E.I.P. (Centro de Educación Infantil y Primaria), C.E.PR. (Centro de Educación Primaria), C.P.R. (Centro Público Rural). Etapa educativa: I (Educación Infantil), P (Educación Primaria). Titularidad: P (Público), PR-C (Privado-concertado).

Fuente: Adaptado de Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2014, pp. 1-25

Anexo II

Ficha de presentación, primera toma de contacto y sondeo con los docentes de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar

Tfno.: _____ Correo electrónico: _____ Fecha: _____

Localidad: _____

Centro: _____

Titularidad: _____

Nombre del director y/o jefe de estudios,

Director: _____

Jefe de estudios: _____

PREGUNTAS PRELIMINARES

1. ¿Disponen de maestro especialista de Música? _____

¿Cuál es su nombre? _____

¿Estudió Magisterio con nosotros en La Línea? _____

2. ¿Imparte la asignatura de Música en todos los cursos de Primaria? _____

3. ¿Cuántas líneas-grupos tienen en cada curso? ¿Cuánto tiempo semanal asignan a cada grupo? (1 hora) _____

4. ¿Utiliza libro de texto? _____

En caso afirmativo, ¿qué editorial/es-proyecto/s? _____

Fuente: Elaboración propia

Anexo III

Cuestionario aplicado en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar



Cuestionario para valorar la aplicación y la percepción del tratamiento de las metodologías musicales de los libros de texto de música por los maestros de música de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, y el agrado de los discentes por su uso

El objetivo de este cuestionario es determinar el dominio y la aplicación de las metodologías musicales, así como la valoración del profesorado de música sobre su tratamiento en los libros de texto de música, y la motivación de los discentes por utilizar estos mediadores didácticos.

Forma parte de la investigación generada en una tesis doctoral de la Universidad de Salamanca.

Es conveniente que leas todas las preguntas antes de contestar.

Este cuestionario es anónimo y confidencial.

Por favor, contesta con total libertad y sé lo más objetivo posible, ya que los resultados obtenidos se analizarán globalmente.

Gracias por tu colaboración.

CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

1. Centro de trabajo actual _____
2. Localidad _____
3. Cursos en los que impartes la docencia de música:
 Primero Tercero Quinto
 Segundo Cuarto Sexto
4. Edad:
 Menos de 30 De 41 a 50 Más de 60
 De 30 a 40 De 51 a 60
5. Sexo:
 Hombre Mujer
6. Años de docencia:
 Especialidad de Educación Musical _____ Otra especialidad _____ Otra etapa _____
7. Estudios realizados:
 Diplomado en Magisterio, especialidad _____
 Licenciado _____ Conservatorio _____
8. ¿Utilizas el libro de texto en las clases de música? Sí No
9. Si usas libro de texto, especifica la editorial-proyecto que utilizas en cada curso
 En 1º de Primaria _____
 En 2º de Primaria _____
 En 3º de Primaria _____
 En 4º de Primaria _____
 En 5º de Primaria _____
 En 6º de Primaria _____

Lee atentamente cada una de las frases de esta lista e indica tu grado de acuerdo con ellas, rodeando con un círculo el valor que más se acerque a tu opinión. (1 = **totalmente en desacuerdo**, 2 = **algo de acuerdo**, 3 = **bastante de acuerdo** y 4 = **totalmente de acuerdo**)

10. La línea maestra que vertebra la materia de música en Primaria debería ser:				
A. La expresión vocal/instrumental	1	2	3	4
B. El lenguaje musical (grafía convencional y no convencional)	1	2	3	4
C. El movimiento y la danza	1	2	3	4
D. La audición musical	1	2	3	4
E. El arte y la cultura	1	2	3	4
F. Otros (especificar)				
11. La educación musical contribuye al desarrollo de las competencias básicas-clave en el alumnado de Educación Primaria	1	2	3	4
12. Todas las corrientes pedagógico-musicales han abordado con la misma intensidad la percepción y la expresión	1	2	3	4
13. El modelo didáctico para trabajar la educación musical va asociado a los diferentes niveles de desarrollo cognitivo del alumnado	1	2	3	4
14. El desarrollo del sentido rítmico se potencia por medio de la expresión corporal (Dalcroze)	1	2	3	4
15. Los métodos instrumentales de pedagogía musical como Orff-Schulwerk favorecen la práctica grupal	1	2	3	4
16. La educación por medio del arte genera aprendizajes más significativos (Paynter, Schafer)	1	2	3	4
17. La utilización de medios audiovisuales y recursos informáticos facilita la práctica musical	1	2	3	4
18. Las actividades de movimiento y danza favorecen la integración e interacción social	1	2	3	4
19. Al nutrirnos del folclore autóctono potenciamos el conocimiento y valoración de nuestra cultura (Orff-Schulwerk, Kodály)	1	2	3	4
20. El estudio de los procedimientos musicales de repetición, variación y contraste, sirve como fundamento para la creación musical	1	2	3	4
21. Las coreografías se gestionan atendiendo al orden espacial y temporal	1	2	3	4
22. Podemos aprovecharnos del carácter socializador e integrador de la educación musical en beneficio de los discentes foráneos usando un repertorio multicultural (Wuytack)	1	2	3	4
23. Los padres o tutores legales deben estar integrados en el proceso educativo musical de sus hijos (Suzuki, Martenot)	1	2	3	4

Señala con una la respuesta que más se acerque a tu opinión/práctica

24. Si en algún momento trabajas la audición musical ¿cómo sueles hacerlo?

- ˘ Como actividad principal
- ˘ Como actividad complementaria
- ˘ Como consecuencia de la práctica vocal/instrumental
- ˘ Otros (especificar) _____

25. Si en algún momento trabajas la interpretación musical, ¿cómo sueles hacerlo?

- ˘ Como actividad principal
- ˘ Como actividad complementaria
- ˘ Como consecuencia del contenido trabajado
- ˘ Otros (especificar) _____

26. Si en algún momento trabajas la expresión corporal-danza ¿cómo sueles hacerlo?

- ˘ Como actividad principal
- ˘ Como actividad complementaria
- ˘ Como consecuencia del contenido trabajado

- ˆ Otros (especificar) _____
27. ¿Con qué frecuencia evalúas las actividades musicales?
ˆ Siempre ˆ Muchas veces ˆ Pocas veces ˆ Nunca
28. ¿Conoces las metodologías musicales implícitas en la educación musical?
ˆ Sí ˆ No
29. ¿Sigues algún modelo didáctico específico para gestionar la educación musical?
ˆ Sí ¿Cuál/es? _____
ˆ Algunas veces ¿Cuál/es? _____
ˆ No
30. ¿Cuál crees que es el aspecto relativo a la educación musical que comporta más dificultades de comprensión para los alumnos/as? (selecciona sólo uno)
ˆ La percepción y gestión del ritmo y/o la melodía
ˆ El uso del lenguaje musical y la creación de acompañamientos
ˆ La práctica vocal y/o instrumental
ˆ El desarrollo de coreografías y danzas
31. En el centro donde trabajas, ¿cuál es la actividad extraescolar más realizada?
ˆ Asistencia de los alumnos/as a conciertos o eventos
ˆ Organización de actividades musicales
ˆ Otros eventos relacionados con la música

LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO

Recuerda, señala con una la respuesta que más se acerque a tu opinión/práctica

En el caso de utilizar libro de texto,

32. ¿Con qué frecuencia lo usas?
ˆ Siempre ˆ Muchas veces ˆ Algunas veces
33. ¿Qué uso haces del libro de texto?
ˆ Como eje vertebral ˆ Como apoyo ˆ Otros: _____
34. ¿Por qué utilizas el libro de texto?
ˆ Porque me facilita el desempeño de la labor docente
ˆ Porque me sirve de referente
ˆ Porque todos lo utilizamos en nuestro centro
ˆ Otros: _____
35. ¿Con qué frecuencia el libro de texto te propone el tratamiento de la audición musical?
ˆ En todas las sesiones
ˆ Una sesión por Unidad Didáctica
ˆ Según los contenidos de la Unidad Didáctica
ˆ No suele trabajar la audición musical
36. ¿Con qué frecuencia el libro de texto te propone el trabajo de la interpretación musical?
ˆ En todas las sesiones
ˆ Una sesión por Unidad Didáctica
ˆ Según los contenidos de la Unidad Didáctica
ˆ No suele trabajar la interpretación musical
37. ¿Con qué frecuencia el libro de texto te propone el trabajo de la expresión corporal-danza?
ˆ En todas las sesiones
ˆ Una sesión por Unidad Didáctica
ˆ Según los contenidos de la Unidad Didáctica
ˆ No suele trabajar la expresión corporal-danza
38. En la elección de libros de texto, ¿te ayudas de algún modelo de análisis para ello?

- ^ Sí ¿cuál? _____
^ No

39. ¿Qué tipo de contenido priorizas a la hora de elegir un libro de texto? (selecciona solo una respuesta)

- ^ Aspectos de lenguaje y práctica musical
^ Aspectos de danza y expresión corporal
^ Aspectos de audición musical
^ Que esté lo más compensado posible

40. ¿Incorpora éste la concreción y fundamentación metodológica?

- ^ En la mayoría de las unidades didácticas
^ Sólo en algunas unidades didácticas
^ Sólo superficialmente en la programación anual que adjunta

41. En alguna ocasión ¿has cuestionado el tratamiento metodológico del libro de texto?

- ^ Muchas veces ^ Algunas veces ^ Nunca

42. ¿Incluye éste material complementario?

- ^ Sí, CDs de audio
^ Sí, CDs y DVDs
^ Cuaderno de actividades para el alumnado
^ Otros (especificar) _____

43. ¿Utilizas libro digital en tus clases?

- ^ Sí ^ No

44. En caso afirmativo ¿consideras que utilizar el libro digital ha condicionado en alguna ocasión tu propia programación de aula?

- ^ Sí ^ No

Recuerda, como en el apartado anterior (**1 = totalmente en desacuerdo, 2 = algo de acuerdo, 3 = bastante de acuerdo y 4 = totalmente de acuerdo**).

Entre paréntesis figura el curso para poder concretar las respuestas para cada uno.

	1	2	3	4
45. Los libros de texto son los materiales didácticos más utilizados en las clases de educación musical				
46. El repertorio musical de los libros de texto atiende a los principios metodológicos para secuenciar sus actividades	1	2	3	4 (1º)
	1	2	3	4 (2º)
	1	2	3	4 (3º)
	1	2	3	4 (4º)
	1	2	3	4 (5º)
	1	2	3	4 (6º)
47. Los libros de texto se ciñen a lo expuesto en el currículo oficial para el desarrollo de las competencias, adaptándose a las particularidades geográficas y sociales	1	2	3	4 (1º)
	1	2	3	4 (2º)
	1	2	3	4 (3º)
	1	2	3	4 (4º)
	1	2	3	4 (5º)
	1	2	3	4 (6º)
48. Los libros de texto promueven el trabajo cooperativo para estimular el desarrollo de las actividades musicales	1	2	3	4 (1º)
	1	2	3	4 (2º)
	1	2	3	4 (3º)
	1	2	3	4 (4º)
	1	2	3	4 (5º)
	1	2	3	4 (6º)
49. Los libros de texto fomentan el uso de las tecnologías de la información y la comunicación	1	2	3	4 (1º)
	1	2	3	4 (2º)
	1	2	3	4 (3º)
	1	2	3	4 (4º)
	1	2	3	4 (5º)
	1	2	3	4 (6º)
50. Los libros de texto favorecen la implementación metodológica de las corrientes pedagógico-musicales más representativas	1	2	3	4 (1º)
	1	2	3	4 (2º)
	1	2	3	4 (3º)
	1	2	3	4 (4º)
	1	2	3	4 (5º)
	1	2	3	4 (6º)
51. Los libros de texto se adaptan al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, atendiendo a la diversidad	1	2	3	4 (1º)
	1	2	3	4 (2º)
	1	2	3	4 (3º)
	1	2	3	4 (4º)
	1	2	3	4 (5º)
	1	2	3	4 (6º)
52. Los libros de texto abordan el lenguaje musical a partir de la práctica vocal, instrumental y corporal	1	2	3	4 (1º)
	1	2	3	4 (2º)
	1	2	3	4 (3º)
	1	2	3	4 (4º)

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO

José Luis Rodríguez Pérez

	1	2	3	4 (5 ^a)
	1	2	3	4 (6 ^a)
53. Los libros de texto contemplan la realidad educativa del Campo de Gibraltar	1	2	3	4 (1 ^a)
	1	2	3	4 (2 ^a)
	1	2	3	4 (3 ^a)
	1	2	3	4 (4 ^a)
	1	2	3	4 (5 ^a)
	1	2	3	4 (6 ^a)
54. Los libros de texto fomentan el desarrollo de valores, como la igualdad de género, y disuaden de la violencia, el racismo y la xenofobia	1	2	3	4 (1 ^a)
	1	2	3	4 (2 ^a)
	1	2	3	4 (3 ^a)
	1	2	3	4 (4 ^a)
	1	2	3	4 (5 ^a)
	1	2	3	4 (6 ^a)
55. Los libros de texto trabajan la expresión musical teniendo en cuenta tanto el desarrollo de la creatividad como de la sensibilidad	1	2	3	4 (1 ^a)
	1	2	3	4 (2 ^a)
	1	2	3	4 (3 ^a)
	1	2	3	4 (4 ^a)
	1	2	3	4 (5 ^a)
	1	2	3	4 (6 ^a)
56. Los libros de texto abordan una sola dimensión musical en cada actividad	1	2	3	4 (1 ^a)
	1	2	3	4 (2 ^a)
	1	2	3	4 (3 ^a)
	1	2	3	4 (4 ^a)
	1	2	3	4 (5 ^a)
	1	2	3	4 (6 ^a)
57. Los libros de texto potencian la aplicación de la metodología Dalcroze en el desarrollo de las actividades	1	2	3	4 (1 ^a)
	1	2	3	4 (2 ^a)
	1	2	3	4 (3 ^a)
	1	2	3	4 (4 ^a)
	1	2	3	4 (5 ^a)
	1	2	3	4 (6 ^a)
58. Los libros de texto favorecen la utilización del método Orff-Schulwerk en sus actividades	1	2	3	4 (1 ^a)
	1	2	3	4 (2 ^a)
	1	2	3	4 (3 ^a)
	1	2	3	4 (4 ^a)
	1	2	3	4 (5 ^a)
	1	2	3	4 (6 ^a)
59. Los libros de texto impulsan el uso de la metodología kodàly en la gestión de sus actividades	1	2	3	4 (1 ^a)
	1	2	3	4 (2 ^a)
	1	2	3	4 (3 ^a)
	1	2	3	4 (4 ^a)
	1	2	3	4 (5 ^a)
	1	2	3	4 (6 ^a)
60. Los libros de texto estimulan la aplicación del método Martenot en el desarrollo de sus actividades	1	2	3	4 (1 ^a)
	1	2	3	4 (2 ^a)
	1	2	3	4 (3 ^a)
	1	2	3	4 (4 ^a)
	1	2	3	4 (5 ^a)
	1	2	3	4 (6 ^a)
61. Los libros de texto potencian la aplicación del método Willems en el tratamiento de sus actividades	1	2	3	4 (1 ^a)
	1	2	3	4 (2 ^a)
	1	2	3	4 (3 ^a)
	1	2	3	4 (4 ^a)
	1	2	3	4 (5 ^a)
	1	2	3	4 (6 ^a)
62. Los libros de texto impulsan el uso del método Wuytack en la gestión de sus actividades	1	2	3	4 (1 ^a)
	1	2	3	4 (2 ^a)
	1	2	3	4 (3 ^a)
	1	2	3	4 (4 ^a)
	1	2	3	4 (5 ^a)
	1	2	3	4 (6 ^a)
63. Los libros de texto favorecen la utilización del método Schafer en el desarrollo de sus actividades	1	2	3	4 (1 ^a)
	1	2	3	4 (2 ^a)
	1	2	3	4 (3 ^a)
	1	2	3	4 (4 ^a)
	1	2	3	4 (5 ^a)
	1	2	3	4 (6 ^a)
64. Los libros de texto estimulan la aplicación del método Paynter en el desarrollo de sus actividades	1	2	3	4 (1 ^a)
	1	2	3	4 (2 ^a)
	1	2	3	4 (3 ^a)
	1	2	3	4 (4 ^a)
	1	2	3	4 (5 ^a)
	1	2	3	4 (6 ^a)
65. Los discentes muestran interés y motivación por el uso de los libros de texto	1	2	3	4 (1 ^a)
	1	2	3	4 (2 ^a)
	1	2	3	4 (3 ^a)
	1	2	3	4 (4 ^a)
	1	2	3	4 (5 ^a)
	1	2	3	4 (6 ^a)

Observaciones y/o sugerencias _____

MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

Fuente: Elaboración propia

Anexo IV

Artículos tercero, noveno, 10, 21, 22, 36, 51, 52, 78, 92 y 101 del Reglamento General de Instrucción Pública de 29 de junio 1821

3.º La enseñanza pública será gratuita.

(...) ART. 9.º La enseñanza se divide en primera, segunda y tercera.

10. La primera enseñanza es la general é indispensable que debe darse á la infancia, y necesariamente ha de comprender la instruccion que exige el artículo 25 de la Constitucion para entrar de nuevo desde el año de 1830 en el egercicio de los derechos de ciudadano, y la que previene el artículo 366.

(...) ART. 21. La segunda enseñanza comprende aquellos conocimientos que al mismo tiempo que sirven de preparacion para dedicarse despues á otros estudios mas profundos constituyen la civilizacion general de una Nacion.

22. Esta enseñanza se proporcionará en establecimientos, á que se dará el nombre de Universidades de provincia.

(...) 36. La tercera enseñanza comprende los estudios que habilitan para egercer alguna profesion particular.

(...) ART. 51. Los estudios que se darán en estas escuelas especiales son los necesarios para algunas profesiones de la vida civil, los cuales se establecerán en la forma siguiente.

52. La medicina, cirugía y farmacia se enseñarán reunidas en un mismo establecimiento, y los reglamentos particulares determinarán los cursos y conocimientos que hayan de exigirse á los que vayan á egercer cada una de estas tres profesiones.

(...) ART. 78. Se establecerá en la capital del reino una Universidad central, en que se den los estudios con toda la estension necesaria para el completo conocimiento de las ciencias.

(...) ART. 92. Se establecerá, con arreglo al artículo 369 de la Constitucion, una Direccion general de estudios, á cuyo cargo esté bajo la autoridad del Gobierno la inspeccion y arreglo de toda la enseñanza pública.

(...) 101. Las facultades de la direccion general de estudios son: primera, velar sobre toda la enseñanza pública, y cuidar de que se observen los reglamentos establecidos; segunda, recibir las solicitudes, propuestas y reclamaciones de todos los cuerpos literarios y escuelas de la Monarquía para pasarlas al Gobierno con su informe; tercera, cuidar de la formacion de los diferentes planes y reglamentos necesarios para el arreglo de la instruccion pública, valiéndose para ello de las personas y medios que crea conducentes, y oyendo en todo lo perteneciente á la parte científica á la Academia nacional, antes de presentar los reglamentos al Gobierno para que los pase á la aprobacion de las Córtes; cuarta, promover la mejora de los métodos de enseñanza y la formacion y publicacion de tratados elementales por medio de premios á sus autores; quinta, presentar las alteraciones que puedan convenir en la parte científica de los estudios, siempre á propuesta ó con informe de la Academia nacional; sexta, cuidar de la conservacion y aumento de todas las bibliotecas públicas del reino; séptima, dar cuenta anualmente á las Córtes del estado de la enseñanza pública en una memoria, que deberá pasarles por medio del Gobierno; octava, egercer todas las demas facultades que se le señalen en su respectivo reglamento (*Reglamento General de Instrucción Pública de 1821*, de 29 de junio, pp. 3-17).

Anexo V

Texto reseñable del *Real Decreto de 31 de agosto de 1834* y artículo 16 de la *Real Orden de 21 de octubre de 1834*

Intimamente persuadida de que la enseñanza primaria es uno de los mas importantes beneficios que pueden dispensarse á los pueblos, y de que ningun otro puede contribuir mas eficazmente á la felicidad de las familias, á la mejora de las costumbres públicas, al conocimiento y reforma de los abusos, y á la consolidacion de las buenas instituciones políticas; y enterada del estado deplorable en que se halla este importante ramo en algunas provincias de la monarquía, á consecuencia de las desgracias que por tan largo tiempo la han afligido; he tenido á bien resolver, en nombre de la REINA mi augusta Hija, que una comision, compuesta de sugetos ilustrados y celosos, que me propondeis, se ocupe con presencia de los reglamentos actuales y de las noticias que habeis reunido en el ministerio de vuestro cargo en la formacion de un plan general de instruccion primaria, aplicable á todos los pueblos de la monarquía, segun permitan sus respectivas circunstancias, y en el que sin perjuicio de atender á la economía que exige el estado de los fondos públicos, se asegure la subsistencia de los profesores y el decoro que les es debido, estableciéndose la correspondiente vigilancia en su régimen moral y administrativo, á fin de que se eviten los abusos que han impedido hasta ahora los progresos de la enseñanza primaria (*Real Decreto de 1834*, de 31 de agosto, GM, 201, p. 849).

Art. 16. Hasta la publicacion del plan general de educación primaria, las escuelas de primeras letras se proveerán de los ayuntamientos en la forma prevenida en el vigente en la actualidad y en el método de oposiciones. Estas y los exámenes se verificarán del modo establecido en el artículo 6.º de esta Real órden (*Real Orden de 1834*, de *Instrucción para el régimen y gobierno de las escuelas de primeras letras del reino*, de 21 de octubre, GM, 251, p. 1050).

Anexo VI

Artículos primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, noveno y 21 del *Real Decreto de 4 de agosto de 1836*

Art. 1.º La instrucción primaria es pública y privada.

Art. 2.º Se reputará pública la enseñanza primaria, cuando esté sostenida, en todo ó en parte, por los fondos públicos de los pueblos, de las provincias ó del Estado. También se considerará pública la gratuita pagada enteramente por legados, obras pías, ó fundaciones, y estará sujeta á lo dispuesto en esta resolución; reservando sin embargo á quien corresponda el derecho de nombrar maestros con arreglo a la ley.

Art. 3.º La instrucción primaria pública se dividirá en elemental y superior.

Art. 4.º La instrucción primaria pública elemental ha de comprender necesariamente:

1.º Principios de religión y de moral.

2.º Lectura.

3.º Escritura.

4.º Principios de aritmética, ó sean las cuatro reglas de contar por números abstractos y denominados.

5.º Gramática castellana.

Art. 5.º La instrucción primaria superior comprenderá además:

1.º Mayores nociones de aritmética.

2.º Principios de geometría y sus aplicaciones más usuales.

3.º Dibujo.

4.º Nociones generales de física, química é historia natural, acomodadas á las necesidades más comunes de la vida.

5.º Noticias de geografía y de historia, principalmente la geografía é historia de España.

(...) Art. 9.º En las escuelas de aldeas y poblaciones rurales se cuidará de instruir á los niños en algún trabajo manual, cultivo de árboles ú otras labores del campo, según las producciones de cada país.

(...) Art. 21. Se establecerán escuelas separadas para las niñas donde quiera que los recursos lo permitan, acomodando la enseñanza en estas escuelas á las correspondientes elementales y superiores de niños, pero con las modificaciones y en la forma conveniente al sexo.

El establecimiento de estas escuelas, su régimen y gobierno, provisión de maestras &c. serán objeto de un decreto especial (*Real Decreto de 1836*, por el que se aprueba el *Plan General de Instrucción Pública*, de 4 de agosto, SGM, 600, p. 4).

Anexo VII

Artículos primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto y 35 de la Ley de 21 de julio de 1838

Art. 1.º La instrucción primaria es pública y privada.

Art. 2.º Se reputarán públicas aquellas escuelas que esten sostenidas por los fondos públicos de los pueblos. También se considerarán como públicas las escuelas gratuitas pagadas enteramente por legados, obras pías o fundaciones.

Art. 3.º La instrucción primaria pública se dividirá en elemental y superior.

Art. 4.º La instrucción primaria pública elemental ha de comprender para ser completa:

1.º Principios de religión y moral.

2.º Lectura.

3.º Escritura.

4.º Principios de aritmética, ó sean las cuatro reglas de contar por números abstractos y denominados.

5.º Elementos de gramática castellana, dando la posible extensión á la ortografía.

Cuando la enseñanza no abrace las materias designadas en este artículo se considerará incompleta.

Art. 5.º La instrucción primaria pública superior comprenderá además de los ramos que forman la elemental:

1.º Mayores nociones de aritmética.

2.º Elementos de geometría y sus aplicaciones más usuales.

3.º Dibujo lineal.

4.º Nociones generales de física y de historia natural acomodadas á las necesidades más comunes de la vida.

5.º Elementos de geografía y de historia, particularmente la geografía y la historia de España.

Art. 6.º En aquellos pueblos cuyos recursos lo permitan, podrá ampliarse la instrucción, así elemental como superior, dándole la extensión que se crea conveniente á juicio de la comisión local.

(...) Art. 35. Se establecerán escuelas separadas para las niñas donde quiera que los recursos lo permitan, acomodándose la enseñanza en estas escuelas á las correspondientes elementales y superiores de niños, con las modificaciones sin embargo que exige la diferencia de sexo.

El establecimiento de estas escuelas, su régimen y gobierno, provisión de maestros &c. será objeto de un reglamento especial.

Entre tanto continuarán las escuelas públicas de niñas existentes en los diferentes pueblos de la monarquía, bajo la inspección de las comisiones creadas en virtud de esta ley, del mismo modo que las de niños, cuidando dichas comisiones de mejorar y aumentar esta especie de establecimientos de la mayor importancia (*Ley de 1838*, de 21 de julio, GM, 1381, pp. 1-2).

Anexo VIII

Fragmentos reseñables y artículos 17, 27, 28, 33, 36 y 54 del *Reglamento Provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 26 de noviembre de 1838*

Es preciso enseñarles á asociar los significados con los signos correspondientes; explicarles y darles á conocer estos significados hasta el punto de interesarlos é instruirles á la vez desde que comienzan á leer; proporcionándoles entre otras ventajas la inapreciable adquisicion de un hábito permanente de atender siempre al significado de la palabra leida.

(...) Ni las lecciones, ni las pizarras de que se trata, dispensan de libros para leer, ni de papel para escribir á los niños adelantados en la lectura y escritura. Los bancos de arena se proponen únicamente á los que quieran servirse de ellos como medio supletorio del papel ó la pizarra para niños de corta edad á quienes se instruye y se deleita con arbitrio tan sencillo.

(...) A los niños de tres y cuatro años, y los jóvenes de quince ó veinte, ni en lo físico ni en lo moral cabe someterlos á una disciplina comun ó colectiva (*Reglamento Provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 1838*, de 26 de noviembre, pp. 7-8).

Art. 54. Los niños de seis á ocho años deberán formar la primera division; los de ocho á diez la segunda; y los de diez años arriba la tercera; si bien con las excepciones á que den lugar la mayor ó menor capacidad, los adelantamientos, y la diferente edad á que pueden haber entrado en la Escuela (*Reglamento Provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 1838*, de 26 de noviembre, p. 30).

Al señalar castigos para los niños no se ha podido menos de tomar en consideracion la facilidad con que se abusa de este medio de correccion, y los graves inconvenientes de este abuso. El castigo por ligero que sea, jamás es indiferente, y menos en los niños. Si no produce bien, con seguridad hace mal (*Reglamento Provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 1838*, de 26 de noviembre, p. 11).

Art. 28. Al concluir los ejercicios ordinarios de la Escuela, el Maestro distribuirá pequeños billetes ó vales de premio á los discípulos que hayan sobresalido en las clases.

(...) Art. 33. En la imposicion de castigos procurará el Maestro evitar que la repeticion de unos mismos castigos venga á ser causa de que el niño castigado pierda la vergüenza. Por consiguiente cuidará de variarlos, acomodándolos al carácter individual de los discípulos, sin faltar nunca á la justicia (*Reglamento Provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 1838*, de 26 de noviembre, p. 26).

Como sistema de instruccion pública elemental se han tenido presentes en la formación del Reglamento los principios mas importantes y mas conducentes al verdadero objeto de la institucion de Escuelas; á saber: 1.º que estos establecimientos, destinados en general para todos, lo estan especialmente para aquellos que carecen absolutamente de medios de adquirir los conocimientos

necesarios á todo hombre en la sociedad civil; 2.º que para obtener algun dia todo el fruto que se espera de estos establecimientos, y hacer que la instruccion sea verdaderamente útil, es preciso que la educacion moral y religiosa esté combinada con la intelectual y ocupando el primer lugar.

No se puede negar que en todos los pueblos civilizados se ha considerado la instruccion moral y religiosa como esencial á la buena educación; mas no siempre se ha entendido bien esta enseñanza, ni ha estado en todos tiempos y paises debidamente atendida (*Reglamento Provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 1838*, de 26 de noviembre, pp. 11-12).

Art. 36. Como el fin que debe proponerse el Maestro en la educacion de los niños no es solo enseñarles á leer, escribir y contar, sino tambien y principalmente instruirles en las verdades de la Religion Católica, será cargo suyo dárselas á conocer por medios convenientes, disponiéndoles con buenos hábitos y sanos principios á cumplir con los deberes para con Dios, para con los demas hombres y para consigo mismos, y teniendo presente que en esta parte el ejemplo es mas instructivo que toda otra enseñanza (*Reglamento Provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 1838*, de 26 de noviembre, p. 27).

Las disposiciones que contiene el capítulo 5.º y las indicaciones hechas en diferentes artículos, podrán conducir á los Maestros al descubrimiento de verdades luminosas y útiles para conocer y distinguir lo bueno de lo malo, y de consejos y ejemplos que proponer como modelos á sus discípulos, para que no sean tanto las palabras como las ideas y las obras las que estos aprendan (*Reglamento Provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 1838*, de 26 de noviembre, p. 13).

Art. 27. El Maestro deberá excitar una saludable emulacion entre los discípulos, encaminada á su mejor conducta y mayor aplicacion, con el fin de que adquieran buenos hábitos morales y aprovechen la enseñanza; mas no prodigará las recompensas para evitar que estas pierdan su estimacion, ni las dispensará en ningun caso sino á los que las hubieren realmente merecido (*Reglamento Provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 1838*, de 26 de noviembre, p. 25).

Con el mismo objeto de fomentar los progresos útiles, dejando expedito el ingenio y habilidad de cada uno, se permite á los Maestros elegir método de enseñanza.

(...) Los ensayos, variaciones y reformas emprendidas con circunspeccion en los que se dicen métodos especiales; esto es, en el de enseñar á leer, el de enseñar á escribir ó á contar, son necesarias y deben tenerse con oportunidad por los individuos. Lo que uno inventa se somete á la prueba de otros; se mejora si corresponde á las esperanzas concebidas, marchando de este modo progresivamente, ó bien sufre la suerte de ser desechado por convencimiento.

(...) Se conocen tres métodos generales con los nombres de individual, simultáneo y mutuo (*Reglamento Provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 1838*, de 26 de noviembre, pp. 16-17).

Art. 17. El Maestro elegirá entre los discípulos mas aplicados, inteligentes y adelantados, el número de ayudantes que juzgue necesarios para que le auxilién en los ejercicios de las diferentes clases.

Estos ayudantes serán nombrados á presencia de los demas discípulos, haciéndoles entender que estos nombramientos son una recompensa debida al mérito.

El Maestro variará de ayudantes como y cuando lo crea conveniente (*Reglamento Provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 1838*, de 26 de noviembre, p. 24).

Despues de haber reflexionado detenidamente sobre las ventajas y desventajas de señalar ó no libros de texto, ha parecido conveniente autorizar á los Maestros y Comisiones locales para que elijan los que les parezcan mejores, con el conocimiento siempre é implícita aprobacion de la respectiva Comision provincial, que á su vez dará noticia al Gobierno de los libros de uso en las Escuelas. Esta disposicion, arriesgada á primera vista, deja de serlo en el supuesto de que los Maestros y Comisiones cumplan con su deber. Si no cumplen, nada se adelantaria con ordenar otra cosa que pudiera igualmente dejarse de cumplir. El riesgo de que en las Escuelas se haga uso de malos libros, ha de provenir necesariamente de una de tres causas; ó de malos principios religiosos, morales o políticos, ó de ignorancia, ó de falta de medios para adquirir libros buenos.

(...) La libre eleccion, por el contrario, será para muchos Maestros un medio de progresar en la enseñanza y acreditarse, procurando tener pronta noticia de los adelantamientos que se hagan por otros (*Reglamento Provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 1838*, de 26 de noviembre, pp. 13-15).

Anexo IX

Artículos segundo, cuarto, quinto, 12, 13, 14, 15, 16, 58, 68, 69 y 71 de la Ley de 9 de septiembre de 1857 de Instrucción Pública

Art. 2.º La primera enseñanza elemental comprende:

Primero. Doctrina cristiana y nociones de Historia sagrada, acomodadas a los niños.

Segundo. Lectura.

Tercero. Escritura.

Cuarto. Principios de Gramática castellana, con ejercicios de Ortografía.

Quinto. Principios de Aritmética, con el sistema legal de medidas, pesos y monedas.

Sexto. Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio, según las localidades.

(...) Art. 4.º La primera enseñanza superior abraza, además de una prudente ampliación de las materias comprendidas en el art. 2.º

Primero. Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura.

Segundo. Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España.

Tercero. Nociones generales de Física y de Historia natural acomodadas a las necesidades más comunes de la vida.

Art. 5.º En las enseñanzas elemental y superior de las niñas se omitirán los estudios de que tratan el párrafo sexto del art. 2.º y los párrafos primero y tercero del art. 4.º, reemplazándose con:

Primero. Labores propias del sexo.

Segundo. Elementos del Dibujo aplicado a las mismas labores.

Tercero. Ligeras nociones de Higiene doméstica (*Ley de 1857 de Instrucción Pública*, de 9 de septiembre, GM, 1710, p. 1).

Art. 12. La segunda enseñanza comprende:

Primero. Estudios generales.

Segundo. Estudios de aplicación a las profesiones industriales.

Art. 13. Los estudios generales de segunda enseñanza se harán en dos períodos: el primero durará dos años, y el segundo cuatro.

Art. 14. Los estudios generales del primer período de la segunda enseñanza son:

Doctrina cristiana e Historia sagrada.

Gramática castellana y latina.

Elementos de Geografía.

Ejercicios de Lectura, Escritura, Aritmética y Dibujo.

Art. 15. Los estudios generales del segundo período son:

Religión y Moral cristiana.

Ejercicios de análisis, traducción y composición latina y castellana.

Rudimentos de lengua griega.

Retórica y Poética.

Elementos de Historia universal y de la particular de España.

Ampliación de los elementos de Geografía.

Elementos de Aritmética, Álgebra y Geometría.

Elementos de Física y Química.

Elementos de Historia natural.

Elementos de Psicología y Lógica.

Lenguas vivas. Los Reglamentos determinarán cuáles se han de enseñar y estudiar en este período.

Art. 16. Son estudios de ampliación:

Dibujo lineal y de figura.

Nociones de Agricultura.

Aritmética mercantil.

Y cuales quiera otros conocimientos de inmediata aplicación a la Agricultura, Artes, Industria, Comercio y también, que puedan adquirirse sin más preparación científica que la que expresa el art. 18 (*Ley de 1857 de Instrucción Pública*, de 9 de septiembre, GM, 1710, p. 1).

Art. 58. Los estudios de Maestro compositor de Música son los siguientes:

Estudio de la Melodía.

Contrapunto.

Fuga.

Estudio de la Instrumentación.

Composición religiosa.

Composición dramática.

Composición instrumental.

Historia crítica del Arte musical.

Composición libre.

Un reglamento especial determinará todo lo relativo a las enseñanzas de Música vocal e instrumental y Declamación, establecidas en el Real Conservatorio de Madrid, como asimismo a los estudios preparatorios, matrículas, exámenes, concursos públicos y expedición de los títulos propios de estas profesiones (*Ley de 1857 de Instrucción Pública*, de 9 de septiembre, GM, 1710, p. 1).

Art. 68. Los estudios necesarios para obtener el Título de Maestro de primera enseñanza elemental son:

Catecismo explicado de la Doctrina cristiana.

Elementos de Historia sagrada.

Lectura.

Caligrafía.

Gramática castellana con ejercicios prácticos de composición.

Aritmética.

Nociones de Geometría, Dibujo lineal y Agrimensura.

Elementos de Geografía.

Compendio de la Historia de España.

Nociones de Agricultura.

Principios de Educación y Métodos de enseñanza.

Práctica de la enseñanza.

Art. 69. Para ser Maestro de primera enseñanza superior se requiere:

Primero. Haber estudiado las materias expresadas en el artículo anterior.

Segundo. Haber adquirido nociones de Álgebra, de Historia universal y de los fenómenos comunes de la naturaleza.

(...) Art. 71. Para ser Maestra de primera enseñanza se requiere:

Primero. Haber estudiado con la debida extensión en Escuela normal las materias que abraza la primera enseñanza de niñas, elemental o superior, según al título a que se aspire.

Segundo. Estar instruida en principios de Educación y Métodos de enseñanza.

También se admitirán a las Maestras los estudios privados, siempre que acrediten dos años de práctica en alguna Escuela-modelo (*Ley de 1857 de Instrucción Pública*, de 9 de septiembre, GM, 1710, p. 1).

Anexo X

Artículos 14 y 20 de la *Ley de 2 de junio de 1868 de Instrucción Primaria*

Art.14. En todas las Escuelas de niños, cualquiera que sea su clase, la enseñanza comprenderá precisamente: doctrina cristiana, lectura, escritura y principios de aritmética, sistema legal de pesas y medidas, sencillas nociones de historia y de la geografía de España, de gramática castellana y principios generales de educación y cortesía. En las Escuelas de niñas se aprenderán además las labores más usuales. Se procurará que los niños y niñas se ejerciten en el canto en todas las Escuelas en que hubiere medios para ello (*Ley de 1868 de Instrucción Primaria*, de 2 de junio, GM, 156, p. 1).

Art. 20. Las Escuelas públicas se clasificarán de esta manera:

Escuelas de entrada.

Idem de primer ascenso.

Idem de segundo ascenso.

Idem de término.

Escuelas modelo.

Son Escuelas de entrada las de los pueblos de 500 a 2.000 habitantes.

Son de primer ascenso las de 2.000 a 10.000.

Son de segundo ascenso las de 10.000 a 20.000.

Son de término las de capital de provincia y pueblos que pasen de 20.000 habitantes.

Serán escuelas-modelo aquellas que por la comodidad del edificio, la perfección del material, número de alumnos, esmerada enseñanza y buenos exámenes en todos los ramos que comprende la instrucción primaria, sean declaradas modelo por el Ministerio de Fomento, a propuesta de la Junta provincial.

En los arrabales o afueras de poblaciones mayores de 10.000 habitantes, podrá haber Escuelas de menor categoría, según las necesidades, a juicio de las Juntas local y provincial (*Ley de 1868 de Instrucción Primaria*, de 2 de junio, GM, 156, p. 2).

Anexo XI

Artículos primero, séptimo, 21 y 23 del *Real Decreto de 23 de septiembre de 1898*

Artículo 1.º Habrá en Madrid dos Escuelas Normales Centrales, una de Maestros y otra de Maestras. En cada distrito universitario habrá una Escuela Normal superior de Maestros y otra de Maestras. En las demás provincias habrá, por lo menos, una Escuela Normal elemental.

(...) Art. 7.º Se conferirá el título de Maestro ó Maestra de primera enseñanza elemental en todas las Escuelas Normales, y el de Maestro o Maestra de primera enseñanza superior en las Escuelas Normales de esta clase y en las Centrales.

El título de Maestro o Maestra de primera enseñanza normal se conferirá solamente en las Escuelas Normales de Madrid (*Real Decreto de 1898*, de 23 de septiembre, GM, 268, p. 1252).

Art. 21. En las Escuelas superiores de Maestros y Maestras se estudiará el grado elemental del Magisterio en las mismas condiciones que se estudia en las Escuelas elementales.

El grado superior se estudiará en dos cursos académicos, y comprenderá las siguientes asignaturas en las Escuelas de Maestros:

1.ª Religión y Moral.

2.ª Gramática general, Filología y Literatura castellanas.

3.ª Geografía é Historia.

4.ª Aritmética, Geometría y Álgebra.

5.ª Física, Química, Historia Natural, con nociones de Geología y Biología y trabajos manuales.

6.ª Antropología, Psicología y teoría completa de la educación.

7.ª Derecho y Legislación escolar.

8.ª Fisiología, Higiene y Gimnasia.

9.ª Didáctica pedagógica y práctica de la enseñanza.

10. Dibujo artístico y Caligrafía.

11. Francés.

12. Música y Canto.

(...) Art. 23. (...) La enseñanza de la Música y del Canto tendrá por fin la educación del gusto artístico del alumno, y se aplicará en cuanto sea posible á los cantos corales (*Real Decreto de 1898*, de 23 de septiembre, GM, 268, p. 1253).

Anexo XII

Artículos primero y tercero del *Real Decreto de 6 de julio de 1900*

Artículo 1º. Los estudios en las Escuelas Normales elementales se harán en dos cursos académicos, y serán los siguientes:

- 1.º Religión.
- 2.º Pedagogía.
- 3.º Derecho y Legislación escolar.
- 4.º Lengua castellana.
- 5.º Geografía é Historia.
- 6.º Aritmética y Geometría.
- 7.º Física, Química é Historia Natural.
- 8.º Dibujo.

En las Escuelas de Maestras se añadirá la enseñanza de Labores.

(...) Art. 3.º En las Escuelas superiores se estudiará el grado elemental y el superior. En éste se cursarán también en dos años académicos las mismas asignaturas que en aquél, y además Francés y Música, con la distribución siguiente: primera y tercera, una semanal cada curso; la segunda, quinta y octava, dos semanales cada curso; la cuarta, dos y dos, y la sexta, séptima, Francés, Música y Labores, tres también en cada curso (*Real Decreto de 1900*, de 6 de julio, GM, 189, pp. 113-114).

Anexo XIII

Artículos primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, séptimo, octavo y 10 del Real Decreto de 26 de octubre de 1901

Art. 1.º Se autoriza al Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes para que en los presupuestos generales de su departamento, á partir del que se forme para el año 1902, incluya las partidas necesarias, conforme á las disposiciones de este decreto, para el pago de las atenciones de personal y material de las Escuelas públicas de primera enseñanza.

Art. 2.º La primera enseñanza es privada ó pública, dividiéndose esta última en tres grados: de párvulos, elemental y superior.

Art. 3.º La primera enseñanza pública comprende las materias siguientes:

Primero. Doctrina Cristiana y Nociones de Historia Sagrada.

Segundo. Lengua castellana: Lectura. Escritura. Gramática.

Tercero. Aritmética.

Cuarto. Geografía é Historia.

Quinto. Rudimentos de Derecho.

Sexto. Nociones de Geometría.

Séptimo. Idem de Ciencias físicas, químicas y naturales.

Octavo. Idem de Higiene y de Fisiología humana.

Noveno. Dibujo.

Décimo. Canto.

Undécimo. Trabajos manuales.

Duodécimo. Ejercicios corporales.

Art. 4.º Cada uno de los tres grados en que queda dividida esta enseñanza, abrazará todas las materias indicadas, distinguiéndose únicamente por la amplitud de programa y por el carácter pedagógico y duración de sus ejercicios; y se aplicará, con las modificaciones necesarias, á la organización de las Escuelas públicas y á los establecimientos de naturaleza análoga.

La distribución y extensión de las materias, dentro de cada uno de estos grados, así como la distribución y duración de las clases, serán las que fijen los reglamentos.

Art. 5.º La primera enseñanza se dará gratuitamente en las Escuelas públicas á los niños cuyos padres, tutores ó encargados no puedan pagarla; siendo obligatoria en sus grados elemental ó superior para todos los españoles (*Real Decreto de 1901*, de 26 de octubre, GM, 303, p. 498).

Art. 7.º Tanto en el grado elemental como en el superior, constituye obligación ineludible señalar libros de texto para la enseñanza de la Doctrina Cristiana, de la Gramática y de la Lectura.

Art. 8.º La Doctrina Cristiana se estudiará por el Catecismo que señalen los Prelados en sus respectivas diócesis; la Gramática, por el texto de la Real Academia Española de la Lengua, y la Lectura se ejercitará en libros que hayan sido aprobados por el Gobierno, previo informe del Consejo de Instrucción pública (*Real Decreto de 1901*, de 26 de octubre, GM, 303, p. 498).

Art. 10. Los sueldos de los Maestros de las Escuelas públicas de primera enseñanza se satisfarán por el Estado, con cargo al presupuesto del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes.

Exceptuándose por ahora, y hasta tanto que se celebre concierto con las Diputaciones forales de las provincias Vascongadas y Navarra, los sueldos correspondientes á los Maestros de las Escuelas públicas de aquellas provincias; pero la organización de estas Escuelas y los nombramientos de aquéllos, se ajustarán en todo á las disposiciones del presente decreto.

Asimismo serán objeto de disposiciones especiales las Escuelas sostenidas con fondos de Obras pías u otras fundaciones análogas; las de Beneficencia provincial y municipal, y las Auxiliares de creación y sostenimiento voluntarios (*Real Decreto de 1901*, de 26 de octubre, GM, 303, p. 498).

Anexo XIV

Artículos 54 y 60 del *Real Decreto de 14 de junio de 1905*

Art. 54. Los estudios que constituyen la enseñanza de las Escuelas Normales serán las siguientes, distribuidos en cuatro grupos:

Primer grupo. Lengua castellana, con ejercicios de Análisis y lectura expresiva y comentada.- Aritmética.- Física.- Geografía general y particular de España.- Música y Canto.- Caligrafía y Dibujo geométrico.- Historia general.

Segundo grupo. Doctrina y moral cristiana.- Lengua castellana, ejercicios de Ortografía y Sintaxis.- Aritmética y Algebra.- Química.- Elementos de Astronomía.- Historia de España.- Música y Canto (semanal).- Dibujo de adorno.- Trabajos manuales.- Nociones de Fisiología, Lógica y Moral aplicadas á la educación.

Tercer grupo. Derecho usual é instrucción cívica.- Lengua castellana, Ortografía y Prosodia; lectura en verso.- Geometría, Agrimensura y Topografía.- Historia Natural.- Higiene.- Francés.- Ejercicios prácticos de traducción.- Dibujo de figura y trabajos manuales.- Pedagogía y Metodología con prácticas de enseñanza.- Música y Canto (semanal).

Cuarto grupo. Etica y Legislación escolar.- Nociones de Literatura.- Análisis crítico.- Teoría é Historia de las Bellas Artes.- Agricultura.- Francés.- Ejercicios de traducción y conversación.- Dibujo natural y trabajos manuales.- Prácticas de enseñanza y organización de Escuelas (*Real Decreto de 1905*, de 14 de junio, GM, 167, p. 1091).

Art. 60. Las materias que se comprenderán en los estudios de la Escuela Superior de Pedagogía, serán las siguientes:

Sección de Letras.

Gramática general con ejercicios de redacción y nociones de Filología.

Literatura general y española.

Ampliación de la Lengua francesa.

Lengua alemana ó inglesa.

Etica y Derecho, particularmente el político y administrativo.

Sociología y Economía política.

Geografía política y descriptiva general y particular de España.

Historia política y de la civilización universal y de España.

Estética é Historia del Arte.

Música y Canto (*Real Decreto de 1905*, de 14 de junio, GM, 167, p. 1091).

Anexo XV

Distribución de los contenidos musicales de la asignatura de *Música y canto* en el primer y segundo curso de las Escuelas Normales Superiores según la *Real Orden de 15 de noviembre de 1910*

S. M. el Rey (q. D. g.) ha tenido á bien disponer que la enseñanza de la Música en las Escuelas Normales Superiores de Maestros y Maestras, se ajuste al siguiente plan, propuesto por el Conservatorio Nacional de Música y Declamación:

Primer curso. Comprende: El conocimiento de las notas, figuras, silencios, pentagrama, líneas adicionales, claves, compases de compasillo, 2 por 4 y 3 por 4, partes fuertes y débiles, escala diatónica mayor y menor, tonos y semitonos de que consta, puntillo, ligadura, calderón, síncopa, sostenido, bemol y becuadro, intervalos, conjunto y disjunto, mayores y menores, movimientos del compás ó aires.

En las lecciones prácticas de este año se hace uso del tono de Do mayor y La menor en clave de Sol.

Compases de compasillo, 2 por 4 y 3 por 4, síncopa y puntillo hasta la corchea y semicorchea y su silencio.

Se puede empezar á aprender algún canto escolar fácil, de una sola voz.

Segundo curso. Comprende: conocimiento de los tonos y modos mayores y menores hasta tres sostenidos y tres bemoles, alteraciones propias y accidentales, compás binario, 3 por 8, 6 por 8, 9 por 8 y 12 por 8.

Apoyaturas y mordentes, doble puntillo, tresillo, seisillo y sus silencios, fusas, clasificación en los compases de combinación doble y triple.

Conocimiento de la clave de Fa en cuarta línea.

En las lecciones prácticas se hace uso de los tonos mayores y menores mencionados y de todas las combinaciones de medida hasta la fusa.

Habiendo practicado los cantos escolares á una voz, pueden adiestrarse con los de dos voces (*Real Orden de 1910*, de 15 de noviembre, GM, 342, p. 570).

Anexo XVI

Artículos primero, segundo, 15, 16 y 22 del Real Decreto de 30 de agosto de 1914 sobre la reorganización de las Escuelas Normales de Primera enseñanza

Artículo 1.º Las Escuelas Normales de primera enseñanza están destinadas á la formación del Magisterio y a ofrecer en su Escuela graduada práctica un modelo para las demás Escuelas, así públicas como privadas.

Las Escuelas Normales de Maestras servirán además para proporcionar á las mujeres que deseen adquirirla una cultura superior á la que se da en las Escuelas de primera enseñanza.

Art. 2.º Todas las Escuelas Normales, tanto de Maestros como de Maestras, tendrán la misma categoría y conferirán el grado para obtener el título único de Maestro de primera enseñanza (*Real Decreto de 1914a*, de 30 de agosto, GM, 245, p. 563).

Art. 15. El plan de estudios comprenderá las siguientes materias:

(...) Música

Art. 16. Estos estudios se distribuirán en cuatro cursos, en la forma siguiente:

Primer curso.

Religión é Historia Sagrada. Teoría y Práctica de la lectura. Caligrafía. Nociones generales de Geografía y Geografía regional. Nociones generales de Historia é Historia de la Edad Antigua. Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría. Educación física. Música. Dibujo. Cultura (para las Maestras).

Segundo curso.

Religión y Moral. Gramática castellana (primer curso). Caligrafía. Geografía de España. Historia de la Edad Media. Aritmética y Geometría. Pedagogía (primer curso). Educación física. Música. Dibujo. Bordado en blanco y corte de ropa blanca (para las Maestras).

Tercer curso.

Gramática castellana (segundo curso). Geografía universal. Historia de la Edad Moderna. Álgebra. Física. Historia Natural. Francés (primer curso). Pedagogía (segundo curso). Prácticas de enseñanza. Corte de vestidos y labores artísticas (para las Maestras).

Cuarto curso.

Elementos de Literatura española. Ampliación de Geografía de España. Historia contemporánea. Rudimentos de Derecho y Legislación escolar. Química. Fisiología é Higiene. Francés (segundo curso). Historia de la Pedagogía. Prácticas de enseñanza. Agricultura, para los Maestros, y Economía doméstica, para las maestras.

(...) Art. 22. Todas las clases serán de hora y media de duración, excepto las de Labores, que durarán dos horas. Las clases de Dibujo, Música, Francés y Elementos de Literatura castellana, serán bisemanales.

Todas las demás serán alternas (*Real Decreto de 1914a*, de 30 de agosto, GM, 245, pp. 563-564).

Anexo XVII

Texto reseñable y artículo séptimo del *Decreto de 29 de septiembre de 1931*

El primer deber de toda democracia es este: resolver plenamente el problema el problema de la instrucción pública.

(...) Siendo la instrucción primaria la que requería mayor atención se le ha prestado en todos sus aspectos. Pero siendo en la instrucción primaria el primer factor el Maestro, toda reforma se frustraría sin un Maestro que la encarnara en su espíritu. Urgía crear escuelas, pero urgía más crear Maestros; urgía dotar a la Escuela de medios para que cumpliera la función social que le está encomendada; pero urgía más capacitar al Maestro para convertirlo en sacerdote de esta función; urgía elevar la jerarquía de la Escuela, pero urgía igualmente dar al Maestro de la nueva sociedad democrática la jerarquía que merece y merecerá haciéndole merecedor de ella.

(...) El Maestro ha de ser el artífice de esta nueva Escuela. Para serlo, precisa que llegue a regirla con una rica formación en su espíritu; convertido el bachillerato en último grado de una cultura general, se exige la plenitud de esta cultura para el estudiante que ingrese en las Normales. Precisa una firme preparación pedagógica; por ello se convierten las Normales en instituciones profesionales. Precisa, en fin, para la categoría y la eficiencia científica de la profesión la adquisición de estudios superiores; para que sea así se crea la Facultad de Pedagogía abriendo al Maestro las puertas de la Universidad (*Decreto de 1931*, de 29 de septiembre, GM, 273, pp. 2091-2092).

Artículo 7.º Disciplinas conducentes a la formación profesional del Magisterio abarcarán estos grupos de estudios:

- a) Conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales.
- b) Metodologías especiales.
- c) Materias artísticas y prácticas.

Estas disciplinas se detallarán y distribuirán en tres cursos del siguiente modo:

Primer curso.- Elementos de Filosofía, Psicología, Metodología de las Matemáticas, Metodología de la Lengua y de la Literatura españolas, Metodología de las Ciencias Naturales y la Agricultura, Música, Dibujo, Trabajo manual o Labores, Ampliación facultativa de Idiomas.

Segundo curso.- Filosofía e Higiene, Pedagogía, Metodología de la Geografía, Metodología de la Física y de la Química, Música, Dibujo, Trabajos manuales o Labores, Ampliación facultativa de Idiomas.

Tercer curso.- Paidología, Historia de la Pedagogía, Organización escolar, Cuestiones económicas y sociales, Trabajos de seminario, Trabajos de especialización (*Decreto de 1931*, de 29 de septiembre, GM, 273, p. 2092).

Anexo XVIII

Artículo primero del *Decreto de 28 de octubre de 1937*

Artículo 1.º El plan de estudios que ha de regir en la Escuela Primaria española será el siguiente:

I. Estudio de lenguaje: a) Expresión verbal (vocabulario, alocución, redacción y recitación). b) Lectura. c) Ortografía. d) Gramática. e) Literatura.

II. Conocimiento del número y la forma: a) Aritmética. b) Geometría.

III. Estudio de la naturaleza: a) Ciencias físico-naturales. b) Fisiología e Higiene. c) Tecnología.

IV. Conocimiento de los valores humanos: a) Historia. b) Conocimientos económico-sociales. c) Geografía humana.

V. Actividades creadoras: a) Actividades técnicas (trabajos de taller, prácticas agrícolas, trabajos femeninos). b) Actividades artísticas (dibujo y ornamentación, canto y rítmica, modelado).

VI. Educación física: a) Prácticas higiénicas. b) Juegos libres y organizados. Recreos. c) Deportes. d) Gimnasia (*Decreto de 1937*, de 28 de octubre, GR, 304, p. 402).

Anexo XIX

Texto reseñable de la *Orden de 11 de noviembre de 1937* y tabla con la distribución semanal de la carga lectiva que establece para las Escuelas Primarias

El plan de estudios primarios, aprobado por Decreto de 28 Octubre último (GACETA del 31), y la distribución semanal del tiempo que ahora se publican, inician la reforma de la escuela primaria española, que será desarrollada en sucesivas disposiciones.

El plan vigente hasta hoy, fue aprobado por Decreto de 26 de Octubre de 1901. Era una simple enumeración de las materias o asignaturas que debían ser enseñadas obligatoriamente en todas las escuelas. Desde entonces, no había sido modificado ese plan, como no fuera para acentuar la orientación marcadamente intelectualista, que es su característica más acusada.

El nuevo plan de estudios tiene, respecto al que hasta ahora venía rigiendo, diferencias profundas, que conviene señalar para que los Inspectores y los Maestros que han de aplicarlo conozcan sus fundamentos y se identifiquen con la orientación pedagógica en que se inspira (*Orden de 1937*, de 11 de noviembre, GR, 323, p. 619).

En primer lugar, se establece una concentración de todos los conocimientos primarios en seis grandes grupos, marcando así la relación íntima y constante que debe existir entre todas las materias comprendidas en cada uno de ellos. Por el contrario, el plan antiguo fraccionaba el programa escolar en doce asignaturas que no tenían entre sí ninguna relación o enlace.

Se aspira a sustituir en el nuevo plan el viejo concepto de asignatura por el de actividad, dando a entender con ello que la finalidad de la escuela primaria no es solamente comunicar un contenido cultural, sino, además, desarrollar totalmente la personalidad infantil, mediante métodos de trabajo en los que el niño sea agente principal de su propia formación. (...) El maestro, favorecerá y estimulará este trabajo colectivo, como el más eficaz para la plena educación de la personalidad de cada uno de sus alumnos.

(...) En el nuevo plan, se confirma la supresión de la enseñanza de la doctrina cristiana y de la historia sagrada, que en el antiguo ocupaba el lugar preferente.

(...) creemos que es misión fundamental de la escuela, la de influir de manera directa y efectiva en la conducta de los alumnos, creando en ellos una conciencia exigente de sus deberes sociales. Ahora bien; el medio efectivo de lograrlo no puede ser la enseñanza de reglas y principios morales, sino el ejemplo del maestro como guía de sus alumnos, la práctica de la solidaridad entre los niños, la acción del medio escolar, el sistema de trabajo que en la escuela se emplee, la exaltación de aquellas grandes figuras cuya conducta es norma para la humanidad progresiva (*Orden de 1937*, de 11 de noviembre, GR, 323, p. 619).

Los 8 años de estudios primarios, se clasifican en 4 grados sucesivos. Los tres primeros, comprenden los tres grados tradicionales de la escuela primaria: elemental, medio y superior, que a su vez se corresponden con los tres grandes ciclos de la evolución infantil. El cuarto grado se considera como de ampliación de la escuela primaria destinados a servir de enlace entre la primera y la segunda enseñanza, y orientar el futuro destino social de los alumnos de acuerdo con su

aptitud y capacidad para el trabajo (*Orden de 1937*, de 11 de noviembre, GR, 323, p. 620).

Por último, se sustituyen los “Ejercicios físicos” que figuraban en el plan antiguo por todo un sistema de prácticas y actividades que se agrupan bajo la expresiva denominación de “Educación física”, y que comprende desde el cuidado higiénico del cuerpo hasta su fortalecimiento, mediante juegos libres y organizados, deportes y ejercicios gimnásticos. Nuestra escuela popular debe dar una gran importancia a este aspecto fundamental de la educación por su influencia decisiva sobre el crecimiento, el vigor físico y la normalidad orgánica de nuestra infancia y, además, por la acción que esas prácticas, cuando son metodizadas y continuas, ejercen en la energía del carácter, en la disciplina de la voluntad y en la formación de una personalidad vigorosa y dinámica (*Orden de 1937*, de 11 de noviembre, GR, 323, p. 620).

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

Los Maestros deberán hacer de esta actividad el eje de toda la vida escolar del niño, ya que éste es el medio de despertar en él la originalidad y la imaginación, y de fomentar desde el primer día aquellos hábitos que son indispensables para el esfuerzo creador y fecundo: la limpieza, la exactitud, la puntualidad, el afán de percepción, la continuidad, la acción colectiva y la solidaridad en el trabajo (*Orden de 1937*, de 11 de noviembre, GR, 323, p. 620).

Tabla 14. Distribución semanal de la carga lectiva para las Escuelas Primarias según dictamina la *Orden de 11 de noviembre de 1937*

Materias de estudio	Grado elemental		Grado medio		Grado superior		Grado ampliación	
	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º
	6 años	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años	12 años	13-14 años
I.—Estudio del lenguaje	10	10	8	8	7	7	6	6
II.—Conocimiento del número y la forma	3	3	4 ½	4 ½	6	6	5	6
III.—Estudios de la Naturaleza	4	4	3	3	3 ½	3 ½	6	6
IV.—Conocimiento de los valores humanos	"	"	2	3	4	4	3	3
V.—Actividades creadoras	5	5	4 ½	4 ½	4	4	5	6
VI.—Educación física	6	6	5	6	3 ½	3 ½	3	3
	28	28	28	28	28	28	28	28

Fuente: *Orden de 1937*, de 11 de noviembre, GR, 323, p. 621

Anexo XX

Texto reseñable y artículos 37, 41, 48, 59, 61, 62 y 63 de la *Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria*

El título dedicado al Maestro reforma en multitud de matices todo el sistema docente, no sólo en la definición específica de los deberes del educador, sino asimismo en cuanto se refiere a su formación, que se fundamenta en la especialización pedagógica teórica y práctica verificada en las Escuelas del Magisterio, las cuales, a su vez, se proyectan en una ordenación original en cuanto a su organización interna y a la selección de su Profesorado, para el que se previene una formación universitaria. Del mismo modo, en lo que concierne a las atribuciones conferidas al Instituto de Pedagogía “San José de Calasanz”, se acentúa la intervención activa de dicho organismo en la formación superior del Maestro, recogiendo la experiencia del desarrollo de la técnica y de la investigación pedagógica de la Enseñanza primaria española. La Inspección se concibe igualmente como órgano de orientación y dirección del Maestro en el ejercicio de su vida profesional, y se prescribe para ella formación adecuada de carácter universitario y experiencia acrisolada en la práctica de la Escuela y de la organización escolar.

Este conjunto de innovaciones se complementan con otras de no menor relieve, como las que, inspiradas en la política social, aspiran a equiparar a los Maestros en su vida administrativa y económica, con los demás funcionarios del Estado, elevando la dignidad de su profesión (*Ley de 1945 sobre Educación Primaria*, de 17 de julio, BOE, 199, p. 387).

Artículo treinta y siete.- La Enseñanza primaria se organizará en plan cíclico y de conformidad con el desenvolvimiento psicológico de los escolares a través de los distintos períodos de graduación, y abarcará los siguientes grupos de conocimientos:

A) Instrumentales, o sea aquellas nociones y hábitos indispensables en el estudio de las diversas materias de enseñanza y para la práctica de los ejercicios educativos. Quedan comprendidas en este apartado la Lectura interpretativa, la Expresión gráfica (Escritura, Ortografía, Redacción y Dibujo) y el Cálculo.

B) Formativos, entendiéndose por éstos los que constituyen la base de la educación moral e intelectual. Cuatro órdenes de conocimientos abarca este punto: primero, el de formación religiosa; segundo, el de formación del espíritu nacional, en el que se incluyen también la Geografía e Historia, particularmente de España; tercero, el de formación intelectual, que comprende la Lengua nacional y las Matemáticas, y cuarto, la educación física, que contiene la Gimnasia, los Deportes y los Juegos dirigidos.

Las enseñanzas a que se refieren los números segundo y cuarto se darán de acuerdo con las disposiciones vigentes.

C) Complementarios, es decir, los que completan la cultura mínima primaria, mediante la iniciación en las Ciencias de la Naturaleza o tienen carácter artístico (Música, Canto y Dibujo), o utilitario (Trabajos manuales, prácticas de taller y labores femeninas).

La adquisición de hábitos activos para la educación social de los alumnos, de acuerdo con el artículo octavo, queda comprendido en este grupo.

Estos grupos de enseñanzas habrán de adaptarse a las características dominantes en los distintos tipos de Escuela. Las Escuelas preparatorias (artículo veintidós) intensificarán principalmente su trabajo en los conocimientos formativos. Las Escuelas de iniciación profesional (artículo veintitrés) acentuarán, durante el cuarto período de graduación escolar, y según su índole, el carácter práctico de sus enseñanzas, de acuerdo con el programa que determinarán disposiciones especiales (*Ley de 1945 sobre Educación Primaria*, de 17 de julio, BOE, 199, p. 394).

Artículo cuarenta y uno.- El año escolar durará, cuando menos, doscientos cuarenta días, repartidos según las circunstancias climatológicas y sociales de la localidad. La Inspección, estudiadas estas circunstancias, oída la Junta Municipal de Educación, elevará al Consejo provincial la propuesta razonada de la distribución en el año del mínimo de días lectivos y las fechas o épocas que deben destinarse a vacaciones. Serán en todo caso días feriados las fiestas religiosas de precepto, las nacionales y las tradicionales de la localidad.

La jornada escolar durará cinco horas, sin incluir las enseñanzas complementarias. Estas horas podrán ser distribuidas en el día, de acuerdo con las Juntas Municipales de Educación y con la Inspección, de modo que aseguren la mayor asistencia de alumnos. La distribución del tiempo, dentro de la jornada escolar, se ajustará a las normas pedagógicas que se dicten reglamentariamente (*Ley de 1945 sobre Educación Primaria*, de 17 de julio, BOE, 199, p. 395).

Artículo cuarenta y ocho.- Los libros de uso escolar en todas las Escuelas españolas habrán de ser aprobados por el Ministerio de Educación Nacional, previos los asesoramientos técnicos en cuanto a su contenido y confección, sin lo cual no podrán utilizarse en la primera enseñanza, ni como textos ni como libros de lectura. En lo que afecten a doctrina religiosa, habrán de ser aprobados previamente por la Jerarquía eclesiástica, a la cual pertenece, además, el derecho de aprobar los libros de uso escolar en sus propias Escuelas. Los que tiendan a la formación del espíritu nacional habrán de ser aprobados por los organismos competentes.

En todo caso, para que un libro escolar pueda ser aprobado, se requiere como mínimo:

- a) Que se ajuste en su contenido a las normas de los cuestionarios oficiales;
- b) Que su doctrina y espíritu estén en armonía con los artículos aplicables del Título I y del capítulo IV del Título II de la presente Ley;
- c) Que sus cualidades materiales respondan a las exigencias pedagógicas en cuanto a papel, tipografía, tamaño, extensión e ilustraciones; y
- d) Que su precio se acomode a la regulación que determine el Reglamento.

El Ministerio de Educación Nacional estimulará, mediante concursos y premios anuales, la edición de libros escolares (*Ley de 1945 sobre Educación Primaria*, de 17 de julio, BOE, 199, p. 397).

Artículo cincuenta y nueve.- Son las instituciones docentes dedicadas a la formación del Magisterio público y privado. En ambiente especial, y con metodología apropiada, están llamadas a despertar y vigorizar las dotes vocacionales de los alumnos, a infundirles el espíritu de su noble profesión y el sentimiento religioso y humano propio de todo educador, a capacitarles en las técnicas y conocimientos científicos de orden psicológico y pedagógico, a formar un auténtico espíritu nacional en servicio de la unidad de la Patria, espíritu que

tienen los alumnos la obligación de transmitir, y a otorgarles el condigno título profesional de su función.

(...) Artículo sesenta y uno.- En cada provincia funcionará cuando menos una Escuela del Magisterio, de carácter oficial (*Ley de 1945 sobre Educación Primaria*, de 17 de julio, BOE, 199, p. 401).

Artículo sesenta y dos.- A) En cumplimiento del artículo catorce, las Escuelas del Magisterio, su instalación, organización y disciplina serán distintas para cada sexo. B) Según sean organizadas y sostenidas directamente por el Estado con Profesores pertenecientes a los Escalafones del Ministerio de Educación Nacional, o sean organizadas y sostenidas por la Iglesia y sus instituciones docentes o por entidades o personas de carácter particular, las Escuelas del Magisterio se clasificarán en públicas del Estado, de la Iglesia y privadas (*Ley de 1945 sobre Educación Primaria*, de 17 de julio, BOE, 199, p. 401).

Artículo sesenta y tres.- En la organización de las Escuelas del Magisterio se observarán las siguientes normas generales:

A) El ingreso en la Escuela del Magisterio se verificará ante Tribunales constituidos por profesores del mismo Centro. El aspirante ha de tener catorce años cumplidos al solicitar dicho examen o cumplirlos dentro del mismo año escolar.

(...) B) La escolaridad será de tres cursos.

(...) C) La formación del Maestro comprenderá:

Primero. Ampliación de aquellas disciplinas formativas o culturales y principalmente de la lengua nacional y de las ciencias de la Naturaleza que comprenden el ciclo cursado en la enseñanza media.

Segundo. Intensificación de la doctrina y de las prácticas religiosas y metodología teórica y aplicada de la enseñanza de la Religión.

Tercero. Auténtica formación en los principios que han inspirado la historia nacional, que suscite en el futuro Maestro el concepto claro de la unidad de destino de España y la conciencia de una actuación al servicio de estos ideales.

Cuarto. Un sistema de conocimientos y ejercicios de educación física y de normas de convivencia social, que hagan plenamente apto al Maestro para llevar a cabo su misión, de acuerdo con los preceptos de esta Ley y las demás disposiciones en vigor.

Quinto. Un ciclo de estudios de carácter profesional, con los siguientes grupos de conocimientos teóricos y prácticos:

a) Preparación fundamental y aplicada de las ciencias generales de la educación.

b) Conocimiento amplio y razonado de las técnicas pedagógicas y de sus aplicaciones en la metodología y organización escolar.

c) La historia de los principales sistemas educativos, y muy especialmente los de origen español.

d) Las prácticas escolares en Escuelas anejas e incorporadas a las Escuelas del Magisterio.

e) La ampliación o formación en cuanto a aquellas materias que puedan o deban ser objeto de la especialización del Maestro para regentar el cuarto período de graduación o las Escuelas de Patronato o de organización especial.

De conformidad con el ambiente local y las posibilidades materiales, las Escuelas del Magisterio, bien paralelamente a los estudios profesionales, o inmediatamente después, organizarán los estudios y prácticas que especialicen a los Maestros en las

modalidades a que se alude en los artículos veintitrés, veintiséis, treinta y tres y treinta y cinco.

f) La asistencia a Campamentos y Albergues.

D) El régimen de pruebas de curso, así como la prueba final para la obtención del título de Maestro de Enseñanza Primaria, será determinado en el Reglamento de estas Escuelas (*Ley de 1945 sobre Educación Primaria*, de 17 de julio, BOE, 199, p. 402).

Anexo XXI

Texto reseñable, artículo quinto del *Decreto de 7 de julio de 1950*, y tabla, según dictamina, con la distribución de la carga lectiva en los tres cursos del Magisterio

La nota característica esencial de la vigente Ley de Educación Primaria, inspirada en los más puros principios de la clásica pedagogía cristiana, es la dignificación del educador. Todo el nuevo sistema docente se apoya en la clara idea, casi tópica en los viejos tratadistas españoles, de que el Maestro debe ser, ante todo, un ministro de la verdad, que es vida en Dios y que de Dios sale y a los Maestros viene (*Decreto de 1950*, de 7 de julio, BOE, 219, p. 3468).

Art. 5.º La preparación de los aspirantes al Magisterio Primario debe abarcar:

- a) Formación religiosa y moral.
- b) Formación político-social.
- c) Formación física.
- d) La cultura general.
- e) La formación profesional teórica.
- f) La formación profesional práctica.

La preparación adquirida por el alumno antes del ingreso en estos Centros, será en ellos consolidada, ampliada y orientada al fin profesional. La formación profesional, en sus aspectos teórico y práctico, se adquirirá íntegramente en las Escuelas del Magisterio (*Decreto de 1950*, de 7 de julio, BOE, 219, p. 3468).

Tabla 15. Distribución semanal de la carga lectiva en los tres cursos del Magisterio según establece el *Decreto de 7 de julio de 1950*

	<i>Clases semanales</i>
Primer curso	
Religión y su Metodología	2
Lengua española: Lengua española: Gramática, Análisis lógico, gramatical. Metodología de la Lengua	3
Matemáticas: Aritmética y su Metodología; Álgebra	3
Geografía e Historia de España y su Metodología	3
Filosofía, Psicología, Lógica y Ética	3
Fisiología e Higiene	1
Labores o Trabajos manuales	2
Caligrafía	1
Educación Física y su Metodología	3
Prácticas de enseñanza. Una lección colectiva	1
Formación político-social (alumnos) y Enseñanzas del Hogar (alumnas) y su Metodología	2
	24
Segundo curso	
Religión y su Metodología	2
Matemáticas: Geometría, ampliación y Metodología. Trigonometría	2

Física y Química y su Metodología	3
Filosofía: Ontología general y especial	2
Psicología: pedagógica y paidológica	1
Pedagogía: Educación y su Historia	3
Labores o trabajos manuales	1 1/2
Dibujo y su Metodología	1
Música: Elementos de solfeo y cantos religiosos, patrióticos y escolares	2
Caligrafía	1
Prácticas de enseñanza (una sesión semanal)	1
Formación político-social (alumnos) y Enseñanzas del Hogar (alumnas)	1 1/2
Educación Física y su Metodología	3
	<hr/>
	24

Tercer curso

Religión y su Metodología	2
Historia de la Literatura española. Metodología de la Lengua	3
Geografía e Historia Universal y su Metodología	3
Historia Natural y su Metodología	2
Pedagogía: Metodología general y organización escolar	3
Agricultura e Industrias rurales	2
Música: Cantos	2
Un idioma extranjero	2
Dibujo del natural	1
Educación Física y su Metodología	3
Prácticas de enseñanza	1
Formación político-social (alumnos) y Enseñanzas del Hogar (alumnas)	1
	<hr/>
	25

Fuente: *Decreto de 1950*, de 7 de julio, BOE, 219, p. 3470

Anexo XXII

Texto reseñable y artículos 12, 14, 18 y 63 de la Ley 169/1965, de 21 de diciembre

Con el mismo criterio y análoga motivación se formula este Proyecto de Ley, en el que se amplía, actualiza y, en ciertos aspectos técnicos, se perfecciona la vigente, sin modificar sustancialmente su signo y orientación, pero con auténtica y efectiva superación de contenido.

La primera de las variaciones introducidas en orden de importancia es la que se refiere a los planes de formación del Magisterio Primario.

(...) Otra innovación de importancia íntimamente relacionada con la anterior, es la que fija los nuevos criterios para la selección de los Maestros nacionales. Se establece el acceso directo al Cuerpo para los Maestros de mejor expediente académico y para los demás se crea un régimen de concurso-oposición en el que, junto al resultado de las pruebas, se dará la debida valoración e importancia al historial académico y servicios interinos en aquellos Maestros que los posean.

(...) Artículo doce. Obligatoriedad.- El Estado, en cumplimiento de sus deberes en orden al bien común, declara obligatoria para todos los españoles una educación básica de ocho cursos, desde los seis a los catorce años. La enseñanza obligatoria en la Escuela primaria llevará consigo los beneficios y derechos otorgados por la legislación de protección escolar.

Hasta los diez años de edad, estos cursos se desarrollarán con obligatoriedad exclusiva en los centros docentes de enseñanza primaria; y entre los diez y catorce, con obligatoriedad electiva entre estos mismos centros y los de estudios medios en sus diversas modalidades.

Se regularán mediante disposiciones especiales las sanciones en que puedan incurrir los padres o tutores de los escolares y las entidades o empresas que falten a lo dispuesto en este artículo, así como las responsabilidades en que incurran las autoridades que no exijan el cumplimiento de la escolaridad obligatoria (*Ley 169/1965*, de 21 de diciembre, BOE, 306, pp. 17240-17241).

Artículo catorce. *Separación de sexos*.- En la enseñanza primaria se observará el régimen de separación de sexos, con las excepciones que se establezcan en Leyes y Reglamentos.

Artículo dieciocho. *Graduación escolar*.- A efectos de la programación del trabajo didáctico y de las promociones, la enseñanza primaria, que será completa y graduada en todos los centros, se divide en ocho cursos desde los seis hasta los catorce años.

Antes de su ingreso en la Escuela primaria, los niños podrán asistir a un período preparatorio en Escuelas maternas, hasta los cuatro años, y en Escuelas de párvulos desde los cuatro a los seis. El Estado creará y fomentará la creación de éstas en la medida de sus posibilidades (*Ley 169/1965*, de 21 de diciembre, BOE, 306, p. 17241).

En estos últimos veinte años, los avances experimentados en todos los campos del saber, la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los catorce años y la difusión del Bachillerato elemental hacen necesaria la ampliación de la base de conocimientos del Maestro de Enseñanza Primaria con un Bachillerato superior que

ha de completarse después en su específica formación profesional a lo largo de dos cursos y un período de prácticas pedagógicas.

En relación con la edad a que se accede ya a los estudios profesionales, se establece que la enseñanza de las materias comunes de estos cursos en las Escuelas Normales se pueda dar conjuntamente para alumnos y alumnas, con lo que, sin detrimento de los valores morales que han de presidir la formación del Maestro, se alcanzará el máximo rendimiento del profesorado existente (*Ley 169/1965*, de 21 de diciembre, BOE, 306, p. 17240).

Artículo sesenta y tres. *Sistema docente.*- En la organización de las Escuelas Normales se observarán las siguientes normas generales:

A) El acceso a los estudios profesionales del Magisterio será directo y se requerirá estar en posesión del título de Bachiller Superior en cualquiera de sus modalidades.

B) La escolaridad será de dos cursos. En ellos se impartirán las enseñanzas propias de la formación profesional, religiosa y político-social y educación física del Magisterio. Al finalizar el segundo curso, los alumnos efectuarán una prueba de madurez. Aquellos que la superen se harán cargo de una Escuela nacional en período de prácticas, con los derechos económicos que se determinen. Las Escuelas normales y las Inspecciones de Enseñanza Primaria controlarán la realización de las prácticas y calificarán la actuación del Maestro, incorporándose estas calificaciones a las obtenidas en la Normal durante los dos cursos, a efectos de la obtención del título de Maestro. Los alumnos de mejor expediente académico y calificación de prácticas ingresarán directamente en el Cuerpo del Magisterio Nacional en la forma que reglamentariamente se establezca (*Ley 169/1965*, de 21 de diciembre, BOE, 306, p. 17243).

Anexo XXIII

Artículo 37 del Decreto 193/1967, de 2 de febrero

Art. 37. *Materias*.- La Enseñanza Primaria se organizará en plan cíclico y de conformidad con el desenvolvimiento psicológico de los escolares a través de los distintos cursos de escolaridad obligatoria, y abarcará los siguientes grupos de conocimientos:

A) Instrumentales, o sea aquellas nociones y hábitos indispensables en el estudio de las diversas materias de enseñanza y para la práctica de los ejercicios educativos. Quedan comprendidas en este apartado la lectura interpretativa, la expresión gráfica (escritura, ortografía, redacción y dibujo) y el cálculo.

B) Formativos, entendiéndose por éstos los que constituyen la base de la educación moral e intelectual. Cuatro órdenes de conocimientos abarcan este punto: Primero, el de formación religiosa; segundo, el de formación del espíritu nacional, en el que se incluyen también la Geografía e Historia, particularmente de España; tercero, el de formación intelectual, que comprende la Lengua nacional y las Matemáticas, y cuarto, la educación física, que contiene la gimnasia, los deportes y los juegos dirigidos.

Las enseñanzas a que se refieren los números segundo y cuarto se darán de acuerdo con las disposiciones vigentes.

C) Complementarios, es decir, los que completan la cultura mínima primaria, mediante la iniciación en las ciencias de la naturaleza, o tienen carácter artístico (música, canto y dibujo), o utilitario (trabajos manuales, prácticas de taller y labores femeninas).

La adquisición de hábitos activos para la educación social de los alumnos, de acuerdo con el artículo octavo, queda comprendido en este grupo.

Estos grupos de enseñanza habrán de adaptarse a las características dominantes en los distintos tipos de Escuela (*Decreto 193/1967*, de 2 de febrero, BOE, 37, pp. 1952-1953).

Anexo XXIV

Artículo primero de la *Orden de 1 de junio de 1967* y tabla con el Plan de Estudios de las Escuelas Normales

Artículo 1.º Disciplinas y horarios.- A partir del curso académico 1967-68 el Plan de Estudios de las Escuelas Normales será el que se establece a continuación (*Orden de 1967*, de 1 de junio, BOE, 136, p. 7955).

Tabla 16. Distribución semanal de la carga lectiva para las Escuelas de Magisterio según la *Orden de 1 de junio de 1967*

	Horas semanales	
	Primer cuatrimestre	Segundo cuatrimestre
<i>Primer curso</i>		
Pedagogía e Historia de la Educación	3	3
Psicología general y evolutiva	3	3
Didáctica de las Matemáticas	3	3
Didáctica de las Ciencias Naturales	2	2
Didáctica de la Lengua española y Literatura.	3	3
Didáctica de la Geografía e Historia	2	2
Idioma inglés y su didáctica	2	2
Didáctica de la Religión	2	2
Didáctica de la Formación del Espíritu Nacional	1	1
<hr/>		
	Horas semanales	
	Primer cuatrimestre	Segundo cuatrimestre
<i>Segundo curso</i>		
Didáctica y organización escolar	6	6
Filosofía y Sociología de la Educación	4	4
Didáctica de las Matemáticas	3	—
Didáctica de la Lengua española y Literatura.	2	2
Didáctica de la Geografía e Historia	—	3
Didáctica de la Física y Química	2	2
Idioma inglés y su didáctica	2	2
Didáctica de la Religión	1	1
Didáctica de la Formación del Espíritu Nacional	1	1
<hr/>		
	Horas semanales	
	Primer cuatrimestre	Segundo cuatrimestre
<i>Primero y segundo cursos</i>		
Dibujo	2	2
Música	2	2
Manualizaciones y Enseñanzas del Hogar	2	2
Prácticas de Enseñanza	2	2

Fuente: *Orden de 1967*, de 1 de junio, BOE, 136, pp. 7955-7956

Anexo XXV

Texto reseñable, artículos primero, 12, 13, 14, 15, 17, 24, 30 y 103, y disposición adicional quinta de la Ley 14/1970, de 4 de agosto

El período de Educación General Básica, que se establece único, obligatorio y gratuito para todos los españoles, se propone acabar en el plazo de implantación de esta Ley con cualquier discriminación y constituye la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas, igualdad que se proyectará a lo largo de los demás niveles de enseñanza (Ley 14/1970, de 4 de agosto, BOE, 187, p. 12526).

Artículo primero.- Son fines de la educación en todos sus niveles y modalidades:

Uno. La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino.

Dos. La adquisición de hábitos de estudio y trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país.

Tres. La incorporación de las peculiaridades regionales, que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España, así como el fomento del espíritu de comprensión y de cooperación internacional (Ley 14/1970, de 4 de agosto, BOE, 187, p. 12527).

Artículo doce.- Uno. El sistema educativo se desarrollará a través de los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato y Educación Universitaria y de la Formación profesional y de la Educación permanente de adultos.

Dos. Estarán también incluidas en el sistema educativo las modalidades que vengan exigidas por las peculiaridades de los alumnos, de los métodos y de las materias (Ley 14/1970, de 4 de agosto, BOE, 187, p. 12528).

Artículo trece.- (...) La educación preescolar, que tiene carácter voluntario, comprenderá hasta los cinco años de edad y está dividida en dos etapas, que se desarrollarán:

- a) En el Jardín de infancia, para niños de dos y tres años, la formación, aunque estará originada sistemáticamente, tendrá un carácter semejante a la vida del hogar.
- b) En la Escuela de párvulos, para niños de cuatro y cinco años, la formación tenderá a promover las virtualidades del niño.

(...) Artículo catorce.- Uno. La educación preescolar comprende juegos, actividades de lenguaje, incluida, en su caso, la lengua nativa, expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y prenuméricos, desarrollo del sentido comunitario, principios religiosos y actitudes morales.

Dos. Los métodos serán predominantemente activos para lograr el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad (Ley 14/1970, de 4 de agosto, BOE, 187, p. 12529).

Artículo quince.- Uno, La Educación General Básica tiene por finalidad proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada en lo posible a las aptitudes y capacidad de cada uno,

Dos. Este nivel comprenderá ocho años de estudio, cumpliéndose normalmente entre los seis y trece años de edad, y estará dividido en dos etapas:

a) En la primera, para niños de seis a diez años se acentuará el carácter globalizado de las enseñanzas.

b) En la segunda, para niños de once a trece años, habrá una moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimiento, prestándose atención a las actividades de orientación, a fin de facilitar al alumno las ulteriores opciones de estudio y trabajo (*Ley 14/1970*, de 4 de agosto, BOE, 187, p. 12529).

Artículo diecisiete.- Uno. Las áreas de actividad educativa en este nivel comprenderán: el dominio del lenguaje mediante el estudio de la lengua nacional, el aprendizaje de una lengua extranjera y el cultivo, en su caso, de la lengua nativa; los fundamentos de la cultura religiosa; el conocimiento de la realidad del mundo social y cultural, especialmente referido a España; las nociones acerca del mundo físico, mecánico y matemático; las actividades domésticas y cuantas otras permitan el paso al Bachillerato, así como la capacitación para actividades prácticas que facilite su incorporación a la Formación Profesional de primer grado.

Dos. Los programas y orientaciones pedagógicas serán establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia con la flexibilidad suficiente para su adaptación a las diferentes zonas geográficas y serán matizados de acuerdo al sexo. En la elaboración de los programas se cuidará la armonización entre las distintas materias de cada curso y la coherencia de contenidos entre todos los cursos que integren este nivel (*Ley 14/1970*, de 4 de agosto, BOE, 187, p. 12529).

Artículo veinticuatro.- Las materias comunes serán impartidas en las siguientes áreas:

a) Area del lenguaje, Lengua española y Literatura: iniciación a una lengua latina; una lengua extranjera.

b) Formación estética, con especial atención a Dibujo y Música.

e) Area social y antropológica: Geografía e Historia, con preferente atención a España y a los pueblos hispánicos; Filosofía; Formación Política, Social y Económica.

d) Formación Religiosa.

e) Area de las Ciencias Matemáticas y de la Naturaleza: Matemáticas, Ciencias Naturales, Física y Química.

f) Educación física y deportiva (*Ley 14/1970*, de 4 de agosto, BOE, 187, pp. 12529-12530).

Artículo treinta.- La Educación universitaria tiene por finalidad:

Uno. Completar la formación integral de la juventud, preparar a los profesionales que requiera el país y atender al perfeccionamiento en ejercicio de los mismos, de acuerdo con el artículo primero de la presente Ley.

Dos. Fomentar el progreso cultural, desarrollar la investigación en todos los niveles con libre objetividad y formar a científicos y educadores.

Tres. Contribuir al perfeccionamiento del sistema educativo nacional así como al desarrollo social y económico del país.

Artículo treinta y uno.- Uno. La Educación universitaria irá precedida de un curso de orientación.

Dos. La educación cursada en Facultades y Escuelas Técnicas Superiores abarcará tres ciclos de Enseñanza, en la forma, que salvo excepciones, se señala a continuación:

- a) Un primer ciclo dedicado al estudio de disciplinas básicas, con una duración de tres años.
- b) Un segundo ciclo de especialización, con una duración de dos años.
- c) Un tercer ciclo de especialización concreta y preparación para la investigación y la docencia.

Tres. La educación seguida en las Escuelas universitarias constará de un solo ciclo, con una duración de tres años, salvo excepciones (*Ley 14/1970*, de 4 de agosto, BOE, 187, p. 12530).

Se pretende también mejorar el rendimiento y calidad del sistema educativo. En este orden se considera fundamental la formación y perfeccionamiento continuado del profesorado, así como la dignificación social y económica de la profesión docente. Para el logro del primero de estos objetivos desempeñarán una función de la mayor importancia los Institutos de Ciencias de la Educación, que, establecidos en todas y cada una de las Universidades españolas, han de prestar servicios de inapreciable valor a todo el sistema educativo, cumpliendo así la misión rectora de la Universidad en el plano educacional (*Ley 14/1970*, de 4 de agosto, BOE, 187, p. 12526).

Artículo ciento tres.- Uno. La Universidad, a través de los Institutos de Ciencias de la Educación y de los Centros experimentales adjuntos, asumirá una función de orientación y de especial responsabilidad en la formación y el perfeccionamiento del personal docente y directivo de los Centros de enseñanza (*Ley 14/1970*, de 4 de agosto, BOE, 187, p. 12537).

Quinta.- Los libros y material necesario para el desarrollo del sistema educativo en los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica, Formación Profesional de primero y segundo grados y Bachillerato, estarán sujetos a la supervisión del Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las normas que reglamentariamente se establezcan (*Ley 14/1970*, de 4 de agosto, BOE, 187, p. 12546).

Anexo XXVI

Texto reseñable de la *Orden de 2 de diciembre de 1970* y de la *Orden de 6 de agosto de 1971*

Primero.-Durante el año académico 1970-71 las actividades didácticas, en todos los Centros de Educación General Básica, se ajustarán a las orientaciones pedagógicas para los planes y programas de estudio elaboradas por la Comisión constituida con tal fin en este Ministerio, publicadas por el mismo (*Orden de 1970*, de 2 de diciembre, BOE, 293, p. 19966).

Las orientaciones para la primera etapa, tras el período de experimentación, han respondido a las esperanzas puestas en ella, por lo tanto parece aconsejable no modificar por ahora las indicaciones referentes a los cinco primeros cursos de la Educación General Básica.

En cambio, ha parecido a las comisiones de expertos que, antes de iniciar siquiera sea con carácter experimental el sexto curso o primero de la segunda etapa de la Educación General Básica convendría introducir algunas modificaciones para responder a los objetivos fundamentales del ciclo de la Educación General Básica (*Orden de 1971*, de 6 de agosto, BOE, 202, p. 13805).

Anexo XXVII

Texto reseñable y artículo primero del *Decreto 2459/1970, de 22 de agosto*

La Ley General de Educación, catorce/mil novecientos setenta, de cuatro de agosto, prevé en su disposición transitoria primera un plazo de diez años para la implantación total del sistema que en la misma re configura. Este plazo, quizás largo en apariencia, es sin embargo, apropiado para llevar a cabo de una manera ordenada, sin precipitaciones nocivas y sin demoras perjudiciales, la reforma profunda que la instauración del nuevo sistema educativo entraña.

Artículo primero.-

(...) Uno. Dos. Dos. Año académico mil novecientos setenta y uno-setenta y dos:

- Se implantarán, con carácter general, las enseñanzas del curso quinto de la Educación General Básica y las del curso de Orientación Universitaria, y se iniciarán con carácter experimental las del primer curso de las Escuelas Universitarias.

(...) Uno. Dos. Cinco. Año académico mil novecientos setenta y cuatro-setenta y cinco:

- Se implantarán, con carácter general, las enseñanzas correspondientes al octavo curso de la Educación General Básica, al tercer curso del Bachillerato, al tercer curso del primer ciclo de las Facultades y Escuelas Técnicas Superiores, y al tercer curso de las Escuelas Universitarias (*Decreto 2459/1970, de 22 de agosto, BOE, 213, pp. 14613-14614*).

Anexo XXVIII

Texto reseñable de la *Orden de 31 de julio de 1974*

Tercero.- Los alumnos a que alude el párrafo anterior ingresarán en el cuarto curso de los estudios expresados, previa la superación total de un curso de adaptación que complete los conocimientos exigibles a tal efecto.

Cuarto.- El curso de adaptación, que se realizará en las Facultades de Ciencias o de Filosofía y Letras, comprenderá un máximo de cinco asignaturas. Estas cinco asignaturas se determinarán, en cada caso, por las Juntas de Gobierno de las Universidades correspondientes, previo asesoramiento de las Comisiones de convalidación respectivas, a la vista de las disciplinas cursadas por el alumno del plan experimental (*Orden de 1974*, de 31 de julio, BOE, 216, p. 18658).

Anexo XXIX

Artículos primero, segundo, tercero, 36 y 37 de la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio

Artículo primero.

El régimen jurídico de los centros correspondientes a los niveles de Preescolar, Educación General Básica y Enseñanzas Medias se regulará por lo establecido en la presente Ley y en las disposiciones que la desarrollen.

Artículo segundo.

Uno. La educación en estos centros buscará el pleno desarrollo de la personalidad mediante una formación humana integral y el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, así como la adquisición de hábitos intelectuales y de trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.

(...) Artículo tercero.

Uno. Todos los españoles tienen derecho a recibir una educación básica y profesional que permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en los niveles que las leyes establezcan sin que la obligatoriedad pueda afectar a los menores de seis años.

(...) Artículo treinta y seis.

Los alumnos tendrán los siguientes derechos:

a) A que se respete su conciencia cívica, moral y religiosa, de acuerdo con la Constitución.

(...) Artículo treinta y siete.

Los deberes de los alumnos son:

a) Respetar la dignidad y función de los profesores y de cuantas otras personas trabajen en el centro, así como las normas generales de convivencia y las establecidas específicamente para cada centro (*Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, BOE, 154, pp. 14633-14636*).

Anexo XXX

Artículos primero, cuarto y noveno del *Real Decreto 69/1981*, de 9 de enero, y figura con los anexos I y II que desarrollan las enseñanzas del Ciclo Inicial de la EGB

Artículo primero.- Uno. La primera etapa de la Educación General Básica se ordenará, a efectos de programación y de evaluación y promoción de los alumnos, en los ciclos:

- a) Ciclo Inicial, que comprenderá el primero y segundo cursos de Educación General Básica.
- b) Ciclo Medio, que comprenderá los cursos tercero, cuarto y quinto de Educación General Básica.

Dos. La segunda etapa de Educación General Básica se denominará Ciclo Superior y comprenderá los cursos sexto, séptimo y octavo.

Tres. La superación de los tres ciclos será condición para la obtención del título de Graduado Escolar (*Real Decreto 69/1981*, de 9 de enero, BOE, 15, p. 1096).

Artículo cuarto.- En todos los Centros de Educación General Básica que cuenten con unidades de Educación Preescolar, la programación de la Educación Preescolar y del Ciclo Inicial deberá realizarse coordinadamente por el profesorado de ambos niveles (*Real Decreto 69/1981*, de 9 de enero, BOE, 15, p. 1097).

Artículo noveno.- Los libros y material didáctico del Ciclo Inicial deberán atenerse a las enseñanzas mínimas establecidas en el presente Real Decreto (*Real Decreto 69/1981*, de 9 de enero, BOE, 15, p. 1097).

ANEXO I

Enseñanzas mínimas del Ciclo Inicial

LENGUA CASTELLANA

Bloque temático 1: *Comprensión y expresión oral*

Utilización activa del vocabulario básico del ciclo. Comprender exposiciones orales. Narrar, describir y explicar oralmente sus ideas y observaciones sobre temas adecuados a su nivel, fomentando su capacidad de diálogo. Aprender y recitar algunas poesías; dramatización.

Bloque temático 2: Lectura

Dominar la técnica lectora: Leer con expresión adecuada un mínimo de 60 palabras por minuto. Contar lo leído emitiendo su propio juicio.

Bloque temático 3: Escritura

dominio de los grafismos propios de mayúsculas y minúsculas y disposición armónica del escrito sobre el papel. Escribir correctamente las palabras del vocabulario usual y el propio del ciclo. Aplicar la ortografía natural y algunas reglas sencillas. Hacer composiciones sencillas sobre temas sugeridos o de libre elección.

MATEMÁTICAS

Bloque temático 1: Conjuntos y correspondencias

Operar con objetos de uso común: Clasificar, seriar y efectuar transformaciones.

Realizar la unión e intersección de conjuntos y utilizar los símbolos respectivos.

Realizar correspondencias según criterios dados y descubrir otras en su mundo circundante.

Bloque temático 2: Numeración

Asimilar y utilizar adecuadamente el concepto de número como signo que expresa cantidad y orden. Sistema de numeración decimal. Leer y escribir del 1 al 1.000. Contar progresiva y regresivamente. Sistema de numeración en base 2.

Bloque temático 3: Operaciones

Comprender y automatizar la adición y la sustracción con números de tres cifras. Problemas de adición y sustracción.

Iniciación al concepto y mecánica de la multiplicación y división. Problemas. Cálculo mental y rápido de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones.

Bloque temático 4: Medida

Experiencias de medida. Medir longitudes, capacidades y pesos, mediante unidades naturales y convencionales (metro, decímetro, centímetro, kilo y litro). Conocer y utilizar las principales unidades de tiempo.

Bloque temático 5: Geometría y Topología

Comprender los términos que determinan situación: «dentro», «fuera», «encima», «debajo», «sobre». Distinguir líneas poligonales abiertas y cerradas. Identificar y representar líneas (recta, curva), polígonos (triángulos, cuadriláteros, pentágonos). Identificar el cubo, el prisma y la pirámide.

EXPERIENCIA SOCIAL Y NATURAL

Bloque temático 1: Conocimiento de sí mismo

Conocimiento y cuidado del cuerpo. Identificar y nombrar las partes principales. Adquirir hábitos de higiene y de comportamiento social (alimentación, descanso y limpieza). Poseer conciencia del derecho y del deber, y de la propia capacidad para sentir, pensar y querer.

Bloque temático 2: Conocimiento del medio

Conocer el entorno físico y comprender la interrelación existente entre clima, paisaje y seres de la Naturaleza en el ecosistema. Valorar la importancia del sol, del agua y del aire como agentes de vida. Observación de los cambios de la Naturaleza.

Bloque temático 3: Desarrollo en el medio

Tomar conciencia de pertenecer a un grupo familiar y a un entorno social (familia, barrio, pueblo, comarca, provincia, región o Nación).

El juego y el trabajo con los compañeros y amigos.

Participar y responsabilizarse en las actividades de juego y trabajo.

Conocer las instituciones y símbolos más representativos de la localidad. Adquirir y perfeccionar hábitos de educación ciudadana.

Valorar la función social de las personas en la comunidad (trabajo, servicios públicos, medios de comunicación y transporte) y adquirir hábitos de ahorro y buen uso de las cosas que se poseen.

ANEXO II

Horario mínimo del Ciclo Inicial

	Horas semanales por curso
Lengua castellana	4 horas
Matemáticas	4 horas
Experiencias (social y natural)	4 horas
Enseñanza religiosa o de la Ética	1 hora y media

Figura 131. Ordenación de las enseñanzas y horario mínimo del Ciclo Inicial de la EGB según el *Real Decreto 69/1981*, de 9 de enero (*Real Decreto 69/1981*, de 9 de enero, BOE, 15, p. 1097)

Anexo XXXI

Artículo séptimo, y anexo I y II que incluyen los contenidos de educación musical para Preescolar y Ciclo Inicial de la EGB, y el horario de Educación Artística según la Orden de 17 de enero de 1981

Art. 7.º 1. Los libros y material didáctico de Preescolar y Ciclo Inicial deberán ajustarse a los Niveles Básicos de Referencia que figuran en el Anexo I.

2. El desarrollo didáctico de las enseñanzas de Lengua Castellana, Matemáticas y Experiencia Social y Natural se hará en cuadernos de trabajo, libros de lectura y material de uso colectivo (*Orden de 1981*, de 17 de enero, BOE, 18, p. 1385).

ANEXO I

PREESCOLAR

(...) Educación musical

Bloque temático 1.- Formación rítmica.

1.1. Mejorar la fluidez en la respiración.

1.2. Captar el ritmo sonoro.

1.3. Descubrir la métrica de las palabras facilitando la articulación y expresividad oral.

1.4. Captar el contraste entre sonido-silencio.

1.5. Asociar palabras por su contenido rítmico.

1.6. Integrarse en actividades grupales.

1.7. Introducir al niño en la actividad creativa.

Bloque temático 2.- Educación vocal.

2.1. Formar un puente entre hablar y cantar, de forma que la iniciación al canto se dé espontáneamente, con naturalidad.

2.2. Desarrollar la capacidad creadora por medio del canto.

2.3. Buscar la flexibilidad y capacidad de adaptación al grupo, por medio de la actividad vocal.

Bloque temático 3.- Educación auditiva.

3.1. Favorecer la capacidad de concentración auditiva.

3.2. Lograr la captación del sonido y su procedencia con respecto al espacio.

3.3. Reconocer diferentes timbres.

3.4. Cultivar la memoria auditiva.

CICLO INICIAL

(...) Educación musical

Bloque temático 1.- Formación rítmica.

1.1. Desarrollar la capacidad de coordinación motriz.

1.2. Asimilar esquemas rítmicos por medio del movimiento.

1.3. Transmitir y sentir el ritmo a través del tacto.

1.4. Interiorizar el ritmo.

1.5. Manejar instrumentos de percusión.

1.6. Conocer las nociones de intensidad y velocidad.

1.7. Asociar ritmos con palabras.

1.8. Crear un ritmo musical a partir de otro dado.

Bloque temático 2.- Educación vocal.

2.1. Ampliar las posibilidades de ámbito melódico-vocal.

2.2. Favorecer la espontaneidad y capacidad de improvisación por medio del juego musicovocal.

2.3. Fomentar en cada niño la actitud flexible de adaptación del grupo.

Bloque temático 3.- Educación auditiva.

3.1. Relacionar el volumen y tesitura de los instrumentos.

3.2. Desarrollar progresivamente la memoria auditiva.

3.3. Reconocer instrumentos distinguiendo distinta altura.

3.4. Iniciación al análisis musical: distinguir voces, instrumentos, temas, etc.

(*Orden de 1981*, de 17 de enero, BOE, 18, p. 1388).

ANEXO II

(...) Educación Artística (música, plástica y dramatización) Preescolar 5 horas,
Ciclo Inicial 3 horas (*Orden de 1981*, de 17 de enero, BOE, 18, p. 1389).

Anexo XXXII

Artículo primero y noveno del *Real Decreto 710/1982*, de 12 de febrero

Artículo primero.- A partir del curso mil novecientos ochenta y dos-ochenta y tres, las enseñanzas mínimas, con carácter obligatorio, para los alumnos del ciclo medio (tercero, cuarto y quinto cursos de EGB) en todo el territorio español, serán las que se señalan en el anexo de este Real Decreto.

(...) Artículo noveno.- Los libros y material didáctico del Ciclo Medio deberán atenerse a las enseñanzas mínimas establecidas en el presenta Real Decreto (*Real Decreto 710/1982*, de 12 de febrero, BOE, 90, p. 9586).

Anexo XXXIII

Artículo séptimo, y anexos I y II que disponen las enseñanzas mínimas de educación musical y el horario de Educación Artística para el Ciclo Medio de la EGB según la Orden de 6 de mayo de 1982

Art. 7.º Uno. Los libros y material didáctico del Ciclo Medio deberán ajustarse a los niveles básicos de referencia establecidos en la presente Orden ministerial.

Dos. El desarrollo didáctico de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales podrá hacerse en Libros del Alumno, sin que su número sea superior a tres por área y Ciclo y en material didáctico de uso colectivo (*Orden de 1982*, de 6 de mayo, BOE, 115, p. 12574).

Las enseñanzas mínimas aprobadas por Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, fijan los objetivos que todos los alumnos del territorio español han de conseguir al terminar el Ciclo Medio. La presente Orden complementa y desarrolla las enseñanzas mínimas, incorporando los programas de las áreas de Educación Artística y de Educación Física y distribuyendo los objetivos terminales por cursos, con carácter indicativo, para facilitar la programación y actividad docente del Profesorado y la propia secuencialización del aprendizaje (*Orden de 1982*, de 6 de mayo, BOE, 115, p. 12575).

ANEXO I

(...) Educación Artística

La formación integral del alumno no puede entenderse sin prestar especial cuidado a la capacidad expresiva, la emotividad, los sentimientos, las vivencias y los recuerdos que se convierten en elementos configuradores del modo de ser, sentir y comportarse de las personas.

La Educación Artística, a través de la música, la plástica y el juego dramático, ha de despertar la imaginación y capacidad expresiva de los alumnos; cultivar la sensibilidad, el buen gusto y el interés por lo artístico; iniciarse en el uso y manejo de los recursos y técnicas expresivas; estimular el aprecio y valoración de las realizaciones artísticas y culturales y promover actitudes favorables al reconocimiento y estima de todo aquello que, como obra humana, representa un esfuerzo de la inteligencia e imaginación del hombre.

(...) Educación Musical

(...) Bloque temático I. Expresión y comunicación a través de la música

- 1.1. Ejercitar la actividad vocal para conseguir la mayor calidad expresiva.
- 1.2. Conocer el esquema corporal para desarrollar la capacidad de expresión musical a través del movimiento.
- 1.3. Desarrollar el sentido del espacio a partir de estímulos sonoros.
- 1.4. Habitarse a la expresión a través de la voz, el gesto e instrumentos musicales.
- 1.5. Reaccionar y responder de forma inmediata a distintos estímulos (prosódicos, ritmos, melódicos, vocales, instrumentales y gestuales).
- 1.6. Practicar con espontaneidad el juego creativo, por medio de la expresión verbal (hablada o cantada), gestual y tímbrica.
- 1.7. Introducir en su expresión el juego creativo por medio de instrumentos sencillos.
- 1.8. Llegar a sentir, de forma elemental, el carácter expresivo de la música.

1.9. Reconocer, mediante la audición activa, las características de los elementos musicales (ritmo, melódico y tímbrico).

Bloque temático 2. La música tradicional y colectiva

2.1. Conocer las canciones tradicionales de su entorno.

2.2. Conocer y practicar un repertorio de juegos tradicionales con alguna implicación musical.

2.3. Familiarizarse con los ritmos más característicos de nuestro folklore.

2.4. Conocer y usar algunos instrumentos populares de percusión. Asociarlos a algunas celebraciones de tradición local.

2.5. Conocer romances y leyendas populares, así como celebraciones de tradición local con contenido musical.

2.6. Llegar a unos conocimientos musicales, basándose en los recursos más elementales y adecuados del folklore.

Bloque temático 3. Fuentes de sonido

3.1. Conocer y diferenciar el hecho sonoro.

3.2. Tomar conciencia de las posibilidades sonoras de los objetos que le rodean.

3.3. Dominar las posibilidades sonoras de su propio cuerpo (voz, palmadas, etc.).

3.4. Iniciar la práctica de algún instrumento elemental.

3.5. Localizar la procedencia espacial de sonidos, desarrollando la capacidad de ordenación y memoria sonora.

Bloque temático 4. Comportamiento del sonido en el lenguaje musical

4.1. Asociar, mediante el estímulo auditivo sensorial, contraste en la duración, intensidad, timbre y altura del sonido.

4.2. Reconocer y representar mediante una grafía libre espontánea los parámetros del sonido (duración, altura, intensidad y timbre).

4.3. Conocer y aplicar de forma elemental la grafía convencional.

4.4. Captar y reproducir un hecho musical (*Orden de 1982*, de 6 de mayo, BOE, 115, p. 12584).

ANEXO II

(...) Educación Artística 2 1/2 horas lectivas semanales (*Orden de 1982*, de 6 de mayo, BOE, 115, p. 12588).

Anexo XXXIV

Artículos primero y 10 del *Real Decreto 3087/1982*, de 12 de noviembre

Artículo primero.- Uno. Las enseñanzas mínimas del ciclo superior de la Educación General Básica (cursos sexto, séptimo y octavo) que, con carácter obligatorio, se cursarán en todo el territorio nacional y Centros españoles en el extranjero, serán las que se señalan en el anexo I del presente Real Decreto (*Real Decreto 3087/1982*, de 12 de noviembre, BOE, 280, p. 32011).

Artículo décimo.- Los libros y material didáctico del ciclo superior deberán atenerse a las enseñanzas mínimas establecidas en el presente Real Decreto.

DISPOSICIÓN TRANSITORIA

Los libros y material didáctico actualmente autorizado para los cursos sexto, séptimo y octavo de Educación General Básica podrán utilizarse, respectivamente, durante el curso mil novecientos ochenta y tres-ochenta y cuatro, ochenta y cuatro-ochenta y cinco y ochenta y cinco-ochenta y seis (*Real Decreto 3087/1982*, de 12 de noviembre, BOE, 280, p. 32011).

Anexo XXXV

Artículos sexto y séptimo, y anexos I y II donde se establecen los niveles básicos de referencia de la música y el horario de Educación Artística para el Ciclo Superior de la EGB según la Orden de 25 de noviembre de 1982

Art. 6.º Uno, En la adscripción del profesorado a cada una de las áreas educativas de los cursos del Ciclo Superior de Educación General Básica se procurará que un solo Profesor imparta todas las enseñanzas del área de su especialidad, a fin de evitar la actuación de un número excesivo de Profesores sobre el mismo grupo de alumnos.

Dos. Para el desarrollo de las enseñanzas de la Educación Artística en el Ciclo Superior se adscribirá preferentemente, a Profesores que impartan alguna de las enseñanzas mínimas, siempre que tengan especial competencia y preparación en estos sectores educativos, y, en su defecto, a profesorado de los Ciclos Inicial y Medio que reúna idénticas características (*Orden de 1982*, de 25 de noviembre, BOE, 291, p. 33446).

Art. 7.º Uno. Los libros y material didáctico de los cursos sexto, séptimo y octavo del Ciclo Superior de Educación General Básica deberán ajustarse progresivamente, y a medida que entren en vigor, a los niveles básicos de referencia establecidos en la presente Orden ministerial.

Dos, El desarrollo didáctico de los niveles básicos de referencia de cada una de las materias podrá hacerse en libros del alumno, sin que su número sea superior a tres por área y Ciclo, y en material de uso colectivo.

Teniendo en cuenta las características de la tecnología, el material didáctico que la desarrolle podrá integrarse en el de Ciencias de la Naturaleza o bien presentarlo con carácter independiente.

DISPOSICIÓN TRANSITORIA

Los libros y material didáctico autorizados para los cursos sexto, séptimo y octavo de Educación General Básica de acuerdo con las orientaciones pedagógicas de 6 de agosto de 1971, de 24 de octubre de 1977, de 6 de octubre de 1978 y 18 de febrero de 1980, podrán utilizarse durante el primer año académico en que se apliquen los programas renovados de cada uno de los cursos respectivamente (*Orden de 1982*, de 25 de noviembre, BOE, 291, p. 33446).

ANEXO I

(...) Educación Artística: Música

(...) Bloque temático 1: Expresión y comunicación a través de la música

1.1. Cantar con la mayor corrección y expresividad.

1.2. Lograr soltura en el manejo de instrumentos elementales.

1.3. Improvisar melodías en versión vocal e instrumental.

1.4. Controlar la capacidad motora y utilizar el espacio de forma consciente.

1.5. Improvisar y elaborar formas elementales de danza.

1.6. Realizar asociaciones sensoriales y reconocer los rasgos característicos de cada música mediante la audición activa.

1.7. Cultivar la audición interior y el pensamiento musical de manera activa.

Bloque temático 2: La música tradicional y colectiva

2.1. Conocer y cantar canciones de diversas regiones y en sus respectivas lenguas.

Bailar algunas de ellas.

2.2. Reconocer las peculiaridades que tiene la danza en las diferentes regiones españolas.

2.3. Conseguir un repertorio de danzas tradicionales.

2.4. Desarrollar la capacidad de investigación sobre el hecho popular del entorno.

2.5. Practicar y utilizar el repertorio de música folklórica, iniciado en el ciclo medio, para llegar a conocimientos musicales propios del ciclo superior.

2.6. Cantar canciones de otros pueblos y culturas.

Bloque temático 3: Fuentes de sonido, agrupación de voces e instrumentos más generalizados

3.1. Distinguir los diversos tipos de voz.

3.2. Distinguir los diversos tipos de instrumentos.

3.3. Alcanzar un grado de coordinación motriz suficiente para el manejo de instrumentos.

3.4. Profundizar en el cultivo de la ordenación y memoria sonora.

3.5. Construir instrumentos musicales sencillos.

Bloque temático 4: Percepción de los elementos constitutivos de la música

4.1. Sentir los elementos constitutivos de la música (ritmo, melodía, armonía, forma y timbre).

4.2. Captar y reproducir un hecho musical.

Bloque temático 5: La música en la sociedad actual

5.1. Apreciar los elementos tímbricos y estructurales de la música actual.

5.2. Tomar conciencia de la intencionalidad de la música incidental.

5.3. Conocer las diversas modalidades de la música de actualidad.

5.4. Llegar al conocimiento y utilización de los medios audiovisuales.

5.5. Acercar la perspectiva musical a otras culturas.

5.6. Conocer los procedimientos de difusión musical en directo (*Orden de 1982*, de 25 de noviembre, BOE, 291, p. 33463).

ANEXO II

(...) Educación Artística 2 horas -lectivas semanales- (*Orden de 1982*, de 25 de noviembre, BOE, 291, p. 33466).

Anexo XXXVI

Texto reseñable de la *Orden de 13 de junio de 1977*

En estas directrices se pretende que, sin perjuicio de la autonomía de las Universidades y las peculiaridades de cada uno de los Distritos universitarios, los planes de estudio posean, al menos, una cierta homogeneidad, de modo que habiliten el alumnado para el posterior desarrollo de su función docente en el ámbito nacional (*Orden de 1977*, de 13 de junio, BOE, 151, p. 14256).

1. Los planes de estudio se estructuraran en tres cursos.
2. Se establecerán cinco especialidades: Ciencias, Ciencias humanas, Filología, Educación Preescolar y Educación Especial, si bien esta última especialidad sólo podrá ser impartida en aquellas Escuelas Universitarias previamente autorizadas a tal efecto por la Dirección General de Universidades, oído el Instituto Nacional de educación especial.

(...) ANEXO

Cuadro de materias fundamentales

1. Materias comunes

En el conjunto de asignaturas comunes a las cinco secciones constarán materias dirigidas a la formación psicopedagógica, instrumental-artística y de contenido científico referido a la primera etapa de la Educación General Básica. Estas materias constituirán el núcleo básico que permite a todos los futuros educadores de este nivel afrontar con éxito la docencia de aquella etapa, sin perjuicio de profundizar y extender su preparación en las respectivas especialidades.

- Pedagogía I.
- Pedagogía II.
- Psicosociología I.
- Psicosociología II.
- Lengua Española I.
- Matemáticas I.
- Expresión Plástica.
- Música.
- Didáctica de la Educación Física (*Orden de 1977*, de 13 de junio, BOE, 151, pp. 14256-14257).

Anexo XXXVII

Artículos quinto, 14 y 16 de la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre*

Artículo 5

1. La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica. La enseñanza básica comprenderá diez años de escolaridad, iniciándose a los seis años de edad y extendiéndose hasta los dieciséis.
2. La enseñanza básica será obligatoria y gratuita.

(...) Artículo 14

1. La educación primaria comprenderá tres ciclos de dos cursos académicos cada uno y se organizará en áreas que serán obligatorias y tendrán un carácter global e integrador.
2. Las áreas de este nivel educativo serán las siguientes:
 - a) Conocimiento del medio natural, social y cultural.
 - b) Educación Artística.
 - c) Educación Física.
 - d) Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.
 - e) Lenguas extranjeras.
 - f) Matemáticas.

3. La metodología didáctica se orientará al desarrollo general del alumno, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes. La enseñanza tendrá un carácter personal y se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño.

(...) Artículo 16.

La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente (*Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, BOE, 238, pp. 28930-28931*).

Anexo XXXVIII

Texto reseñable del *Real Decreto 1440/1991*, de 30 de agosto

Artículo único.

1. Se establece el título universitario de Maestro en sus diversas especialidades, así como las correspondientes directrices generales propias de los planes de estudios que deben cursarse para su obtención y homologación, según se determina en los respectivos anexos del presente Real Decreto.
2. El título de Maestro en sus distintas especialidades tiene la consideración de Diplomado Universitario establecido en el artículo 30 de la Ley de Reforma Universitaria, con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
3. En la expedición del título universitario de Maestro, las Universidades se atenderán, según el plan de estudios cursado, a las siguientes denominaciones oficiales del mismo:
 1. Título de Maestro-Especialidad de Educación Infantil.
 2. Título de Maestro-Especialidad de Educación Primaria.
 3. Título de Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera.
 4. Título de Maestro-Especialidad de Educación Física.
 5. Título de Maestro-Especialidad de Educación Musical.
 6. Título de Maestro-Especialidad de Educación Especial.
 7. Título de Maestro-Especialidad de Audición y Lenguaje (*Real Decreto 1440/1991*, de 30 de agosto, BOE, 244, p. 33004).

Anexo XXXIX

Texto reseñable del *Real Decreto 614/1997*, de 25 de abril y del *Real Decreto 779/1998*, de 30 de abril

Las asignaturas o materias que integren el plan de estudios, ya se trate de troncales, obligatorias u optativas, no podrán tener una carga lectiva inferior a 4,5 créditos, si se trata de cuatrimestrales, o a 9 créditos, si se trata de anuales (*Real Decreto 614/1997*, de 25 de abril, BOE, 117, p. 15344).

Artículo único.

Se modifican los artículos relacionados a continuación, todos ellos del Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado por los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio; 2347/1996, de 8 de noviembre, y 614/1997, de 25 de abril, quedando redactados en los términos que se indican:

1. Apartado 7 del artículo 2:

7. Crédito: La unidad de valoración de las enseñanzas. Corresponderá a diez horas de enseñanza teórica, práctica o de sus equivalencias, entre las que podrán incluirse actividades académicas dirigidas, que habrán de preverse en el correspondiente plan docente junto con los mecanismos y medios objetivos de comprobación de los resultados académicos de las mismas (*Real Decreto 779/1998*, de 30 de abril, BOE, 104, p. 14697).

Anexo XL

Artículo 17 donde se fijan los objetivos de la etapa de Educación Primaria según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Artículo 17. Objetivos de la educación primaria.

La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.
- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.
- f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.
- h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.
- i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
- j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.
- k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.
- l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.
- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.
- n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico (*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, BOE, 106, p. 17168*).

Anexo XLI

Tabla comparativa entre las competencias básicas (LOE, 2006) y las competencias clave (LOMCE, 2013)

Tabla 17. Competencias básicas (LOE, 2006) vs Competencias clave (LOMCE, 2013)

(LOE, 2006)	(LOMCE, 2013)
1. Competencia en comunicación lingüística	1. Comunicación lingüística
2. Competencia matemática	2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	
4. Tratamiento de la información y competencia digital	3. Competencia digital
5. Competencia social y ciudadana	5. Competencias sociales y cívicas
6. Competencia cultural y artística	7. Conciencia y expresiones culturales
7. Competencia para aprender a aprender	4. Aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal	6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

Fuente: Elaboración propia

Anexo XLII

Artículo séptimo donde se fijan los objetivos de la etapa de Educación Primaria según el *Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero

Artículo 7. Objetivos de la Educación Primaria.

La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.
- f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.
- h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
- j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.
- k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.
- l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.
- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.
- n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico (*Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero, BOE, 52, pp. 19353-19354).

Anexo XLIII

Artículo octavo del *Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero

Artículo 8. *Organización.*

1. La etapa de Educación Primaria comprende seis cursos académicos, que se cursarán ordinariamente entre los seis y los doce años de edad, y se organiza en áreas, que tendrán un carácter global e integrador.
2. Los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes áreas del bloque de asignaturas troncales en cada uno de los cursos:
 - a) Ciencias de la Naturaleza.
 - b) Ciencias Sociales.
 - c) Lengua Castellana y Literatura.
 - d) Matemáticas.
 - e) Primera Lengua Extranjera.
3. Los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos:
 - a) Educación Física.
 - b) Religión, o Valores Sociales y Cívicos, a elección de los padres, madres o tutores legales.
 - 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, al menos una de las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas:
 - 1.º Educación Artística.
 - 2.º Segunda Lengua Extranjera.
 - 3.º Religión, sólo si los padres, madres o tutores legales no la han escogido en la elección indicada en el apartado 3.b.
 - 4.º Valores Sociales y Cívicos, sólo si los padres, madres o tutores legales no la han escogido en la elección indicada en el apartado 3.b (*Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero, BOE, 52, pp. 19354-19355).

Anexo XLIV

Artículo cuarto donde se amplían los objetivos de la etapa de Educación Primaria para Andalucía según el *Decreto 230/2007*, de 31 de julio

Artículo 4. Objetivos.

La educación primaria contribuirá a desarrollar en el alumnado los saberes, las capacidades, los hábitos, las actitudes y los valores que les permitan alcanzar, además de los objetivos enumerados en el artículo 17 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, los siguientes:

- a) Desarrollar la confianza en sí mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal, el espíritu emprendedor y la capacidad para aprender, planificar, evaluar riesgos, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- b) Conocer y valorar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un valor de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia la misma.
- c) Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades.
- d) Conocer y respetar la realidad cultural de Andalucía, partiendo del conocimiento y de la comprensión de Andalucía como comunidad de encuentro de culturas (*Decreto 230/2007*, de 31 de julio, BOJA, 156, p. 10).

Anexo XLV

Tabla comparativa entre las competencias básicas según (LOE, 2006) y (LEA, 2007)

Tabla 18. Competencias básicas (LOE, 2006) vs (LEA, 2007)

(LOE, 2006)	(LEA, 2007)
1. Competencia en comunicación lingüística	1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática	2. Competencia de razonamiento matemático
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural
4. Tratamiento de la información y competencia digital	4. Competencia digital y tratamiento de la información
5. Competencia social y ciudadana	5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística	6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender	7. Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida
8. Autonomía e iniciativa personal	8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal

Fuente: Elaboración propia

Anexo XLVI

Distribución por ciclos y áreas del horario lectivo mínimo de la Educación Primaria en Andalucía, según (LOE, 2006) y (LEA, 2007)

Tabla 19. Horario lectivo mínimo de las áreas de Educación Primaria en Andalucía, atendiendo a la LOE-LEA

ÁREAS	1.º CICLO horas totales/ ho- ras semanales de los dos cursos	2.º CICLO horas totales/ ho- ras semanales de los dos cursos	3.º CICLO horas totales/ ho- ras semanales de los dos cursos
Conocimiento del medio natural, social y cultural	175/5	175/5	140/4
Educación artística	105/3	105/3	105/3

ÁREAS	1.º CICLO horas totales/ ho- ras semanales de los dos cursos	2.º CICLO horas totales/ ho- ras semanales de los dos cursos	3.º CICLO horas totales/ ho- ras semanales de los dos cursos
Educación física	105/3	105/3	105/3
Lengua castellana y literatura	315/9	280/8	280/8
Lengua extranjera	105/3	140/4	140/4
Matemáticas	175/5	210/6	175/5
Religión	105/3	105/3	105/3
Educación para la ciudadanía y los derechos humanos	-	-	50/1,5
TOTAL	1.085/31	1.120/32	1.100/31,5

Fuente: *Orden de 2007*, de 10 de agosto, BOJA, 171, pp. 22-23

Anexo XLVII

Artículo cuarto donde se amplían los objetivos de la etapa de Educación Primaria para Andalucía según el *Decreto 97/2015*, de 3 de marzo

Artículo 4. Objetivos.

La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en el alumnado las capacidades, los hábitos, las actitudes y los valores que le permitan alcanzar, además de los objetivos enumerados en el artículo 17 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, los siguientes:

- a) Desarrollar la confianza de las personas en sí mismas, el sentido crítico, la iniciativa personal, el espíritu emprendedor y la capacidad para aprender, planificar, evaluar riesgos, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- b) Participar de forma solidaria, activa y responsable, en el desarrollo y mejora de su entorno social y natural.
- c) Desarrollar actitudes críticas y hábitos relacionados con la salud y el consumo responsable.
- d) Conocer y valorar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un valor de los pueblos y de las personas y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia la misma.
- e) Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades.
- f) Conocer y respetar la realidad cultural de Andalucía, partiendo del conocimiento y de la comprensión de la misma como comunidad de encuentro de culturas (*Decreto 97/2015*, de 3 de marzo, BOJA, 50, pp. 13-14).

Anexo XLVIII

Artículo tercero donde establece el aprendizaje por competencias como uno de los principios para abordar el currículo, según la *Orden de 17 de marzo de 2015*

Artículo 3. Principios para el desarrollo del currículo.

El desarrollo del currículo deberá fundarse en los siguientes principios:

a) Aprendizaje por competencias, determinado por:

1.º Transversalidad e integración. Implica que el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa. La visión interdisciplinar y multidisciplinar del conocimiento resalta las conexiones entre diferentes áreas y la aportación de cada una de ellas a la comprensión global de los fenómenos estudiados.

2.º Dinamismo. Se refleja en que estas competencias no se adquieren en un determinado momento y permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual las alumnas y los alumnos van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de las mismas.

3.º Aprendizaje funcional. Se caracteriza por la capacidad de transferir a distintos contextos los aprendizajes adquiridos. La aplicación de lo aprendido a las situaciones de la vida cotidiana favorece las actividades que capacitan para el conocimiento y análisis del medio que nos circunda y las variadas actividades humanas y modos de vida.

4.º El trabajo por competencias se basa en el diseño de tareas motivadoras para el alumnado que partan de situaciones-problema reales y se adapten a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de cada alumno y alumna, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo, haciendo uso de métodos, recursos y materiales didácticos diversos.

5.º Participación y colaboración. Para desarrollar las competencias clave resulta imprescindible la participación de toda la comunidad educativa en el proceso formativo tanto en el desarrollo de los aprendizajes formales como de los no formales (*Orden de 2015, de 17 de marzo, BOJA, 60, pp. 10-11*).

Anexo XLIX

Distribución del horario mínimo semanal de la etapa de Educación Primaria para Andalucía en sesiones de 45 minutos según la Orden de 17 de marzo de 2015

Tabla 20. Horario lectivo mínimo de las áreas de Educación Primaria en Andalucía, dictaminado por la Orden de 17 de marzo de 2015

HORARIO POR NIVEL	1º CICLO		2º CICLO		3º CICLO	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
ASIGN. TRONCALES						
Ciencias Naturales	2	2	2	2	2	2
Ciencias Sociales	2	2	2	2	2	2
Lengua Cast. y Literatura	6	6	6	6	5	5
Matemáticas	6	6	5	5	5	5
1º Lengua Extranjera	2	2	3	3	3	3
Total Troncales	18 (54%)	18 (54%)	18 (54%)	18 (54%)	17 (51%)	17 (51%)
ASIGN. ESPECÍFICAS						
Educación Física	2	2	2	2	2	2
Valores sociales y cívicos / Religión	1	1	1	1	1	1
2º Lengua Extranjera	1	1	2	2	2	2
Educación Artística	2	2	2	2	2	2
Total Específicas	6 (18%)	6 (18%)	7 (21%)	7 (21%)	7(21%)	7(21%)
ASIGN. LIBRE CONFIGURACIÓN AUTONÓMICA						
Educación Ciudadanía					2	
Cultura y práctica digital						2
Total Libre Configuración					2 (7%)	2 (7%)
RECREO						
Recreo	3+1/3 (10%)	3+1/3 (10%)	3+1/3 (10%)	3+1/3 (10%)	3+1/3 (10%)	3+1/3 (10%)
AUTONOMÍA CENTROS						
Autonomía Centros(*)	6 (18%)	6 (18%)	5 (15%)	5 (15%)	4 (12%)	4 (12%)
TOTAL HORARIO	33+1/3 (100%)	33+1/3 (100%)	33+1/3 (100%)	33+1/3 (100%)	33+1/3 (100%)	33+1/3 (100%)

Fuente: Orden de 2015, de 17 de marzo, BOJA, 60, p. 696

Anexo L

Artículos quinto y noveno del *Decreto 97/2015*, de 3 de marzo

Artículo 5. Definición y principios para su determinación.

(...) 4. El currículo de Educación Primaria responderá a los siguientes principios:

(...) f) La flexibilidad y la autonomía de los centros para concretar y adecuar, en función de sus características, los elementos del currículo y las actuaciones organizativas (*Decreto 97/2015*, de 3 de marzo, BOJA, 50, p. 14).

Artículo 9. Autonomía de los centros.

1. Los centros docentes en el ejercicio de su autonomía pedagógica y organizativa podrán llevar a cabo modelos de funcionamiento propios. A tales efectos, desarrollarán y concretarán en su proyecto educativo el currículo y lo adaptarán a las necesidades de su alumnado y a las características específicas del entorno social y cultural en el que se encuentra, configurando así su oferta formativa.

2. Los proyectos educativos incluirán la posibilidad y las actuaciones para suscribir compromisos educativos y de convivencia con las familias, así como otras medidas de carácter comunitario y de relación con el entorno para mejorar el rendimiento académico del alumnado, de acuerdo con lo establecido en los artículos 31 y 32 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre.

3. De conformidad con lo dispuesto en el artículo 120.4 de la Ley Orgánica de Educación, los centros docentes, en el ejercicio de su autonomía, podrán adoptar planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia, agrupamientos del alumnado, ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de áreas o proyectos de innovación e investigación, de acuerdo con lo que establezca al respecto la Consejería competente en materia de educación y dentro de las posibilidades que permita la normativa aplicable, incluida la laboral, sin que, en ningún caso, se puedan imponer aportaciones a las familias ni exigencias a la Administración educativa (*Decreto 97/2015*, de 3 de marzo, BOJA, 50, p. 16).

Anexo LI

Texto reseñable, y artículos cuarto, quinto, sexto, octavo y noveno de la *Orden de 17 de marzo de 2015*

Los centros docentes que imparten Educación Primaria en Andalucía disponen de autonomía pedagógica y organizativa para poder llevar a cabo modelos de funcionamiento propios. De esta manera se reconoce la capacidad y la responsabilidad de los centros y del profesorado en el desarrollo curricular, constituyendo una de las dimensiones más notorias de la autonomía profesional (*Orden de 2015*, de 17 de marzo, BOJA, 60, p. 9).

Artículo 4. Orientaciones metodológicas.

1. Los centros docentes elaborarán sus programaciones didácticas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo.

2. En esta etapa educativa se fomentará especialmente una metodología centrada en la actividad y participación del alumnado que favorezca el pensamiento racional y crítico, el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula, que conlleve la lectura y la investigación, así como las diferentes posibilidades de expresión. Se integrarán en todas las áreas referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato del alumnado.

El objeto central de la práctica educativa es que el alumnado alcance el máximo desarrollo de sus capacidades y no el de adquirir de forma aislada los contenidos de las áreas, ya que estos son un elemento del currículo que sirve de instrumento para facilitar el aprendizaje.

3. El aprendizaje debe desarrollar una variedad de procesos cognitivos. El alumnado debe ser capaz de poner en práctica un amplio repertorio de procesos, tales como: identificar, analizar, reconocer, asociar, reflexionar, razonar, deducir, inducir, decidir, explicar, crear, etc., evitando que las situaciones de aprendizaje se centren, tan solo, en el desarrollo de algunos de ellos.

4. Se asegurará el trabajo en equipo del profesorado, con objeto de proporcionar un enfoque interdisciplinar para que se desarrolle el aprendizaje por competencias, garantizando la coordinación de todos los miembros del equipo docente que atienda a cada alumno o alumna en su grupo.

5. Las tecnologías de la información y de la comunicación formarán parte del uso habitual como instrumento facilitador para el desarrollo del currículo.

6. La lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias clave. Las programaciones didácticas de todas las áreas incluirán actividades y tareas para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Los centros, al organizar su práctica docente, deberán garantizar la incorporación de un tiempo diario, no inferior a treinta minutos, en todos los niveles de la etapa, para el desarrollo de dicha competencia (*Orden de 2015*, de 17 de marzo, BOJA, 60, p. 11).

Artículo 5. Autonomía de los centros para la concreción del currículo.

1. Los centros docentes disponen de autonomía pedagógica y organizativa para el desarrollo y concreción del currículo de la Educación Primaria, la adaptación a las

necesidades del alumnado y a las características específicas de su contexto social y cultural.

2. Los equipos de ciclo desarrollarán las programaciones didácticas de las áreas que correspondan al mismo mediante la concreción de los distintos elementos que configuran el currículo educativo.

(...) 3. Para la elaboración de las programaciones didácticas referenciadas en el apartado 2, se atenderá a la concreción curricular del proyecto educativo del centro.

(...) 7. Según lo dispuesto en el artículo 10.9 del Decreto 97/2015, de 3 de marzo, los centros que no posean la consideración de bilingües podrán impartir una parte del currículo de las distintas áreas en lengua extranjera siempre que sea impartida con los recursos propios del centro, esté aprobado en su proyecto educativo y se solicite según el procedimiento establecido en el apartado 6 del presente artículo (*Orden de 2015*, de 17 de marzo, BOJA, 60, pp. 11-12).

Artículo 6. Acción tutorial.

En el conjunto de la etapa, la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado. Para ello, y según se establece en el artículo 19.1 del Decreto 97/2015, de 3 de marzo, corresponderá a los centros la programación, desarrollo y evaluación de la acción tutorial que será recogida en el Plan de orientación y acción tutorial incluido en su proyecto educativo (*Orden de 2015*, de 17 de marzo, BOJA, 60, p. 12).

Artículo 8. Horario.

(...) 3. Los centros docentes, en el ejercicio de su autonomía organizativa y pedagógica, podrán incrementar para cada una de las áreas el horario lectivo mínimo determinado en el Anexo II de la presente Orden, sin perjuicio de lo establecido en el apartado 1 de este artículo. Las áreas de Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura y Primera Lengua Extranjera, dado su carácter instrumental para la adquisición de otros conocimientos, recibirán especial consideración en el horario del centro. Además, podrán adoptar distintas formas de organización del horario escolar en función de las necesidades de aprendizaje del alumnado (*Orden de 2015*, de 17 de marzo, BOJA, 60, pp. 12-13).

Artículo 9. Participación de las familias.

1. Para dar cumplimiento a lo regulado en los artículos 9.1 y 9.2 del Decreto 97/2015, de 3 de marzo, los proyectos educativos de centro incorporarán procedimientos que potencien la integración de las familias en el ámbito escolar y ocupen el espacio de colaboración y de corresponsabilidad con los demás sectores implicados en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

2. El Consejo Escolar realizará el seguimiento de los compromisos educativos y de convivencia suscritos por las familias con el centro para garantizar su efectividad y proponer la adopción de medidas e iniciativas en relación con su cumplimiento (*Orden de 2015*, de 17 de marzo, BOJA, 60, p. 13).

Anexo LII

Objetivos del área de Educación Artística según establece el anexo II del *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre

1. Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás.
2. Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos y adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos.
3. Aplicar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura para comprenderlos mejor y formar un gusto propio.
4. Mantener una actitud de búsqueda personal y colectiva, articulando la percepción, la imaginación, la indagación y la sensibilidad y reflexionando a la hora de realizar y disfrutar de diferentes producciones artísticas.
5. Conocer algunas de las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación en los que intervienen la imagen y el sonido, y utilizarlos como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales.
6. Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otros pueblos, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno.
7. Desarrollar una relación de auto-confianza con la producción artística personal, respetando las creaciones propias y las de los otros y sabiendo recibir y expresar críticas y opiniones.
8. Realizar producciones artísticas de forma cooperativa, asumiendo distintas funciones y colaborando en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.
9. Conocer algunas de las profesiones de los ámbitos artísticos, interesándose por las características del trabajo de los artistas y disfrutando como público en la observación de sus producciones (*Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, BOE, 293, p. 43072).

Anexo LIII

Objetivos del área de Educación Artística para Andalucía según fija el anexo I de la Orden de 17 de marzo de 2015

O.EA.1. Conocer y utilizar las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación y utilizarlos como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales.

O.EA.2. Utilizar las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación para expresar ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás.

O.EA.3. Identificar y reconocer dibujos geométricos en elementos del entorno, utilizando con destreza los instrumentos específicos para representarlos en sus propias producciones artísticas.

O.EA.4. Reconocer las manifestaciones artísticas más relevantes de la Comunidad autónoma de Andalucía y de otros pueblos, desarrollando actitudes de valoración, respeto, conservación y adoptando un sentido de identidad que le permita plasmar a través del lenguaje plástico y musical las interpretaciones y emociones del mundo que le rodea.

O.EA.5. Mantener una actitud de búsqueda personal y colectiva, integrando la percepción, la imaginación, la sensibilidad, la indagación y la reflexión de realizar o disfrutar de diferentes producciones artísticas.

O.EA.6. Utilizar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura, para comprenderlos mejor y formar un gusto propio.

O.EA.7. Participar y aprender a ponerse en situación de vivir la música: cantar, escuchar, inventar, danzar, interpretar, basándose en la composición de sus propias experiencias creativas con manifestaciones de diferentes estilos, tiempos y cultura.

O.EA.8. Analizar las manifestaciones artísticas y sus elementos más significativos en el entorno para conseguir progresivamente una percepción sensible de la realidad y fomentar la identidad personal como andaluz.

O.EA.9. Valorar y conocer las manifestaciones artísticas del patrimonio cultural de Andalucía y de otros pueblos y culturas; colaborar en la conservación y enriquecimiento desde la interculturalidad (*Orden de 2015*, de 17 de marzo, BOJA, 60, p. 314).

Anexo LIV

Contenidos mínimos de la asignatura de música para el primer ciclo de Educación Primaria según el anexo II del *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre

Bloque 3. Escucha

- Identificación y representación corporal de las cualidades de sonidos del entorno natural y social.
- Audición activa de una selección de piezas instrumentales y vocales breves de distintos estilos y culturas.
- Reconocimiento visual y auditivo de algunos instrumentos musicales e identificación de voces femeninas, masculinas e infantiles.
- Identificación de la repetición (AA) y el contraste (AB) en canciones y obras musicales.
- Curiosidad por descubrir sonidos del entorno y disfrute con la audición de obras musicales de distintos estilos y culturas.
- Conocimiento y observancia de las normas de comportamiento en audiciones y otras representaciones musicales (*Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, BOE, 293, p. 43072).

Bloque 4. Interpretación y creación musical

- Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, el cuerpo y los objetos.
- Interpretación y memorización de retahílas y canciones al unísono.
- Utilización de la voz, la percusión corporal y los instrumentos como recursos para el acompañamiento de textos recitados, canciones y danzas.
- Práctica de técnicas básicas del movimiento y juegos motores acompañados de secuencias sonoras, e interpretación de danzas sencillas.
- Lectura de partituras sencillas con grafías no convencionales.
- Disfrute con la expresión vocal, instrumental y corporal.
- Improvisación de esquemas rítmicos y melódicos de cuatro tiempos.
- Improvisación de movimientos como respuesta a diferentes estímulos sonoros.
- Selección de sonidos vocales, objetos e instrumentos para la sonorización de situaciones, relatos breves.
- Confianza en las propias posibilidades de producción musical (*Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, BOE, 293, p. 43072).

Anexo LV

Contenidos mínimos de la asignatura de música para el segundo ciclo de Educación Primaria según el anexo II del *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre

Bloque 3. Escucha

- Discriminación auditiva, denominación y representación gráfica de las cualidades de los sonidos.
- Audición activa de una selección de piezas instrumentales y vocales de distintos estilos y culturas y reconocimiento de algunos rasgos característicos.
- Reconocimiento visual y auditivo y clasificación por familias de algunos instrumentos de la orquesta, de la música popular y de la de otras culturas, e identificación de distintas agrupaciones vocales.
- Identificación de frases musicales y de partes que se repiten, contrastan y retornan.
- Comentario y valoración de conciertos y representaciones musicales.
- Interés por el descubrimiento de obras musicales de distintas características.
- Actitud atenta y silenciosa y respeto a las normas de comportamiento durante la audición de música (*Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, BOE, 293, p. 43073).

Bloque 4. Interpretación y creación musical

- Exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, el cuerpo, los objetos y los instrumentos.
- Hábitos de cuidado de la voz, el cuerpo y los instrumentos.
- Interpretación y memorización de canciones al unísono, cánones y piezas instrumentales sencillas.
- Coordinación y sincronización individual y colectiva en la interpretación vocal o instrumental.
- Memorización e interpretación de danzas y secuencias de movimientos fijados e inventados.
- Lectura e interpretación de canciones y piezas instrumentales sencillas con distintos tipos de grafías.
- Interés y responsabilidad en las actividades de interpretación y creación.
- Improvisación de esquemas rítmicos y melódicos sobre bases musicales dadas.
- Creación de acompañamientos para canciones y piezas instrumentales.
- Creación de piezas musicales a partir de la combinación de elementos dados.
- Invención de coreografías para canciones y piezas musicales breves (*Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, BOE, 293, p. 43073).

Anexo LVI

Contenidos mínimos de la asignatura de música para el tercer ciclo de Educación Primaria según el anexo II del *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre

Bloque 3. Escucha

- Audición activa y comentario de músicas de distintos estilos y culturas, del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos.
- Reconocimiento y clasificación de instrumentos acústicos y electrónicos, de diferentes registros de la voz y de las agrupaciones vocales e instrumentales más comunes en la audición de piezas musicales.
- Identificación de formas musicales con repeticiones iguales y temas con variaciones.
- Grabación de la música interpretada en el aula.
- Búsqueda de información, en soporte papel y digital, sobre instrumentos, compositores intérpretes y eventos musicales.
- Comentario y valoración de conciertos y representaciones musicales.
- Valoración e interés por la música de diferentes épocas y culturas.
- Identificación de agresiones acústicas y contribución activa a su disminución y al bienestar personal y colectivo (*Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, BOE, 293, p. 43074).

Bloque 4. Interpretación y creación musical

- Exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de diferentes instrumentos y dispositivos electrónicos al servicio de la interpretación musical.
- Interpretación de piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas y culturas para distintos agrupamientos con y sin acompañamiento.
- Realización de movimientos fijados e inventados utilizando estímulos: visuales, verbales, sonoros y musicales.
- Interpretación de danzas y de coreografías en grupo.
- Lectura e interpretación de canciones y piezas instrumentales en grado creciente de dificultad.
- Asunción de responsabilidades en la interpretación en grupo y respeto a las aportaciones de los demás y a la persona que asuma la dirección.
- Improvisación vocal, instrumental y corporal en respuesta a estímulos musicales y extra-musicales.
- Creación de introducciones, interludios y codas y de acompañamientos para canciones y piezas instrumentales.
- Utilización de medios audiovisuales y recursos informáticos para la creación de piezas musicales y para la sonorización de imágenes y de representaciones dramáticas.
- Invención de coreografías para canciones y piezas musicales de diferentes estilos.
- Utilización de diferentes grafías (convencionales y no convencionales) para registrar y conservar la música inventada.
- Actitud de constancia y de progresiva exigencia en la realización de producciones musicales (*Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, BOE, 293, pp. 43074-43075).

Anexo LVII

Contenidos mínimos de la asignatura de música en Andalucía para el primer ciclo de Educación Primaria según el anexo I de la *Orden de 17 de marzo de 2015*

Bloque 4: “La escucha.”

- 4.1. Experimentación y descubrimiento con los sonidos de su entorno natural y social inmediato desarrollando la creatividad para la elaboración de sus propias creaciones sencillas.
- 4.2. Interiorización y reconocimiento de sonidos, ruido y silencio.
- 4.3. Distinción de distintos tipos de instrumentos y obras musicales sencillas adaptadas a su edad.
- 4.4. Distinción de diferentes tipos de voces, instrumentos, variaciones y contrastes de velocidad e intensidad tras la escucha de obras musicales.
- 4.5. Obras musicales diferentes: características.
- 4.6. Creación de obras musicales propias teniendo como referencia obras conocidas de artistas andaluces.
- 4.7. Identificación y reproducción de estribillos y canciones infantiles tradicionales, incidiendo en las de la cultura andaluza.
- 4.8. Identificación de las cualidades del sonido del entorno natural y social (*Orden de 2015*, de 17 de marzo, BOJA, 60, p. 383).

Bloque 5: “La interpretación musical.”

- 5.1. Interpretación de canciones andaluzas sencillas (retahílas, poemas, refranes,...) de diferentes épocas, estilos y culturas como instrumento y recurso expresivo para desarrollar la creatividad.
- 5.2. Cualidades de la voz.
- 5.3. El cuerpo como medio de expresión.
- 5.4. Iniciación a la práctica vocal en el canto, prestando atención a la respiración, vocalización y entonación.
- 5.5. Valoración, disfrute y respeto en las diferentes obras e interpretaciones musicales.
- 5.6. Clasificación de instrumentos.
- 5.7. Utilización del lenguaje musical para la interpretación de obras.
- 5.8. Ejecución de ritmos en los distintos instrumentos corporales: pies, rodillas, palmas, chasquidos...
- 5.9. Construcción de sencillos instrumentos para ser utilizados en el aula.
- 5.10. Experimentación sonora relacionada con objetos y materiales diversos.
- 5.11. Utilización de medios audiovisuales y recursos informáticos para la sonorización de piezas musicales, imágenes e instrumentos (*Orden de 2015*, de 17 de marzo, BOJA, 60, p. 383).

Bloque 6: “La música, el movimiento y la danza.”

- 6.1. Identificación de su propio cuerpo como instrumento de expresión de sentimiento y emociones, controlando las capacidades expresivas del mismo, valorando su propia interpretación y la de los demás, como medio de interacción social.
- 6.2. Interpretación de danzas, controlando la postura y coordinación con la misma.

- 6.3. Identificación de danzas de típicas de su entorno más inmediato (bailes relacionados con el flamenco, bailes regionales, locales, etc.)
- 6.4. Disfrute e interpretación de pequeñas coreografías, danzas propias del entorno para la creación de obras musicales sencillas.
- 6.5. Valoración y respeto hacia las audiciones y obras musicales del folclore andaluz, poniendo especial interés en el flamenco como patrimonio de la humanidad.
- 6.6. Normas de comportamiento en audiciones y representaciones musicales (*Orden de 2015*, de 17 de marzo, BOJA, 60, p. 384).

Anexo LVIII

Contenidos mínimos de la asignatura de música en Andalucía para el segundo ciclo de Educación Primaria según el anexo I de la Orden de 17 de marzo de 2015

Bloque 4: “La escucha.”

- 4.1. Identificación, clasificación e interpretación de los sonidos según sus cualidades.
- 4.2. Realización de pequeños comentarios y descripciones sobre audiciones variadas e interpretaciones suyas con un vocabulario preciso y sencillo.
- 4.3. Conocimiento de obras musicales andaluzas sencillas y sus elementos, utilizándolas como referente para producciones propias.
- 4.4. Reconocimiento de diferentes texturas en obras musicales; melodías acordes, polifonías, figuras musicales...
- 4.5. Diferenciación auditiva y visual de las principales familias de instrumentos; cuerda, viento y percusión.
- 4.6. Realización de sencillos y pequeños dictados musicales melódicos y rítmicos.
- 4.7. Introducción a los principales géneros musicales, incidiendo en los andaluces.
- 4.8. Consolidación de las normas de comportamiento en audiciones y representaciones musicales (*Orden de 2015*, de 17 de marzo, BOJA, 60, p. 386).

Bloque 5: “La interpretación musical.”

- 5.1. Exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, el cuerpo, los objetos y los instrumentos.
- 5.2. Creación e improvisación de pequeñas composiciones vocales.
- 5.3. Adquisición paulatina de un repertorio de canciones.
- 5.4. Práctica de la respiración y la articulación.
- 5.5. Importancia del cuidado de la voz: hábitos saludables.
- 5.6. Desarrollo de la técnica y ampliación del repertorio de melodías y ritmos sencillos.
- 5.7. Interpretación de piezas y canciones variadas andaluzas, individual o en grupo, asumiendo la responsabilidad en la interpretación.
- 5.8. Adquisición de un repertorio de obras vocales e instrumentales de diferentes estilos y culturas.
- 5.9. Interpretación vocal e instrumental de piezas musicales de diferentes épocas, estilos y culturas.
- 5.10. Coordinación y sincronización individual y colectiva en la interpretación vocal o instrumental.
- 5.11. Escritura e interpretación de ritmos utilizando signos de repetición, prolongación y melodías en escala pentatónica.
- 5.12. Lectura, interpretación y memorización de canciones y piezas instrumentales sencillas con distintos tipos de grafías.
- 5.13. Elaboración de instrumentos con objetos y materiales reciclados.
- 5.14. Valoración de su interpretación en obras musicales para el propio enriquecimiento personal.
- 5.15. Búsqueda y selección de información en distintos medios impresos y tecnológicos relacionada con intérpretes, compositores e instrumentos (*Orden de 2015*, de 17 de marzo, BOJA, 60, pp. 386-387).

Bloque 6: “La música, el movimiento y la danza.”

- 6.1. Interpretación y creación de danzas sencillas, en parejas o en grupos de distintas épocas y lugares, haciendo especial hincapié en las andaluzas.
- 6.2. Exploración de las posibilidades motrices, dramáticas y creativas del cuerpo como medio de expresión musical.
- 6.3. Adecuación del movimiento al espacio y al compañero en la interpretación de danzas.
- 6.4. Memorización e interpretación de danzas y secuencias de movimientos fijados e inventados.
- 6.5. Comprende la estructura de una obra musical para la creación de coreografías.
- 6.6. Invención e interpretación de coreografías sencillas.
- 6.7. Ejecución de danzas andaluzas y españolas.
- 6.8. Valoración de la música y la danza que nos aporta nuestro patrimonio artístico y cultural andaluz (*Orden de 2015*, de 17 de marzo, BOJA, 60, p. 387).

Anexo LIX

Contenidos mínimos de la asignatura de música en Andalucía para el tercer ciclo de Educación Primaria según el anexo I de la *Orden de 17 de marzo de 2015*

Bloque 4: “La escucha.”

- 4.1. Realización de audiciones activas para indagar sobre las posibilidades del sonido para que sirvan de referencia en las creaciones propias.
- 4.2. Profundización de los principales elementos del lenguaje musical: melodía, ritmo, forma, matices y timbres.
- 4.3. Reconocimiento de elementos musicales de piezas andaluzas escuchadas e interpretadas en el aula y su descripción utilizando una terminología musical adecuada, interesándose por descubrir otras de diferentes características.
- 4.4. Conocimiento de las principales manifestaciones musicales de Andalucía, haciendo especial hincapié en el flamenco, como patrimonio de la humanidad.
- 4.5. Identificación de instrumentos y de diferentes registros de la voz en la audición de piezas musicales.
- 4.6. Conocimiento y práctica de las normas de comportamiento en audiciones dentro y fuera del centro (*Orden de 2015*, de 17 de marzo, BOJA, 60, p. 389).

Bloque 5: “La interpretación musical.”

- 5.1. Utilización del lenguaje musical como elemento expresivo de comunicación de sentimientos, ideas o pensamientos.
- 5.2. Exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz y de diferentes instrumentos y dispositivos electrónicos al servicio de la interpretación musical.
- 5.3. Planificación, diseño e interpretación de composiciones sencillas que contengan procedimientos musicales (repetición, variación, contraste).
- 5.4. Asunción de responsabilidades en la interpretación individual y en grupo y respeto a las aportaciones de los demás y a la persona que asume la dirección.
- 5.5. Actitud de constancia y de exigencia progresiva en la elaboración de producciones musicales.
- 5.6. Audición activa, análisis y comentario de músicas de distintos estilos y culturas, del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos.
- 5.7. Valoración y respeto en las interpretaciones.
- 5.8. Improvisación vocal, instrumental y corporal en respuesta a estímulos musicales y extra-musicales.
- 5.9. Búsqueda de información en soporte digital y papel sobre instrumentos, compositores, intérpretes y eventos musicales en Andalucía.
- 5.10. Planificación, organización y valoración de la asistencia a manifestaciones artísticas andaluzas: conciertos, ballet, lírica...
- 5.11. Utilización de medios audiovisuales y recursos informáticos como registro para la creación de piezas musicales y para la sonorización de imágenes y de representaciones dramáticas (*Orden de 2015*, de 17 de marzo, BOJA, 60, pp. 389-390).

Bloque 6: “La música, el movimiento y la danza.”

- 6.1. Creación e interpretación de coreografías y danzas con matiz andaluz, utilizando las capacidades expresivas y creativas que nos ofrece la expresión corporal.

- 6.2. Exploración de las posibilidades expresivas y creativas del cuerpo entendido como medio de expresión musical.
- 6.3. Interpretación de danzas de diferentes épocas, lugares y estilos partiendo de las tradiciones andaluzas, reconociendo su aportación al patrimonio artístico y cultural.
- 6.4. Invención de coreografías para canciones y piezas musicales de diferentes estilos de manera libre o guiada.
- 6.5. Valoración del esfuerzo y la aportación individual en el trabajo en equipo en la interpretación de danzas y coreografías musicales (*Orden de 2015*, de 17 de marzo, BOJA, 60, p. 390).

Anexo LX

Criterios de evaluación de la asignatura de música para el primer ciclo de Educación Primaria según el anexo II del *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre

1. Describir cualidades y características de materiales, objetos e instrumentos presentes en el entorno natural y artificial.

Este criterio trata de comprobar si, después de realizar una manipulación y exploración sensorial de materiales, objetos e instrumentos son capaces de dar nombre a sus principales características y cualidades (forma, color, peso, textura, altura, intensidad, timbre, duración), verbalizar sus impresiones y describir lo descubierto.

2. Usar términos sencillos para comentar las obras plásticas y musicales observadas y escuchadas.

Este criterio pretende valorar la capacidad para identificar y describir algunas de las características más evidentes en distintas obras plásticas y musicales y para expresar las ideas y sentimientos que las mismas suscitan.

3. Identificar y expresar a través de diferentes lenguajes algunos de los elementos (timbre, velocidad, intensidad, carácter) de una obra musical.

Con este criterio se trata de comprobar si reconocen en una obra musical algunos de los contenidos trabajados en el aula (tipos de voces, instrumentos, variaciones y contrastes de velocidad e intensidad, etcétera) y representarlos a través del movimiento, la elaboración de dibujos o el lenguaje verbal.

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

Con este criterio se valora la capacidad de atención y retención a corto plazo de mensajes sonoros y corporales y la utilización de las técnicas necesarias para su interpretación.

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

Se trata de comprobar si son capaces de usar los datos obtenidos en la exploración sonora para recrear con sonidos una imagen o situación seleccionando los sonidos más adecuados y combinándolos de forma apropiada para lograr el efecto deseado (*Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, BOE, 293, pp. 43072-43073).

Anexo LXI

Criterios de evaluación de la asignatura de música para el segundo ciclo de Educación Primaria según el anexo II del *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre

1. Describir las características de elementos presentes en el entorno y las sensaciones que las obras artísticas provocan.

Se quiere comprobar con este criterio si son capaces de mostrar los conocimientos adquiridos en la observación por medio de descripciones e informaciones relevantes sobre elementos del lenguaje visual y musical presentes en las manifestaciones artísticas y en el entorno y de expresar oralmente sus apreciaciones personales sobre el hecho artístico.

2. Usar adecuadamente algunos de los términos propios del lenguaje plástico y musical en contextos precisos, intercambios comunicativos, descripción de procesos y argumentaciones.

Se trata de comprobar si el alumnado ha incorporado algunos de los términos técnicos propios de los lenguajes artísticos en sus explicaciones y descripciones, si los emplea en las situaciones apropiadas y si puede trasladar esos conocimientos a otros contextos en los que le pueden ser útiles.

3. Utilizar distintos recursos gráficos durante la audición de una pieza musical.

Este criterio permite evaluar si son capaces de establecer una relación entre lo que oyen y lo representado en musicogramas o partituras sencillas con distintos tipos de grafías, así como de representar gráficamente (mediante dibujos o utilizando signos gráficos que conocen o inventan) los rasgos característicos de la música escuchada.

4. Memorizar e interpretar un repertorio básico de canciones, piezas instrumentales y danzas.

A través de este criterio se pretende valorar en qué medida el alumnado ha memorizado y es capaz de recordar algunas de las canciones, piezas instrumentales y danzas aprendidas por imitación en el contexto del aula.

5. Explorar, seleccionar, combinar y organizar ideas musicales dentro de estructuras musicales sencillas.

Con este criterio se intenta valorar si son capaces de seguir un proceso ordenado y de utilizar criterios adecuados para crear una pieza musical a partir de la selección, combinación y organización de una serie de elementos dados (*Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, BOE, 293, pp. 43073-43074).

Anexo LXII

Criterios de evaluación de la asignatura de música para el tercer ciclo de Educación Primaria según el anexo II del *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre

1. Buscar, seleccionar y organizar informaciones sobre manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otras culturas, de acontecimientos, creadores y profesionales relacionados con las artes plásticas y la música.

Se trata de que el alumnado se sirva de recursos bibliográficos, de los medios de comunicación y de Internet para obtener información que le sirva para planificar y organizar visitas culturales, formular opiniones, así como para conocer e intercambiar informaciones que contribuyan a la formación personal y al disfrute. Se valorará especialmente la adecuada selección de la información.

2. Formular opiniones acerca de las manifestaciones artísticas a las que se accede demostrando el conocimiento que se tiene de las mismas y una inclinación personal para satisfacer el disfrute y llenar el tiempo de ocio.

Con este criterio se quiere comprobar el conocimiento que los niños y las niñas tienen de las manifestaciones y hechos artísticos tanto del entorno más próximo, como de otros pueblos, su implicación sensible en la observación de la realidad y su capacidad para formar criterios y opiniones.

3. Reconocer músicas del medio social y cultural propio y de otras épocas y culturas.

Con este criterio se pretende evaluar si conocen y son capaces de nombrar y describir algunos de los rasgos característicos de ejemplos de obras musicales de diferentes épocas y culturas.

4. Ajustar la propia acción a la de los otros miembros del grupo en la interpretación de piezas musicales a dos o más partes y de danzas.

Este criterio pretende evaluar la capacidad del alumnado para atender y concertar su propia acción con las otras partes del conjunto. No se trata de valorar el nivel técnico alcanzado, sino la actitud con la que se participa en las actividades de interpretación, observando la voluntad de adaptarse al resto del grupo.

5. Registrar la música creada utilizando distintos tipos de grafías.

Este criterio trata de comprobar las relaciones que el alumnado establece entre sonido y símbolo y su capacidad para representar gráficamente los sonidos de una obra musical inventada en el contexto del aula. No se intenta que los signos elegidos sean exactos (especialmente en el caso de la notación tradicional), sino de que constituyan una guía eficaz y funcional para poder recordar y reconstruir la música creada (*Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, BOE, 293, p. 43075).

Anexo LXIII

Criterios de evaluación de la asignatura de música de Educación Primaria distribuidos por los bloques de contenidos según el anexo II del *Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero

Bloque 1. Escucha

1. Utilizar la escucha musical para indagar en las posibilidades del sonido de manera que sirvan como marco de referencia para creaciones propias.
2. Analizar la organización de obras musicales sencillas y describir los elementos que las componen.
3. Conocer ejemplos de obras variadas de nuestra cultura y otras para valorar el patrimonio musical conociendo la importancia de su mantenimiento y difusión aprendiendo el respeto con el que deben afrontar las audiciones y representaciones (*Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero, BOE, 52, p. 19404).

Bloque 2. La interpretación musical

1. Entender la voz como instrumento y recurso expresivo, partiendo de la canción y de sus posibilidades para interpretar, crear e improvisar.
2. Interpretar solo o en grupo, mediante la voz o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas que contengan procedimientos musicales de repetición, variación y contraste, asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección.
3. Explorar y utilizar las posibilidades sonoras y expresivas de diferentes materiales, instrumentos y dispositivos electrónicos (*Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero, BOE, 52, p. 19405).

Bloque 3. La música, el movimiento y la danza

1. Adquirir capacidades expresivas y creativas que ofrecen la expresión corporal y la danza valorando su aportación al patrimonio y disfrutando de su interpretación como una forma de interacción social (*Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero, BOE, 52, p. 19405).

Anexo LXIV

Estándares de aprendizaje evaluables de la asignatura de música de Educación Primaria distribuidos por los bloques de contenidos según el anexo II del *Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero

Bloque 1. Escucha

- 1.1. Identifica, clasifica y describe utilizando un vocabulario preciso las cualidades de los sonidos del entorno natural y social.
- 2.1. Distingue tipos de voces, instrumentos, variaciones y contrastes de velocidad e intensidad tras la escucha de obras musicales, siendo capaz de emitir una valoración de las mismas.
- 2.2. Se interesa por descubrir obras musicales de diferentes características, y las utiliza como marco de referencia para las creaciones propias.
- 3.1. Conoce, entiende y observa las normas de comportamiento en audiciones y representaciones musicales.
- 3.2. Comprende, acepta y respeta el contenido de las normas que regulan la propiedad intelectual en cuanto a la reproducción y copia de obras musicales (*Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero, BOE, 52, p. 19404).

Bloque 2. La interpretación musical

- 1.1. Reconoce y describe las cualidades de la voz a través de audiciones diversas y recrearlas.
- 2.1. Reconoce y clasifica instrumentos acústicos y electrónicos, de diferentes registros de la voz y de las agrupaciones vocales e instrumentales.
- 2.2. Utiliza el lenguaje musical para la interpretación de obras.
- 2.3. Traduce al lenguaje musical convencional melodías y ritmos sencillos.
- 2.4. Interpreta piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas, estilos y culturas para distintos agrupamientos con y sin acompañamiento.
- 2.5. Conoce e interpreta canciones de distintos lugares, épocas y estilos, valorando su aportación al enriquecimiento personal, social y cultural.
- 3.1. Busca información bibliográfica, en medios de comunicación o en Internet información sobre instrumentos, compositores, intérpretes y eventos musicales.
- 3.2. Utiliza los medios audiovisuales y recursos informáticos para crear piezas musicales y para la sonorización de imágenes y representaciones dramáticas (*Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero, BOE, 52, p. 19405).

Bloque 3. La música, el movimiento y la danza

- 1.1. Identifica el cuerpo como instrumento para la expresión de sentimientos y emociones y como forma de interacción social.
- 1.2. Controla la postura y la coordinación con la música cuando interpreta danzas.
- 1.3. Conoce danzas de distintas épocas y lugares valorando su aportación al patrimonio artístico y cultural.
- 1.4. Reproduce y disfruta interpretando danzas tradicionales españolas entendiendo la importancia de su continuidad y el traslado a las generaciones futuras.
- 1.5. Inventar coreografías que corresponden con la forma interna de una obra musical y conlleva un orden espacial y temporal (*Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero, BOE, 52, p. 19405).

Anexo LXV

Criterios de evaluación de la asignatura de música en Andalucía para la etapa y para el primer ciclo de Educación Primaria según el anexo I de la *Orden de 17 de marzo de 2015*

-etapa-:

CE.12. Utilizar la escucha musical para indagar en las posibilidades del sonido de manera que sirvan como marco de referencia para creaciones propias.

CE.13. Analizar la organización de obras musicales sencillas y describir los elementos que las componen.

CE.14. Conocer ejemplos de obras variadas de nuestra cultura y otras para valorar el patrimonio musical conociendo la importancia de su mantenimiento y difusión aprendiendo el respeto con el que deben afrontar las audiciones y representaciones.

CE.15. Entender la voz como instrumento y recurso expresivo, partiendo de la canción y de sus posibilidades para interpretar, crear e improvisar.

CE.16. Interpretar solo o en grupo, mediante la voz o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas que contengan procedimientos musicales de repetición, variación y contraste, asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección.

CE.17. Explorar y utilizar las posibilidades sonoras y expresivas de diferentes materiales, instrumentos y dispositivos electrónicos.

CE.18. Adquirir capacidades expresivas y creativas que ofrecen la expresión corporal y la danza valorando su aportación al patrimonio y disfrutando de su interpretación como una forma de interacción social (*Orden de 2015*, de 17 de marzo, BOJA, 60, pp. 323-328).

CE.1.11. Experimentar con los sonidos de su entorno natural y social inmediato desarrollando la creatividad para sus propias creaciones sencillas.

CE.1.12. Distinguir distintos tipos de instrumentos y obras musicales sencillas adaptadas a su edad.

CE.1.13. Escuchar audiciones y obras musicales del folclore andaluz expresadas a través del flamenco, manteniendo una actitud de respeto y valoración hacia las mismas.

CE.1.14. Interpretar canciones sencillas individuales y grupales como instrumento y recurso expresivo desarrollando la creatividad.

CE.1.15. Conocer e interpretar canciones sencillas de diferentes épocas, estilos y culturas, individualmente o en grupo, asumiendo la responsabilidad en la interpretación grupal.

CE.1.16. Acercarse a la sonorización de imágenes, piezas musicales e instrumentos, tomando como referencia los medios audiovisuales y los recursos informáticos.

CE.1.17. Identificar su propio cuerpo como instrumento de expresión, controlando las capacidades expresivas del mismo, valorando su propia interpretación y la de los demás, como medio de interacción social (*Orden de 2015*, de 17 de marzo, BOJA, 60, pp. 323-328).

Anexo LXVI

Criterios de evaluación de la asignatura de música en Andalucía para el segundo ciclo de Educación Primaria según el anexo I de la *Orden de 17 de marzo de 2015*

CE.2.12. Identificar, clasificar e interpretar de manera gráfica los sonidos según sus cualidades.

CE.2.13. Conocer obras musicales andaluzas sencillas y describir los elementos que las componen, utilizándolas como marco de referencia para las creaciones propias.

CE.2.14. Conocer distintas obras musicales de nuestro patrimonio cultural del folclore andaluz expresadas a través del flamenco, participando de las obras musicales típicas de Andalucía, desarrollando un sentimiento de identidad.

CE.2.15. Experimentar las posibilidades expresivas de la voz, aplicando los aspectos fundamentales en su utilización y cuidado.

CE.2.16. Utilizar el lenguaje musical para la interpretación de piezas y canciones variadas andaluzas, individual o en grupo, valorando su aportación al enriquecimiento personal, social y cultural, asumiendo la responsabilidad en la interpretación grupal.

CE.2.17. Buscar y seleccionar información bibliográfica en las TIC sobre instrumentos, compositores, intérpretes, instrumentos y eventos, con un uso responsable y seguro de los mismos.

CE.2.18. Interpretar y reproducir creativamente danzas de distintas épocas, lugares y andaluzas valorando su aportación al patrimonio artístico y cultural (*Orden de 2015, de 17 de marzo, BOJA, 60, pp. 323-328*).

Anexo LXVII

Criterios de evaluación de la asignatura de música en Andalucía para el tercer ciclo de Educación Primaria según el anexo I de la *Orden de 17 de marzo de 2015*

CE.3.12. Utilizar la escucha musical para indagar en las posibilidades del sonido de manera que sirvan como marco de referencia para creaciones propias y conjuntas con una finalidad determinada.

CE.3.13. Analizar y discutir la organización de obras musicales andaluzas sencillas, valorando críticamente los elementos que las componen e interesándose por descubrir otras de diferentes características.

CE.3.14. Interpretar obras variadas de nuestra cultura andaluza y otras que se integran con la nuestra, valorando el patrimonio musical y conociendo la importancia de su mantenimiento y difusión aprendiendo el respeto con el que deben afrontar las audiciones y representaciones.

CE.3.15. Valorar las posibilidades que nos ofrece la voz como instrumento y recurso expresivo, haciendo uso de ella como elemento de comunicación, de sentimientos, ideas o pensamientos.

CE.3.16. Planificar, diseñar e interpretar solo o en grupo, mediante la voz o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas que contengan procedimientos musicales de repetición, variación y contraste, asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección.

CE.3.17. Indagar en los medios audiovisuales y recursos informáticos para crear piezas musicales, utilizando las posibilidades sonoras y expresivas que nos ofrecen.

CE.3.18. Inventar y crear, con matiz andaluz, danzas, coreografías e interpretación de musicales grupales complejas, utilizando las capacidades expresivas y creativas que nos ofrecen la expresión corporal, disfrutando en su interpretación y valorando el trabajo en equipo (*Orden de 2015*, de 17 de marzo, BOJA, 60, pp. 323-328).

Anexo LXVIII

Vínculo entre los estándares de aprendizaje y los criterios de evaluación distribuidos por ciclos de la asignatura de música de Educación Primaria para Andalucía a partir de la *Orden de 17 de marzo de 2015*

Tabla 21. Relación entre estándares de aprendizaje y criterios de evaluación

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
EA.13.1. Distingue tipos de voces, instrumentos, variaciones y contrastes de velocidad e intensidad tras la escucha de obras musicales, siendo capaz de emitir una valoración de las mismas	CE.1.12, CE.2.13, CE.3.13
EA.14.1. Conoce, entiende y observa las normas de comportamiento en audiciones y representaciones musicales	CE.1.13, CE.2.14, CE.3.14
STD.12.1. Identifica, clasifica y describe utilizando un vocabulario preciso las cualidades de los sonidos del entorno natural y social	CE.1.11, CE.2.12, CE.3.12
STD.13.2. Se interesa por descubrir obras musicales de diferentes características, y las utiliza como marco de referencia para las creaciones propias	CE.1.12, CE.2.13, CE.3.13
STD.14.2. Comprende, acepta y respeta el contenido de las normas que regulan la propiedad intelectual en cuanto a la reproducción y copia de obras musicales	CE.1.13, CE.2.14, CE.3.14
STD.15.1. Reconoce y describe las cualidades de la voz a través de audiciones diversas y recrearlas	CE.1.14, CE.2.15, CE.3.15
STD.16.1. Reconoce y clasifica instrumentos acústicos y electrónicos, de diferentes registros de la voz y de las agrupaciones vocales e instrumentales	CE.1.15, CE.2.16, CE.3.16
STD.16.2. Utiliza el lenguaje musical para la interpretación de obras	CE.1.15, CE.2.16, CE.3.16
STD.16.3. Traduce al lenguaje musical convencional melodías y ritmos sencillos	CE.1.15, CE.2.16, CE.3.16
STD.16.4. Interpreta piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas, estilos y culturas para distintos agrupamientos con y sin acompañamiento	CE.1.15, CE.2.16, CE.3.16
STD.16.5. Conoce e interpreta canciones de distintos lugares, épocas y estilos, valorando su aportación al enriquecimiento personal, social y cultural	CE.1.15, CE.2.16, CE.3.16
STD.17.1. Busca información bibliográfica, en medios de comunicación o en internet información sobre instrumentos, compositores, intérpretes y eventos musicales	CE.1.16, CE.2.17, CE.3.17
STD.17.2. Utiliza los medios audiovisuales y recursos informáticos para crear piezas musicales y para la sonorización de imágenes y representaciones dramáticas	CE.1.16, CE.2.17, CE.3.17
STD.18.1. Identifica el cuerpo como instrumento para la expresión de sentimientos y emociones y como forma de interacción social	CE.1.17, CE.2.18, CE.3.18
STD.18.2. Controla la postura y la coordinación con la música cuando interpreta danzas	CE.1.17, CE.2.18, CE.3.18
STD.18.3. Conoce danzas de distintas épocas y lugares valorando su aportación al patrimonio artístico y cultural	CE.1.17, CE.2.18, CE.3.18
STD.18.4. Reproduce y disfruta interpretando danzas tradicionales españolas entendiendo la importancia de su continuidad y el	CE.1.17, CE.2.18, CE.3.18

traslado a las generaciones futuras	
STD.18.5. Inventa coreografías que corresponden con la forma interna de una obra musical y conlleva un orden espacial y temporal	CE.1.17, CE.2.18, CE.3.18

Fuente: Elaboración propia

Anexo LXIX

Dimensiones del instrumento de análisis del material curricular de Martínez (1992)

DESCRIPTORES TEMÁTICOS PARA LA FICHA DE MATERIALES

Modelo de escuela (relaciones teoría-práctica)

Desarrollo del currículum

Organización escolar

Evaluación

Investigación/innovación

Códigos de organización del contenido

Relaciones con el entorno

Medios y recursos

Niveles educativos y ámbitos de implementación

EL ESQUEMA-CUESTIONARIO PARA EL ANÁLISIS DEL MATERIAL CURRICULAR

Qué modelo pedagógico sugiere el material. Finalidades educativas y principios curriculares.

Qué contenidos culturales se seleccionan y cómo se presentan. Código de selección y lógica de secuenciación y estructuración. Política de inclusiones y exclusiones de contenido. Cultura y valores.

Qué estrategias didácticas modela. Cuál es la instrumentalización metodológica de la transmisión cultural.

Cuál es el modelo de profesionalidad docente implícito en el material.

Cuál es el modelo de aprendizaje del estudiante.

Tareas organizativas que implican al centro.

Evaluación del material y su vinculación con programas de formación del profesorado (Martínez, 1992, pp. 15-18).

Anexo LXX

Modelo de análisis de libros de texto de Blanco (1994)

Aspectos Generales.

1. Identificación del texto: autores, editorial, año de edición, fecha de aprobación, nº de páginas, destinatarios (estudiantes, profesor), nivel (primaria, secundaria...), cobertura (ciclo completo, curso, trimestre...)
2. ¿Se explicitan los propósitos del texto, los criterios que han guiado su elaboración?
3. ¿Se sugiere o indica cómo debería utilizarse el texto y si hay opciones para utilizarlo de diversos modos?
4. ¿Cuál es la oferta cultural que se propone? ¿Se justifica explícitamente?
5. ¿Hay criterios de selección del contenido -explícitos o implícitos-? ¿Se justifican?
6. Criterios de organización del contenido: epistemológica, psicológica; disciplinar, interdisciplinar; lineal, en espiral; temática, por bloques...
7. ¿Qué concepción del conocimiento subyace?: cerrado, abierto; debatible, verdadero; accesible, inaccesible; estable, en construcción; cercano, alejado del estudiante; controvertido, consensuado...
8. Concepción de la enseñanza: transmisión, compartir significados, aceptación de la autoridad del texto o del profesor, posibilidad/necesidad de adecuarse a los estudiantes...
9. Concepción del aprendizaje: receptivo, constructivo; individual, cooperativo; convergente, divergente; pasividad, actividad...
10. Currículum oculto: valores implícitos, prejuicios, estereotipos culturales, ausencia/presencia de aspectos controvertidos, ausencia/presencia de grupos diversos en función del género, edad, raza, clase, religión,...
11. Tipo de iniciativas que requiere/permite al profesorado: seguimiento, modificación, posibilidad de complementar con otros materiales, indagación, resumir, explicar...
12. Tipo de tareas que requiere/permite al estudiante: memorizar, aplicar reglas, debatir, realizar inferencias, buscar, transferir, planificar, manipular, escuchar, participar...
13. Ámbitos cognitivos y de experiencia a que atiende preferentemente: conceptos, procedimientos, valores, actitudes, destrezas...
14. ¿Se plantean actividades de evaluación, implícita o explícitamente? ¿De qué tipo son?

Estructura temática.

En la mayoría de los textos podemos encontrar, en la estructura de cada tema, varios tipos de contenidos que pueden aparecer diferenciados físicamente o no:

1. Informativo: suele ofrecer información o contenido conceptual para presentar y desarrollar la temática de que se trate.
2. De apoyo o ejemplificación: ejemplos, mapas, gráficos, textos, fotografías, dibujos, cuadros...
3. De demanda: ejercicios o actividades a realizar por los estudiantes.

Aunque después cada uno de estos tipos de contenido deberá analizarse con independencia, en función de su especificidad, hay algunos indicadores que pueden servir de pautas para el análisis común:

a: Conocimientos que proporciona y/o requiere

b: Valores/actitudes a que refiere

c: Presencia/ausencia de procedimientos de indagación

d: Convergencia/divergencia

d1: Convergencia (reproducción de información previa, restricciones de pensamiento, respuesta, búsqueda...)

d2: Divergencia (opiniones o valoración personal, no restricción en la respuesta, el pensamiento, la búsqueda...)

e: Autosuficiencia o no del texto (la información está en el propio texto, hay que buscar en otros, hay que preguntar al profesor, a compañeros, a otras personas...)

f: ¿Requiere/demanda actividades individuales o grupales?

g: Contextualización: presencia de ideas, conceptos, problemas...que tienen referentes cercanos (espacial, temporal, experiencial) o alejados de los estudiantes, su medio, sus intereses y capacidades...

El lenguaje.

El tipo de construcciones gramaticales, los tiempos verbales que predominan, la sintaxis, los términos que se emplean... son indicadores importantes -en algunas materias fundamentales- para proporcionarnos información sobre el tipo de relación social que los estudiantes pueden establecer con el texto que se les ofrece así como sobre concepciones respecto al conocimiento que se les ofrece.

Algunos indicadores a tener en consideración:

- Tiempos verbales: presentes positivos, formas dubitativas o probabilísticas, formas coercitivas (“debe entenderse”), formas abiertas o neutras (“puede considerarse”)...

- Estructura sintáctica: frases simples y cortas, subordinadas, párrafos cortos/largos, conexiones entre párrafos o epígrafes...

- Estructura semántica: términos conceptuales o procedimentales, referencias a conceptos académicos o experienciales, predominio de referentes intelectuales, afectivos... empatía o alejamiento del interlocutor, identificación o no del autor... (Blanco, 1994, pp. 277-279).

Anexo LXXI

Relación de editoriales utilizadas por los docentes de la muestra, en cada uno de los cursos de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar

Tabla 22. Editorial/es usada/s por cada maestro de música en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar

CÓDIGO	CENTRO	CURSO	EDITORIAL (PROYECTO)
C1	C.E.I.P. ADALIDES	1º	SM (EN CLAVE DE SOL)
		2º	SM (EN CLAVE DE SOL)
		3º	SM (EN CLAVE DE SOL)
		4º	SM (EN CLAVE DE SOL)
		5º	SM (EN CLAVE DE SOL)
		6º	SM (EN CLAVE DE SOL)
C2	C.E.I.P. ALFONSO XI	1º	ANAYA
		2º	ANAYA
		3º	SANTILLANA
		4º	SANTILLANA
		5º	SANTILLANA
		6º	SANTILLANA
C3	C.E.I.P. ANDALUCÍA	1º	SANTILLANA (GRAZALEMA)
		2º	SANTILLANA (GRAZALEMA)
		3º	SANTILLANA (LA CASA DEL SABER)
		4º	SANTILLANA (LA CASA DEL SABER)
		5º	ANAYA (ABRE LA PUERTA)
		6º	ANAYA (ABRE LA PUERTA)
C4	C.E.I.P. BLANCA DE LOS RÍOS	1º	SM (AL COMPÁS)
		2º	-
		3º	NINGUNA
		4º	NINGUNA
		5º	-
		6º	NINGUNA
C5	C.E.I.P. CAETARIA	1º	EDELVIVES (PIXÉPOLIS)
		2º	EDELVIVES (PIXÉPOLIS)
		3º	EDELVIVES (PIXÉPOLIS)
		4º	EDELVIVES (PIXÉPOLIS)
		5º	SM
		6º	SM
C7	C.E.I.P. GENERAL CASTAÑOS	1º	ALHAMBRA LONGMAN PEARSON (FEEL THE MUSIC)

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO

José Luis Rodríguez Pérez

		2º	ALHAMBRA LONGMAN PEARSON (FEEL THE MUSIC)
		3º	ALHAMBRA LONGMAN PEARSON (FEEL THE MUSIC)
		4º	ALHAMBRA LONGMAN PEARSON (FEEL THE MUSIC)
		5º	NINGUNA
		6º	NINGUNA
C8	C.D.P. HUERTA DE LA CRUZ	1º	-
		2º	ANAYA
		3º	ANAYA
		4º	ANAYA
		5º	SM
		6º	SM
C9	C.E.PR. JUAN SEBASTIÁN ELCANO	1º	LA GALERA
		2º	LA GALERA
		3º	SANTILLANA
		4º	SANTILLANA
		5º	ANAYA
		6º	ANAYA
C12	C.D.P. LOS PINOS	1º	EDELVIVES (PIXÉPOLIS)
		2º	EDELVIVES (PIXÉPOLIS)
		3º	-
		4º	EDELVIVES (PIXÉPOLIS)
		5º	-
		6º	-
C13	C.D.P. MAESTRO ISIDORO VISUARA * Cinco cuestionarios	1º	SANTILLANA (MAESTRO A)
		2º	SANTILLANA (MAESTRO B)
		3º	SANTILLANA (MAESTRO C)
		4º	SANTILLANA (MAESTRO D)
		5º	SANTILLANA (MAESTRO E)
		6º	SANTILLANA (MAESTRO E)
C14	C.D.P. MARÍA AUXILIADORA	1º	EDEBÉ (GUADIEL)
		2º	EDEBÉ (GUADIEL)
		3º	NINGUNA
		4º	NINGUNA
		5º	NINGUNA
		6º	NINGUNA
C15	C.E.I.P. MEDITERRÁNEO	1º	NINGUNA
		2º	NINGUNA

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO
José Luis Rodríguez Pérez

		3º	NINGUNA
		4º	NINGUNA
		5º	NINGUNA
		6º	NINGUNA
C17	C.E.I.P. NTRA. SRA. DE EUROPA	1º	SANTILLANA
		2º	SANTILLANA
		3º	SANTILLANA
		4º	SANTILLANA
		5º	SANTILLANA
		6º	SANTILLANA
C18	C.D.P. NUESTRA SEÑORA DE LOS MILAGROS	1º	SM (AL COMPÁS) CONECTA CON PUPI
		2º	SM (AL COMPÁS) CONECTA CON PUPI
		3º	SM (AL COMPÁS) CONECTADOS 2.0
		4º	SM (AL COMPÁS) CONECTADOS 2.0
		5º	SM (EN CLAVE DE SOL) ANDALUCÍA
		6º	SM (EN CLAVE DE SOL) ANDALUCÍA
C19	C.E.I.P. PARQUE DEL ESTRECHO	1º	SM (AL COMPÁS) CONECTA CON PUPI
		2º	SM (AL COMPÁS) CONECTA CON PUPI
		3º	SM (EN CLAVE DE SOL)
		4º	SM (EN CLAVE DE SOL)
		5º	SM (EN CLAVE DE SOL)
		6º	SM (EN CLAVE DE SOL)
C20	C.E.I.P. PUERTA DEL MAR * Dos cuestionarios	1º	SM (MAESTRO A)
		2º	SM (MAESTRO A)
		3º	SM (MAESTRO A)
		4º	SM (MAESTRO B)
		5º	SM (MAESTRO B)
		6º	SM (MAESTRO B)
C21	C.D.P. PUERTO BLANCO	1º	NINGUNA
		2º	NINGUNA
		3º	NINGUNA
		4º	NINGUNA
		5º	NINGUNA
		6º	NINGUNA
C22	C.E.I.P. SAN BERNARDO	1º	SM
		2º	SM
		3º	SM

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO

José Luis Rodríguez Pérez

		4º	SM
		5º	SM
		6º	SM
C23	C.E.I.P. SAN GARCÍA	1º	SM
		2º	SM
		3º	SM
		4º	SM
		5º	SM
		6º	SM
C24	C.D.P. SAN JOSÉ VIRGEN DE LA PALMA	1º	NINGUNA
		2º	NINGUNA
		3º	NINGUNA
		4º	NINGUNA
		5º	NINGUNA
		6º	NINGUNA
C25	C.E.I.P. SANTA TERESA DE JESÚS	1º	ANAYA
		2º	ANAYA
		3º	ALHAMBRA-LONGMAN-PEARSON
		4º	ALHAMBRA-LONGMAN-PEARSON
		5º	ALHAMBRA-LONGMAN-PEARSON
		6º	ALHAMBRA-LONGMAN-PEARSON
C27	C.E.I.P. VIRGEN DEL MAR	1º	NINGUNA
		2º	NINGUNA
		3º	NINGUNA
		4º	NINGUNA
		5º	NINGUNA
		6º	NINGUNA
C28	C.E.I.P. VIRGEN DEL PILAR	1º	ANAYA
		2º	ANAYA
		3º	-
		4º	-
		5º	-
		6º	-
C29	C.E.I.P. EL PELAYO	1º	LA GALERA
		2º	LA GALERA
		3º	LA GALERA
		4º	LA GALERA
		5º	LA GALERA

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO
José Luis Rodríguez Pérez

		6º	LA GALERA
C30	C.E.PR. ANDALUCÍA	1º	SM (AL COMPÁS)
		2º	SM (AL COMPÁS)
		3º	SM (AL COMPÁS)
		4º	SM (AL COMPÁS)
		5º	SM (EN CLAVE DE SOL)
		6º	SM (EN CLAVE DE SOL)
C32	C.E.I.P. CARLOS V	1º	SM
		2º	SM
		3º	SM
		4º	SM
		5º	SM
		6º	SM
C33	C.E.I.P. GIBRALTAR	1º	NINGUNA
		2º	NINGUNA
		3º	NINGUNA
		4º	NINGUNA
		5º	NINGUNA
		6º	NINGUNA
C35	C.E.I.P. INMACULADA CONCEPCIÓN	1º	NINGUNA
		2º	NINGUNA
		3º	NINGUNA
		4º	NINGUNA
		5º	NINGUNA
		6º	NINGUNA
C37	C.E.I.P. LA ATUNARA	1º	NINGUNA
		2º	NINGUNA
		3º	NINGUNA
		4º	NINGUNA
		5º	NINGUNA
		6º	NINGUNA
C38	C.E.I.P. NTRA. SRA. DE LAS MERCEDES	1º	SM (AL COMPÁS) CONECTADOS 2.0
		2º	SM (AL COMPÁS) CONECTADOS 2.0
		3º	SM (AL COMPÁS) CONECTADOS 2.0
		4º	SM (AL COMPÁS) CONECTADOS 2.0
		5º	SM
		6º	SM

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO

José Luis Rodríguez Pérez

C40	C.E.I.P. PEDRO SIMÓN ABRIL	1º	-
		2º	-
		3º	ANAYA
		4º	ANAYA
		5º	ANAYA
		6º	ANAYA
C41	C.D.P. PROVIDENCIA DEL SAGRADO CORAZÓN	1º	EDELVIVES (PIXÉPOLIS)
		2º	EDELVIVES (PIXÉPOLIS)
		3º	EDELVIVES (PIXÉPOLIS)
		4º	EDELVIVES (PIXÉPOLIS)
		5º	SM
		6º	SM
C42	C.E.I.P. SAN FELIPE	1º	SM (AL COMPÁS) CONECTA CON PUPI
		2º	SM (AL COMPÁS) CONECTA CON PUPI
		3º	SM
		4º	SM
		5º	NINGUNA
		6º	NINGUNA
C43	C.D.P. SAN JUAN BOSCO	1º	NINGUNA
		2º	EDEBÉ (GUADIEL)
		3º	EDEBÉ (GUADIEL)
		4º	EDEBÉ (GUADIEL)
		5º	EDEBÉ (GUADIEL)
		6º	EDEBÉ (GUADIEL)
C44	C.D.P. SAN PEDRO * Dos cuestionarios	1º	SM (MAESTRO A)
		2º	-
		3º	SM (AL COMPÁS) (MAESTRO B)
		4º	SM (AL COMPÁS) (MAESTRO B)
		5º	SM (EN CLAVE DE SOL) (MAESTRO B)
		6º	-
C46	C.E.I.P. SANTIAGO	1º	ANAYA
		2º	ANAYA
		3º	ANAYA
		4º	ANAYA
		5º	ANAYA
		6º	ANAYA
C49	C.E.I.P. MAESTRO APOLINAR	1º	ALHAMBRA-LONGMAN-PEARSON (VIVE LA MÚSICA)

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO

José Luis Rodríguez Pérez

		2º	ALHAMBRA-LONGMAN-PEARSON (VIVE LA MÚSICA)
		3º	ALHAMBRA-LONGMAN-PEARSON (VIVE LA MÚSICA)
		4º	ALHAMBRA-LONGMAN-PEARSON (VIVE LA MÚSICA)
		5º	ALHAMBRA-LONGMAN-PEARSON (VIVE LA MÚSICA)
		6º	ALHAMBRA-LONGMAN-PEARSON (VIVE LA MÚSICA)
C50	C.E.I.P. MAESTRO GABRIEL ARENAS	1º	SM
		2º	SM
		3º	SM
		4º	SM
		5º	ANAYA
		6º	ANAYA
C51	C.E.I.P. SANTA MARÍA CORONADA	1º	NINGUNA
		2º	NINGUNA
		3º	NINGUNA
		4º	NINGUNA
		5º	NINGUNA
		6º	NINGUNA
C52	C.E.I.P. BARBÉSULA	1º	NINGUNA
		2º	NINGUNA
		3º	NINGUNA
		4º	NINGUNA
		5º	NINGUNA
		6º	NINGUNA
C53	C.E.I.P. GLORIA FUERTES	1º	SM (AL COMPÁS) CONECTA CON PUPI
		2º	SM (AL COMPÁS) CONECTA CON PUPI
		3º	SANTILLANA (LA CASA DEL SABER)
		4º	SANTILLANA (LA CASA DEL SABER)
		5º	SANTILLANA (LA CASA DEL SABER)
		6º	SANTILLANA (LA CASA DEL SABER)
C57	C.E.I.P. TARAGUILLA	1º	SM
		2º	SM
		3º	SM
		4º	SM
		5º	SM
		6º	SM
C60	C.E.I.P. SAN ISIDRO LABRADOR	1º	NINGUNA
		2º	NINGUNA

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO

José Luis Rodríguez Pérez

		3º	NINGUNA
		4º	NINGUNA
		5º	NINGUNA
		6º	NINGUNA
C61	C.E.I.P. SAN RAMÓN NONATO	1º	SANTILLANA
		2º	SANTILLANA
		3º	SANTILLANA
		4º	SANTILLANA
		5º	SANTILLANA
		6º	SANTILLANA
C62	C.E.I.P. LOS CORTIJILLOS	1º	NINGUNA
		2º	NINGUNA
		3º	NINGUNA
		4º	NINGUNA
		5º	NINGUNA
		6º	NINGUNA
C63	C.E.I.P. NUESTRA SEÑORA DE GUADALUPE	1º	NINGUNA
		2º	NINGUNA
		3º	NINGUNA
		4º	NINGUNA
		5º	NINGUNA
		6º	NINGUNA
C64	C.E.I.P. GUZMÁN EL BUENO	1º	SM
		2º	SM
		3º	SM
		4º	SM
		5º	EDEBÉ (GUADIEL)
		6º	EDEBÉ (GUADIEL)
C65	C.E.I.P. NUESTRA SEÑORA DE LA LUZ	1º	SM
		2º	SM
		3º	-
		4º	-
		5º	-
		6º	-
C66	C.E.I.P. VIRGEN DEL SOL	1º	SANTILLANA (CAMINOS DEL SABER)
		2º	SANTILLANA (CAMINOS DEL SABER)
		3º	SANTILLANA (CAMINOS DEL SABER)

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO
José Luis Rodríguez Pérez

		4º	SANTILLANA (CAMINOS DEL SABER)
		5º	SANTILLANA (CAMINOS DEL SABER)
		6º	SANTILLANA (CAMINOS DEL SABER)
C67	C.P.R. CAMPIÑA DE TARIFA	1º	NINGUNA
		2º	NINGUNA
		3º	NINGUNA
		4º	NINGUNA
		5º	NINGUNA
		6º	NINGUNA
C68	C.E.I.P. DIVINA PASTORA	1º	GALINOVA
		2º	GALINOVA
		3º	GALINOVA
		4º	GALINOVA
		5º	GALINOVA
		6º	GALINOVA
C70	C.E.I.P. CRISTO REY	1º	NINGUNA
		2º	NINGUNA
		3º	NINGUNA
		4º	NINGUNA
		5º	NINGUNA
		6º	NINGUNA
C71	C.E.I.P. JOSÉ LUIS SÁNCHEZ	1º	NINGUNA
		2º	NINGUNA
		3º	EVEREST
		4º	EVEREST
		5º	NINGUNA
		6º	NINGUNA
C72	C.E.I.P. NUESTRA SEÑORA REINA DE LOS ÁNGELES	1º	ANAYA
		2º	ANAYA
		3º	SANTILLANA
		4º	SANTILLANA
		5º	SM
		6º	SM
C73	C.E.I.P. TIERNO GALVÁN	1º	NINGUNA
		2º	NINGUNA
		3º	NINGUNA
		4º	NINGUNA

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO
José Luis Rodríguez Pérez

		5º	NINGUNA
		6º	NINGUNA

Fuente: Elaboración propia

Anexo LXXII

Relación de tablas de frecuencias y de contingencia

1) Variables de clasificación: caracterización de la muestra (1-9)

Tabla 23. Centro de trabajo actual del profesorado de la muestra

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	C1	1	1,6	1,6	1,6
	C12	1	1,6	1,6	3,3
	C13_A	1	1,6	1,6	4,9
	C13_B	1	1,6	1,6	6,6
	C13_C	1	1,6	1,6	8,2
	C13_D	1	1,6	1,6	9,8
	C13_E	1	1,6	1,6	11,5
	C14	1	1,6	1,6	13,1
	C15	1	1,6	1,6	14,8
	C17	1	1,6	1,6	16,4
	C18	1	1,6	1,6	18,0
	C19	1	1,6	1,6	19,7
	C2	1	1,6	1,6	21,3
	C20_A	1	1,6	1,6	23,0
	C20_B	1	1,6	1,6	24,6
	C21	1	1,6	1,6	26,2
	C22	1	1,6	1,6	27,9
	C23	1	1,6	1,6	29,5
	C24	1	1,6	1,6	31,1
	C25	1	1,6	1,6	32,8
	C27	1	1,6	1,6	34,4
	C28	1	1,6	1,6	36,1
	C29	1	1,6	1,6	37,7
	C3	1	1,6	1,6	39,3
	C30	1	1,6	1,6	41,0
	C32	1	1,6	1,6	42,6
	C33	1	1,6	1,6	44,3
	C35	1	1,6	1,6	45,9
	C37	1	1,6	1,6	47,5
	C38	1	1,6	1,6	49,2
	C4	1	1,6	1,6	50,8
	C40	1	1,6	1,6	52,5
	C41	1	1,6	1,6	54,1
	C42	1	1,6	1,6	55,7
	C43	1	1,6	1,6	57,4
	C44_A	1	1,6	1,6	59,0
	C44_B	1	1,6	1,6	60,7
	C46	1	1,6	1,6	62,3
	C49	1	1,6	1,6	63,9
	C5	1	1,6	1,6	65,6
	C50	1	1,6	1,6	67,2
	C51	1	1,6	1,6	68,9
	C52	1	1,6	1,6	70,5
	C53	1	1,6	1,6	72,1
	C57	1	1,6	1,6	73,8

C60	1	1,6	1,6	75,4
C61	1	1,6	1,6	77,0
C62	1	1,6	1,6	78,7
C63	1	1,6	1,6	80,3
C64	1	1,6	1,6	82,0
C65	1	1,6	1,6	83,6
C66	1	1,6	1,6	85,2
C67	1	1,6	1,6	86,9
C68	1	1,6	1,6	88,5
C7	1	1,6	1,6	90,2
C70	1	1,6	1,6	91,8
C71	1	1,6	1,6	93,4
C72	1	1,6	1,6	95,1
C73	1	1,6	1,6	96,7
C8	1	1,6	1,6	98,4
C9	1	1,6	1,6	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 24. Localidad donde ejercen los docentes de la muestra

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algeciras	29	47,5	47,5	47,5
Castellar de la Frontera	1	1,6	1,6	49,2
Jimena de la Frontera	3	4,9	4,9	54,1
Los Barrios	4	6,6	6,6	60,7
La Línea de la Concepción	13	21,3	21,3	82,0
San Roque	6	9,8	9,8	91,8
Tarifa	5	8,2	8,2	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 25. Cursos en los que imparten docencia los maestros de la muestra

Curso Primero

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No	9	14,8	14,8	14,8
Sí	52	85,2	85,2	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso Segundo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No	9	14,8	14,8	14,8
Sí	52	85,2	85,2	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso Tercero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	8	13,1	13,1	13,1
	Sí	53	86,9	86,9	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso Cuarto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	7	11,5	11,5	11,5
	Sí	54	88,5	88,5	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso Quinto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	9	14,8	14,8	14,8
	Sí	52	85,2	85,2	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso Sexto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	9	14,8	14,8	14,8
	Sí	52	85,2	85,2	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 26. Edad de los docentes de la muestra

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 30	12	19,7	19,7	19,7
	De 30 a 40	32	52,5	52,5	72,1
	De 41 a 50	7	11,5	11,5	83,6
	De 51 a 60	9	14,8	14,8	98,4
	Más de 60	1	1,6	1,6	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 27. Género de los maestros de la muestra

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	16	26,2	26,2	26,2
	Femenino	45	73,8	73,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 28. Experiencia docente de los maestros de la muestra en música de Educación Primaria

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Menos de 5 años	22	36,1	36,1	36,1
De 5 a 9 años	12	19,7	19,7	55,7
De 10 a 14 años	9	14,8	14,8	70,5
De 15 a 19 años	5	8,2	8,2	78,7
De 20 a 24 años	5	8,2	8,2	86,9
25 años o más	4	6,6	6,6	93,4
NS/NC	4	6,6	6,6	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 29. Experiencia docente de los maestros de la muestra en otra especialidad de Educación Primaria

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0	39	63,9	63,9	63,9
Menos de 5 años	11	18,0	18,0	82,0
De 5 a 9 años	3	4,9	4,9	86,9
De 15 a 19 años	1	1,6	1,6	88,5
25 años o más	3	4,9	4,9	93,4
NS/NC	4	6,6	6,6	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 30. Experiencia docente de los maestros de la muestra en otra etapa educativa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0	51	83,6	83,6	83,6
Menos de 5 años	5	8,2	8,2	91,8
De 5 a 9 años	1	1,6	1,6	93,4
NS/NC	4	6,6	6,6	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 31. Especialidades cursadas por los maestros de la muestra

	CM7.1.DiplomMagis tEspecialidad	CM7.2.Licenciado	CM7.3.Conservatorio
N Válidos	61	61	61
Perdidos	0	0	0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	9	14,8	14,8	14,8
	1C	1	1,6	1,6	16,4
	1CH	2	3,3	3,3	19,7
	1F	1	1,6	1,6	21,3
	1L	3	4,9	4,9	26,2
	1M	35	57,4	57,4	83,6
	1P	2	3,3	3,3	86,9
	2CCH	1	1,6	1,6	88,5
	2MF	1	1,6	1,6	90,2
	2MFCH	1	1,6	1,6	91,8
	2MI	2	3,3	3,3	95,1
	2ML	1	1,6	1,6	96,7
	2MPI	1	1,6	1,6	98,4
	2PF	1	1,6	1,6	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 32. Estudios Universitarios de Segundo Ciclo o Licenciatura realizados por los maestros de la muestra

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	49	80,3	80,3	80,3
	Sí	2	3,3	3,3	83,6
	1FD	1	1,6	1,6	85,2
	1GH	1	1,6	1,6	86,9
	1HCM	3	4,9	4,9	91,8
	1PP	5	8,2	8,2	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 33. Estudios complementarios realizados en el Conservatorio de Música por los maestros de la muestra

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	24	39,3	39,3	39,3
	Sí	14	23,0	23,0	62,3
	1GE	6	9,8	9,8	72,1
	1GM	16	26,2	26,2	98,4
	1GS	1	1,6	1,6	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 34. Uso del libro de texto escolar en las clases de música

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	15	24,6	24,6	24,6
	Sí	46	75,4	75,4	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 35. Editoriales de los libros de texto de música que usan los maestros de la muestra en el primer curso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna	16	26,2	26,2	26,2
	Anaya	5	8,2	8,2	34,4
	Edelvives	3	4,9	4,9	39,3
	Edebé (Guadiel)	1	1,6	1,6	41,0
	GaliNova	1	1,6	1,6	42,6
	La Galera	2	3,3	3,3	45,9
	Alhambra- Longman- Pearson	2	3,3	3,3	49,2
	Santillana	5	8,2	8,2	57,4
	SM	17	27,9	27,9	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 36. Editoriales de los libros de texto de música que usan los maestros de la muestra en el segundo curso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna	16	26,2	26,2	26,2
	Anaya	6	9,8	9,8	36,1
	Edelvives	3	4,9	4,9	41,0
	Edebé (Guadiel)	2	3,3	3,3	44,3
	GaliNova	1	1,6	1,6	45,9
	La Galera	2	3,3	3,3	49,2
	Alhambra-Longman- Pearson	2	3,3	3,3	52,5
	Santillana	5	8,2	8,2	60,7
	SM	15	24,6	24,6	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 37. Editoriales de los libros de texto de música que usan los maestros de la muestra en el tercer curso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Ninguna	18	29,5	29,5	29,5
Anaya	4	6,6	6,6	36,1
Edelvives	2	3,3	3,3	39,3
Edebé (Guadiel)	1	1,6	1,6	41,0
GaliNova	1	1,6	1,6	42,6
La Galera	1	1,6	1,6	44,3
Alhambra-Longman-Pearson	3	4,9	4,9	49,2
Santillana	9	14,8	14,8	63,9
SM	14	23,0	23,0	86,9
NS/NC	8	13,1	13,1	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 38. Editoriales de los libros de texto de música que usan los maestros de la muestra en el cuarto curso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Ninguna	18	29,5	29,5	29,5
Anaya	4	6,6	6,6	36,1
Edelvives	3	4,9	4,9	41,0
Edebé (Guadiel)	1	1,6	1,6	42,6
GaliNova	1	1,6	1,6	44,3
La Galera	1	1,6	1,6	45,9
Alhambra-Longman-Pearson	3	4,9	4,9	50,8
Santillana	9	14,8	14,8	65,6
SM	14	23,0	23,0	88,5
NS/NC	7	11,5	11,5	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 39. Editoriales de los libros de texto de música que usan los maestros de la muestra en el quinto curso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Ninguna	18	29,5	29,5	29,5
Anaya	6	9,8	9,8	39,3
Everest	1	1,6	1,6	41,0

Edebé (Guadiel)	2	3,3	3,3	44,3
GaliNova	1	1,6	1,6	45,9
La Galera	1	1,6	1,6	47,5
Alhambra-Longman-Pearson	2	3,3	3,3	50,8
Santillana	6	9,8	9,8	60,7
SM	15	24,6	24,6	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 40. Editoriales de los libros de texto de música que usan los maestros de la muestra en el sexto curso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Ninguna	19	31,1	31,1	31,1
Anaya	6	9,8	9,8	41,0
Everest	1	1,6	1,6	42,6
Edebé (Guadiel)	2	3,3	3,3	45,9
GaliNova	1	1,6	1,6	47,5
La Galera	1	1,6	1,6	49,2
Alhambra-Longman-Pearson	2	3,3	3,3	52,5
Santillana	6	9,8	9,8	62,3
SM	14	23,0	23,0	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

2) Dimensión A: las metodologías musicales en Educación Primaria (10-31)

Tabla 41. Línea maestra que vertebra la asignatura de música en Educación Primaria

	M10.1.ImportanteExpresiónInstrumental	M10.2.ImportanteLenguagemusical	M10.3.ImportanteMovimientoDanza	M10.4.ImportanteAudiciónMusical	M10.5.ImportanteArtesCulturales
N Válidos	58	58	58	58	56
Perdidos	3	3	3	3	5
Media	3,59	3,10	3,26	3,38	3,09
Mediana	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Moda	4	3	3	4	3
Desv. típ.	,563	,742	,715	,644	,695
Suma	208	180	189	196	173
Perc 25	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
entil 50	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00
es 75	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00

Fuente: Elaboración propia

Tabla 42. Expresión vocal/instrumental como eje vertebral de la asignatura de música

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo de acuerdo	2	3,3	3,4	3,4
	Bastante de acuerdo	20	32,8	34,5	37,9
	Totalmente de acuerdo	36	59,0	62,1	100,0
	Total	58	95,1	100,0	
Perdidos	Sistema	3	4,9		
Total		61	100,0		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 43. Lenguaje musical como eje vertebral de la asignatura de música

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo de acuerdo	13	21,3	22,4	22,4
	Bastante de acuerdo	26	42,6	44,8	67,2
	Totalmente de acuerdo	19	31,1	32,8	100,0
	Total	58	95,1	100,0	
Perdidos	Sistema	3	4,9		
Total		61	100,0		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 44. Movimiento y danza como eje vertebral de la asignatura de música

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	1,6	1,7	1,7
	Algo de acuerdo	6	9,8	10,3	12,1
	Bastante de acuerdo	28	45,9	48,3	60,3
	Totalmente de acuerdo	23	37,7	39,7	100,0
	Total	58	95,1	100,0	
Perdidos	Sistema	3	4,9		
Total		61	100,0		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 45. Audición musical como eje vertebral de la asignatura de música

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo de acuerdo	5	8,2	8,6	8,6
	Bastante de acuerdo	26	42,6	44,8	53,4
	Totalmente de acuerdo	27	44,3	46,6	100,0
	Total	58	95,1	100,0	

Perdidos Sistema	3	4,9		
Total	61	100,0		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 46. Arte y cultura como eje vertebral de la asignatura de música

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algo de acuerdo	11	18,0	19,6	19,6
Bastante de acuerdo	29	47,5	51,8	71,4
Totalmente de acuerdo	16	26,2	28,6	100,0
Total	56	91,8	100,0	
Perdidos Sistema	5	8,2		
Total	61	100,0		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 47. Otras posibilidades como eje vertebral de la asignatura de música

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No contesta a otros	57	93,4	93,4	93,4
Otros	4	6,6	6,6	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 48. Contribución de la educación musical al desarrollo de las competencias básicas-clave

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Bastante de acuerdo	12	19,7	19,7	19,7
Totalmente de acuerdo	49	80,3	80,3	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 49. Tratamiento de la percepción y la expresión desde las corrientes pedagógico-musicales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	7	11,5	11,5	11,5
Algo de acuerdo	23	37,7	37,7	49,2

Bastante de acuerdo	28	45,9	45,9	95,1
Totalmente de acuerdo	3	4,9	4,9	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 50. Asociación del modelo didáctico a los niveles de desarrollo cognitivo de los discentes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	1	1,6	1,6	1,6
Algo de acuerdo	9	14,8	14,8	16,4
Bastante de acuerdo	21	34,4	34,4	50,8
Totalmente de acuerdo	29	47,5	47,5	98,4
NS/NC	1	1,6	1,6	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 51. Desarrollo del sentido rítmico a través de la expresión corporal

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algo de acuerdo	5	8,2	8,2	8,2
Bastante de acuerdo	22	36,1	36,1	44,3
Totalmente de acuerdo	32	52,5	52,5	96,7
NS/NC	2	3,3	3,3	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 52. Favorecimiento de la práctica grupal con los métodos instrumentales de pedagogía musical

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algo de acuerdo	5	8,2	8,2	8,2
Bastante de acuerdo	24	39,3	39,3	47,5
Totalmente de acuerdo	31	50,8	50,8	98,4
NS/NC	1	1,6	1,6	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 53. Aprendizajes más significativos mediante el arte

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	------------	------------	-------------------	----------------------

Válidos	Algo de acuerdo	6	9,8	9,8	9,8
	Bastante de acuerdo	19	31,1	31,1	41,0
	Totalmente de acuerdo	34	55,7	55,7	96,7
	NS/NC	2	3,3	3,3	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 54. Utilización de los medios audiovisuales y recursos informáticos como facilitadores de la práctica musical

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo de acuerdo	1	1,6	1,6	1,6
	Bastante de acuerdo	19	31,1	31,1	32,8
	Totalmente de acuerdo	40	65,6	65,6	98,4
	NS/NC	1	1,6	1,6	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 55. Integración e interacción social por medio de las actividades de movimiento y danza

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo de acuerdo	1	1,6	1,6	1,6
	Bastante de acuerdo	15	24,6	24,6	26,2
	Totalmente de acuerdo	44	72,1	72,1	98,4
	NS/NC	1	1,6	1,6	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 56. Potenciación del conocimiento y valoración de nuestra cultura por usar el folklore autóctono

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo de acuerdo	4	6,6	6,6	6,6
	Bastante de acuerdo	20	32,8	32,8	39,3
	Totalmente de acuerdo	37	60,7	60,7	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 57. Tratamiento de la repetición, variación y contraste,
como fundamento de la creación musical

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algo de acuerdo	9	14,8	14,8	14,8
Bastante de acuerdo	26	42,6	42,6	57,4
Totalmente de acuerdo	26	42,6	42,6	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 58. Gestión de las coreografías atendiendo al orden espacial y temporal

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	1	1,6	1,6	1,6
Algo de acuerdo	6	9,8	9,8	11,5
Bastante de acuerdo	21	34,4	34,4	45,9
Totalmente de acuerdo	33	54,1	54,1	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 59. Repertorio musical multicultural como recurso
integrador del alumnado foráneo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algo de acuerdo	4	6,6	6,6	6,6
Bastante de acuerdo	26	42,6	42,6	49,2
Totalmente de acuerdo	31	50,8	50,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 60. Integración de los padres o tutores legales en el proceso formativo musical

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algo de acuerdo	12	19,7	19,7	19,7
Bastante de acuerdo	24	39,3	39,3	59,0
Totalmente de acuerdo	25	41,0	41,0	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 61. Trabajo de la audición musical

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Como actividad principal	26	42,6	42,6	42,6
	Como actividad complementaria	14	23,0	23,0	65,6
	Como consecuencia de la práctica vocal/instrumental	14	23,0	23,0	88,5
	Otros	7	11,5	11,5	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 62. Trabajo de la interpretación musical

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Como actividad principal	29	47,5	47,5	47,5
	Como actividad complementaria	11	18,0	18,0	65,6
	Como consecuencia del contenido trabajado	14	23,0	23,0	88,5
	Otros	7	11,5	11,5	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 63. Trabajo de la expresión corporal y de la danza

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Como actividad principal	17	27,9	27,9	27,9
	Como actividad complementaria	25	41,0	41,0	68,9
	Como consecuencia del contenido trabajado	14	23,0	23,0	91,8
	Otros	5	8,2	8,2	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 64. Frecuencia de evaluar las actividades musicales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	28	45,9	45,9	45,9
	Muchas veces	25	41,0	41,0	86,9
	Pocas veces	8	13,1	13,1	100,0

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO

José Luis Rodríguez Pérez

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	28	45,9	45,9	45,9
	Muchas veces	25	41,0	41,0	86,9
	Pocas veces	8	13,1	13,1	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 65. Conocimiento de las metodologías musicales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	1	1,6	1,6	1,6
	Sí	57	93,4	93,4	95,1
	NS/NC	3	4,9	4,9	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 66. Tratamiento de los métodos de pedagogía musical

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No, porque es una fusión de varios métodos	23	37,7	37,7	37,7
	Sí, no específica	4	6,6	6,6	44,3
	Sí, Dalcroze, Kodály y Suzuki	1	1,6	1,6	45,9
	Sí, Dalcroze, Orff y Kodály	4	6,6	6,6	52,5
	Sí, Dalcroze, Orff, Kodály y Montessori	1	1,6	1,6	54,1
	Sí, Dalcroze, Orff, Kodály y Wuytack	1	1,6	1,6	55,7
	Sí, Dalcroze, Orff, Kodály, Ward y Wuytack	1	1,6	1,6	57,4
	Sí, Dalcroze, Orff, Martenot y Ward	1	1,6	1,6	59,0
	Sí, Dalcroze, Orff y Willems	1	1,6	1,6	60,7
	Sí, Orff y Kodály	5	8,2	8,2	68,9
	Sí, Orff, Kodály y Wuytack	1	1,6	1,6	70,5
	Sí, Orff, Suzuki y Willems	1	1,6	1,6	72,1
	Sí, Suzuki	1	1,6	1,6	73,8
	Algunas veces, no específica	8	13,1	13,1	86,9
	Algunas veces, Dalcroze y Orff	1	1,6	1,6	88,5
	Algunas veces, Orff	2	3,3	3,3	91,8

Algunas veces, Orff y Kodàly	1	1,6	1,6	93,4
NS/NC	4	6,6	6,6	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 67. Aspecto musical con mayor dificultad de comprensión

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos La percepción y gestión del ritmo y/o melodía	5	8,2	8,2	8,2
El uso del lenguaje musical y la creación de acompañamientos	48	78,7	78,7	86,9
La práctica vocal y/o instrumental	5	8,2	8,2	95,1
El desarrollo de coreografías y danzas	1	1,6	1,6	96,7
NS/NC	2	3,3	3,3	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 68. Actividad extraescolar más realizada

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Asistencia de los alumnos a conciertos o eventos	13	21,3	21,3	21,3
Organización de actividades musicales	26	42,6	42,6	63,9
Otros eventos relacionados con la música	12	19,7	19,7	83,6
NS/NC	10	16,4	16,4	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

3) Dimensión B: las metodologías musicales en los libros de texto (32-64)

Tabla 69. Frecuencia del uso explícito del libro de texto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Siempre	7	11,5	11,5	11,5
Muchas veces	19	31,1	31,1	42,6

Algunas veces	25	41,0	41,0	83,6
NS/NC	10	16,4	16,4	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 70. Modo de empleo del libro de texto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Como eje vertebral	15	24,6	24,6	24,6
Como apoyo	34	55,7	55,7	80,3
Otros	2	3,3	3,3	83,6
NS/NC	10	16,4	16,4	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 71. Motivo por el que utilizan el libro de texto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Porque me facilita el desempeño de la labor docente	19	31,1	31,1	31,1
Porque me sirve de referente	19	31,1	31,1	62,3
Porque todos lo utilizamos en nuestro Centro	2	3,3	3,3	65,6
Otros	7	11,5	11,5	77,0
La 1ª y 2ª respuesta	2	3,3	3,3	80,3
NS/NC	12	19,7	19,7	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 72. Frecuencia del libro de texto en proponer el tratamiento de la audición musical

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En todas las sesiones	14	23,0	23,0	23,0
Una sesión por Unidad Didáctica	21	34,4	34,4	57,4
Según los contenidos de la Unidad Didáctica	15	24,6	24,6	82,0
NS/NC	11	18,0	18,0	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 73. Frecuencia del libro de texto en proponer la interpretación musical

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En todas las sesiones	9	14,8	14,8	14,8
	Una sesión por Unidad Didáctica	22	36,1	36,1	50,8
	Según los contenidos de la Unidad Didáctica	18	29,5	29,5	80,3
	No suele trabajar la interpretación musical	1	1,6	1,6	82,0
	NS/NC	11	18,0	18,0	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 74. Frecuencia del libro de texto en proponer la expresión corporal y la danza

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En todas las sesiones	2	3,3	3,3	3,3
	Una sesión por Unidad Didáctica	24	39,3	39,3	42,6
	Según los contenidos de la Unidad Didáctica	20	32,8	32,8	75,4
	No suele trabajar la expresión corporal-danza	4	6,6	6,6	82,0
	NS/NC	11	18,0	18,0	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 75. Empleo de modelos de análisis de libros de texto para su elección

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	38	62,3	62,3	62,3
	Sí	11	18,0	18,0	80,3
	NS/NC	12	19,7	19,7	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 76. Contenido priorizado para seleccionar el libro de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Aspectos de lenguaje y práctica musical	6	9,8	9,8	9,8

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO

José Luis Rodríguez Pérez

Aspectos de audición musical	5	8,2	8,2	18,0
Que esté lo más compensado posible	39	63,9	63,9	82,0
NS/NC	11	18,0	18,0	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 77. El libro de texto incorpora la concreción y fundamentación metodológica

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En la mayoría de las unidades didácticas	27	44,3	44,3	44,3
Sólo en algunas unidades didácticas	11	18,0	18,0	62,3
Sólo superficialmente en la programación anual que adjunta	11	18,0	18,0	80,3
NS/NC	12	19,7	19,7	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 78. Cuestionamiento del tratamiento metodológico del libro de texto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muchas veces	20	32,8	32,8	32,8
Algunas veces	29	47,5	47,5	80,3
Nunca	1	1,6	1,6	82,0
NS/NC	11	18,0	18,0	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 79. Material complementario del libro de texto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Sí, CDs de audio	26	42,6	42,6	42,6
Sí, CDs y DVDs	7	11,5	11,5	54,1
Otros: libro digital y material para la pizarra digital	1	1,6	1,6	55,7
Sí, CDs de audio y cuaderno de actividades para el alumnado	7	11,5	11,5	67,2

Sí, CDs, DVDs y cuaderno de actividades para el alumnado	4	6,6	6,6	73,8
Sí, CDs, DVDs, cuaderno de actividades y otros: libro digital y material para la pizarra digital	1	1,6	1,6	75,4
Sí, CDs, y otros: libro digital y material para la pizarra digital	3	4,9	4,9	80,3
NS/NC	12	19,7	19,7	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 80. Utilización del libro digital

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No	32	52,5	52,5	52,5
Sí	18	29,5	29,5	82,0
NS/NC	11	18,0	18,0	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 81. Incidencia de la utilización del libro digital en la programación de aula

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No	13	21,3	21,3	21,3
Sí	9	14,8	14,8	36,1
NS/NC	39	63,9	63,9	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 82. Consideración de los libros de texto como los materiales didácticos más usados

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	15	24,6	24,6	24,6
Algo de acuerdo	15	24,6	24,6	49,2
Bastante de acuerdo	19	31,1	31,1	80,3
Totalmente de acuerdo	3	4,9	4,9	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 83. Tratamiento de los libros de texto de cada curso a los principios metodológicos para secuenciar de las actividades

Curso primero

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	1	1,6	1,6	1,6
Algo de acuerdo	16	26,2	26,2	27,9
Bastante de acuerdo	29	47,5	47,5	75,4
Totalmente de acuerdo	6	9,8	9,8	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso segundo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	1	1,6	1,6	1,6
Algo de acuerdo	16	26,2	26,2	27,9
Bastante de acuerdo	29	47,5	47,5	75,4
Totalmente de acuerdo	6	9,8	9,8	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso tercero

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	1	1,6	1,6	1,6
Algo de acuerdo	15	24,6	24,6	26,2
Bastante de acuerdo	31	50,8	50,8	77,0
Totalmente de acuerdo	5	8,2	8,2	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso cuarto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	1	1,6	1,6	1,6
Algo de acuerdo	16	26,2	26,2	27,9
Bastante de acuerdo	30	49,2	49,2	77,0
Totalmente de acuerdo	5	8,2	8,2	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso quinto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	1	1,6	1,6	1,6
Algo de acuerdo	17	27,9	27,9	29,5
Bastante de acuerdo	29	47,5	47,5	77,0
Totalmente de acuerdo	5	8,2	8,2	85,2

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO

José Luis Rodríguez Pérez

NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso sexto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	1	1,6	1,6	1,6
Algo de acuerdo	17	27,9	27,9	29,5
Bastante de acuerdo	29	47,5	47,5	77,0
Totalmente de acuerdo	5	8,2	8,2	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 84. Concreción del currículo y adaptación a las particularidades geográficas y sociales de los libros de texto de cada curso

Curso primero

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	3	4,9	4,9	4,9
Algo de acuerdo	18	29,5	29,5	34,4
Bastante de acuerdo	24	39,3	39,3	73,8
Totalmente de acuerdo	7	11,5	11,5	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso segundo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	3	4,9	4,9	4,9
Algo de acuerdo	18	29,5	29,5	34,4
Bastante de acuerdo	24	39,3	39,3	73,8
Totalmente de acuerdo	7	11,5	11,5	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso tercero

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	3	4,9	4,9	4,9
Algo de acuerdo	17	27,9	27,9	32,8
Bastante de acuerdo	25	41,0	41,0	73,8
Totalmente de acuerdo	7	11,5	11,5	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso cuarto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	4,9	4,9	4,9
	Algo de acuerdo	17	27,9	27,9	32,8
	Bastante de acuerdo	25	41,0	41,0	73,8
	Totalmente de acuerdo	7	11,5	11,5	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso quinto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	4,9	4,9	4,9
	Algo de acuerdo	19	31,1	31,1	36,1
	Bastante de acuerdo	24	39,3	39,3	75,4
	Totalmente de acuerdo	6	9,8	9,8	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso sexto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	4,9	4,9	4,9
	Algo de acuerdo	19	31,1	31,1	36,1
	Bastante de acuerdo	24	39,3	39,3	75,4
	Totalmente de acuerdo	6	9,8	9,8	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 85. Favorecimiento del trabajo cooperativo como estímulo de las actividades musicales en los libros de texto de cada curso

Curso primero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	6,6	6,6	6,6
	Algo de acuerdo	14	23,0	23,0	29,5
	Bastante de acuerdo	23	37,7	37,7	67,2
	Totalmente de acuerdo	11	18,0	18,0	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso segundo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	6,6	6,6	6,6
	Algo de acuerdo	14	23,0	23,0	29,5

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO

José Luis Rodríguez Pérez

Bastante de acuerdo	23	37,7	37,7	67,2
Totalmente de acuerdo	11	18,0	18,0	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso tercero

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	4	6,6	6,6	6,6
Algo de acuerdo	14	23,0	23,0	29,5
Bastante de acuerdo	22	36,1	36,1	65,6
Totalmente de acuerdo	12	19,7	19,7	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso cuarto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	4	6,6	6,6	6,6
Algo de acuerdo	14	23,0	23,0	29,5
Bastante de acuerdo	22	36,1	36,1	65,6
Totalmente de acuerdo	12	19,7	19,7	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso quinto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	6	9,8	9,8	9,8
Algo de acuerdo	15	24,6	24,6	34,4
Bastante de acuerdo	21	34,4	34,4	68,9
Totalmente de acuerdo	10	16,4	16,4	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso sexto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	6	9,8	9,8	9,8
Algo de acuerdo	15	24,6	24,6	34,4
Bastante de acuerdo	21	34,4	34,4	68,9
Totalmente de acuerdo	10	16,4	16,4	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 86. Fomento del uso de las TIC en los libros de texto de cada curso

Curso primero

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	------------	------------	-------------------	----------------------

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO

José Luis Rodríguez Pérez

Válidos	Totalmente en desacuerdo	7	11,5	11,5	11,5
	Algo de acuerdo	23	37,7	37,7	49,2
	Bastante de acuerdo	18	29,5	29,5	78,7
	Totalmente de acuerdo	4	6,6	6,6	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso segundo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	8	13,1	13,1	13,1
	Algo de acuerdo	22	36,1	36,1	49,2
	Bastante de acuerdo	18	29,5	29,5	78,7
	Totalmente de acuerdo	4	6,6	6,6	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso tercero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	8	13,1	13,1	13,1
	Algo de acuerdo	23	37,7	37,7	50,8
	Bastante de acuerdo	17	27,9	27,9	78,7
	Totalmente de acuerdo	4	6,6	6,6	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso cuarto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	8	13,1	13,1	13,1
	Algo de acuerdo	23	37,7	37,7	50,8
	Bastante de acuerdo	17	27,9	27,9	78,7
	Totalmente de acuerdo	4	6,6	6,6	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso quinto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	10	16,4	16,4	16,4
	Algo de acuerdo	21	34,4	34,4	50,8
	Bastante de acuerdo	17	27,9	27,9	78,7
	Totalmente de acuerdo	4	6,6	6,6	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso sexto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Válidos	Totalmente en desacuerdo	10	16,4	16,4	16,4
	Algo de acuerdo	21	34,4	34,4	50,8
	Bastante de acuerdo	17	27,9	27,9	78,7
	Totalmente de acuerdo	4	6,6	6,6	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 87. Favorecimiento de la implementación metodológica de las corrientes pedagógico-musicales en los libros de texto de cada curso

Curso primero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	3,3	3,3	3,3
	Algo de acuerdo	20	32,8	32,8	36,1
	Bastante de acuerdo	24	39,3	39,3	75,4
	Totalmente de acuerdo	6	9,8	9,8	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso segundo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	3,3	3,3	3,3
	Algo de acuerdo	20	32,8	32,8	36,1
	Bastante de acuerdo	24	39,3	39,3	75,4
	Totalmente de acuerdo	6	9,8	9,8	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso tercero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	3,3	3,3	3,3
	Algo de acuerdo	20	32,8	32,8	36,1
	Bastante de acuerdo	24	39,3	39,3	75,4
	Totalmente de acuerdo	6	9,8	9,8	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso cuarto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	3,3	3,3	3,3
	Algo de acuerdo	20	32,8	32,8	36,1
	Bastante de acuerdo	24	39,3	39,3	75,4
	Totalmente de acuerdo	6	9,8	9,8	85,2

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO

José Luis Rodríguez Pérez

NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso quinto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	2	3,3	3,3	3,3
Algo de acuerdo	21	34,4	34,4	37,7
Bastante de acuerdo	25	41,0	41,0	78,7
Totalmente de acuerdo	4	6,6	6,6	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso sexto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	2	3,3	3,3	3,3
Algo de acuerdo	21	34,4	34,4	37,7
Bastante de acuerdo	25	41,0	41,0	78,7
Totalmente de acuerdo	4	6,6	6,6	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 88. Adaptación de los libros de texto de cada curso al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

Curso primero

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	21	34,4	34,4	34,4
Algo de acuerdo	21	34,4	34,4	68,9
Bastante de acuerdo	9	14,8	14,8	83,6
Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso segundo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	21	34,4	34,4	34,4
Algo de acuerdo	21	34,4	34,4	68,9
Bastante de acuerdo	9	14,8	14,8	83,6
Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso tercero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	21	34,4	34,4	34,4
	Algo de acuerdo	21	34,4	34,4	68,9
	Bastante de acuerdo	9	14,8	14,8	83,6
	Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso cuarto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	21	34,4	34,4	34,4
	Algo de acuerdo	21	34,4	34,4	68,9
	Bastante de acuerdo	9	14,8	14,8	83,6
	Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso quinto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	22	36,1	36,1	36,1
	Algo de acuerdo	20	32,8	32,8	68,9
	Bastante de acuerdo	8	13,1	13,1	82,0
	Totalmente de acuerdo	2	3,3	3,3	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso sexto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	22	36,1	36,1	36,1
	Algo de acuerdo	20	32,8	32,8	68,9
	Bastante de acuerdo	8	13,1	13,1	82,0
	Totalmente de acuerdo	2	3,3	3,3	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 89. Tratamiento del lenguaje musical a partir de la práctica vocal, instrumental y corporal en los libros de texto de cada curso

Curso primero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	1,6	1,6	1,6
	Algo de acuerdo	9	14,8	14,8	16,4

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO

José Luis Rodríguez Pérez

Bastante de acuerdo	33	54,1	54,1	70,5
Totalmente de acuerdo	9	14,8	14,8	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso segundo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	1	1,6	1,6	1,6
Algo de acuerdo	9	14,8	14,8	16,4
Bastante de acuerdo	33	54,1	54,1	70,5
Totalmente de acuerdo	9	14,8	14,8	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso tercero

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	1	1,6	1,6	1,6
Algo de acuerdo	9	14,8	14,8	16,4
Bastante de acuerdo	32	52,5	52,5	68,9
Totalmente de acuerdo	10	16,4	16,4	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso cuarto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	1	1,6	1,6	1,6
Algo de acuerdo	9	14,8	14,8	16,4
Bastante de acuerdo	32	52,5	52,5	68,9
Totalmente de acuerdo	10	16,4	16,4	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso quinto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	2	3,3	3,3	3,3
Algo de acuerdo	10	16,4	16,4	19,7
Bastante de acuerdo	31	50,8	50,8	70,5
Totalmente de acuerdo	9	14,8	14,8	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso sexto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	2	3,3	3,3	3,3
Algo de acuerdo	10	16,4	16,4	19,7
Bastante de acuerdo	31	50,8	50,8	70,5

Totalmente de acuerdo	9	14,8	14,8	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 90. Tratamiento de la realidad educativa del Campo de Gibraltar en los libros de texto de cada curso

Curso primero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	32	52,5	52,5	52,5
	Algo de acuerdo	16	26,2	26,2	78,7
	Bastante de acuerdo	3	4,9	4,9	83,6
	Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso segundo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	32	52,5	52,5	52,5
	Algo de acuerdo	16	26,2	26,2	78,7
	Bastante de acuerdo	3	4,9	4,9	83,6
	Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso tercero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	32	52,5	52,5	52,5
	Algo de acuerdo	16	26,2	26,2	78,7
	Bastante de acuerdo	3	4,9	4,9	83,6
	Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso cuarto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	32	52,5	52,5	52,5
	Algo de acuerdo	16	26,2	26,2	78,7
	Bastante de acuerdo	3	4,9	4,9	83,6
	Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso quinto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	32	52,5	52,5	52,5
	Algo de acuerdo	17	27,9	27,9	80,3
	Bastante de acuerdo	2	3,3	3,3	83,6
	Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso sexto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	32	52,5	52,5	52,5
	Algo de acuerdo	17	27,9	27,9	80,3
	Bastante de acuerdo	2	3,3	3,3	83,6
	Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 91. Fomento del desarrollo de los valores positivos y la disuasión de los negativos en los libros de texto de cada curso

Curso primero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	5	8,2	8,2	8,2
	Algo de acuerdo	19	31,1	31,1	39,3
	Bastante de acuerdo	19	31,1	31,1	70,5
	Totalmente de acuerdo	9	14,8	14,8	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso segundo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	5	8,2	8,2	8,2
	Algo de acuerdo	19	31,1	31,1	39,3
	Bastante de acuerdo	19	31,1	31,1	70,5
	Totalmente de acuerdo	9	14,8	14,8	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso tercero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	5	8,2	8,2	8,2

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO

José Luis Rodríguez Pérez

	Algo de acuerdo	19	31,1	31,1	39,3
	Bastante de acuerdo	19	31,1	31,1	70,5
	Totalmente de acuerdo	9	14,8	14,8	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso cuarto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	5	8,2	8,2	8,2
	Algo de acuerdo	19	31,1	31,1	39,3
	Bastante de acuerdo	19	31,1	31,1	70,5
	Totalmente de acuerdo	9	14,8	14,8	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso quinto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	5	8,2	8,2	8,2
	Algo de acuerdo	19	31,1	31,1	39,3
	Bastante de acuerdo	19	31,1	31,1	70,5
	Totalmente de acuerdo	9	14,8	14,8	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso sexto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	5	8,2	8,2	8,2
	Algo de acuerdo	19	31,1	31,1	39,3
	Bastante de acuerdo	19	31,1	31,1	70,5
	Totalmente de acuerdo	9	14,8	14,8	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 92. Grado de atención al desarrollo tanto de la creatividad como de la sensibilidad en los libros de texto de cada curso

Curso primero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	4,9	4,9	4,9
	Algo de acuerdo	14	23,0	23,0	27,9
	Bastante de acuerdo	27	44,3	44,3	72,1
	Totalmente de acuerdo	6	9,8	9,8	82,0
	NS/NC	11	18,0	18,0	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO

José Luis Rodríguez Pérez

Curso segundo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	4,9	4,9	4,9
	Algo de acuerdo	14	23,0	23,0	27,9
	Bastante de acuerdo	27	44,3	44,3	72,1
	Totalmente de acuerdo	6	9,8	9,8	82,0
	NS/NC	11	18,0	18,0	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso tercero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	3,3	3,3	3,3
	Algo de acuerdo	15	24,6	24,6	27,9
	Bastante de acuerdo	27	44,3	44,3	72,1
	Totalmente de acuerdo	6	9,8	9,8	82,0
	NS/NC	11	18,0	18,0	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso cuarto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	3,3	3,3	3,3
	Algo de acuerdo	15	24,6	24,6	27,9
	Bastante de acuerdo	27	44,3	44,3	72,1
	Totalmente de acuerdo	6	9,8	9,8	82,0
	NS/NC	11	18,0	18,0	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso quinto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	4,9	4,9	4,9
	Algo de acuerdo	16	26,2	26,2	31,1
	Bastante de acuerdo	26	42,6	42,6	73,8
	Totalmente de acuerdo	5	8,2	8,2	82,0
	NS/NC	11	18,0	18,0	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso sexto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	4,9	4,9	4,9
	Algo de acuerdo	16	26,2	26,2	31,1
	Bastante de acuerdo	26	42,6	42,6	73,8
	Totalmente de acuerdo	5	8,2	8,2	82,0
	NS/NC	11	18,0	18,0	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 93. Aplicación de una sola dimensión musical en cada actividad de los libros de texto de cada curso

Curso primero

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	19	31,1	31,1	31,1
Algo de acuerdo	20	32,8	32,8	63,9
Bastante de acuerdo	11	18,0	18,0	82,0
Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	83,6
NS/NC	10	16,4	16,4	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso segundo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	19	31,1	31,1	31,1
Algo de acuerdo	20	32,8	32,8	63,9
Bastante de acuerdo	11	18,0	18,0	82,0
Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	83,6
NS/NC	10	16,4	16,4	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso tercero

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	19	31,1	31,1	31,1
Algo de acuerdo	21	34,4	34,4	65,6
Bastante de acuerdo	10	16,4	16,4	82,0
Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	83,6
NS/NC	10	16,4	16,4	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso cuarto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	19	31,1	31,1	31,1
Algo de acuerdo	21	34,4	34,4	65,6
Bastante de acuerdo	10	16,4	16,4	82,0
Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	83,6
NS/NC	10	16,4	16,4	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso quinto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	19	31,1	31,1	31,1
Algo de acuerdo	21	34,4	34,4	65,6
Bastante de acuerdo	10	16,4	16,4	82,0
Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	83,6

NS/NC	10	16,4	16,4	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso sexto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	19	31,1	31,1	31,1
Algo de acuerdo	21	34,4	34,4	65,6
Bastante de acuerdo	10	16,4	16,4	82,0
Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	83,6
NS/NC	10	16,4	16,4	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 94. Tratamiento del método Dalcroze en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de cada curso

Curso primero

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algo de acuerdo	21	34,4	34,4	34,4
Bastante de acuerdo	25	41,0	41,0	75,4
Totalmente de acuerdo	4	6,6	6,6	82,0
NS/NC	11	18,0	18,0	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso segundo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algo de acuerdo	21	34,4	34,4	34,4
Bastante de acuerdo	25	41,0	41,0	75,4
Totalmente de acuerdo	4	6,6	6,6	82,0
NS/NC	11	18,0	18,0	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso tercero

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	1	1,6	1,6	1,6
Algo de acuerdo	19	31,1	31,1	32,8
Bastante de acuerdo	28	45,9	45,9	78,7
Totalmente de acuerdo	2	3,3	3,3	82,0
NS/NC	11	18,0	18,0	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso cuarto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	1	1,6	1,6	1,6
Algo de acuerdo	20	32,8	32,8	34,4

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO

José Luis Rodríguez Pérez

Bastante de acuerdo	27	44,3	44,3	78,7
Totalmente de acuerdo	2	3,3	3,3	82,0
NS/NC	11	18,0	18,0	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso quinto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	2	3,3	3,3	3,3
Algo de acuerdo	19	31,1	31,1	34,4
Bastante de acuerdo	28	45,9	45,9	80,3
Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	82,0
NS/NC	11	18,0	18,0	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso sexto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	2	3,3	3,3	3,3
Algo de acuerdo	19	31,1	31,1	34,4
Bastante de acuerdo	28	45,9	45,9	80,3
Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	82,0
NS/NC	11	18,0	18,0	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 95. Tratamiento del método Orff-Schulwerk en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de cada curso

Curso primero

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	2	3,3	3,3	3,3
Algo de acuerdo	14	23,0	23,0	26,2
Bastante de acuerdo	28	45,9	45,9	72,1
Totalmente de acuerdo	8	13,1	13,1	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso segundo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	2	3,3	3,3	3,3
Algo de acuerdo	14	23,0	23,0	26,2
Bastante de acuerdo	28	45,9	45,9	72,1
Totalmente de acuerdo	8	13,1	13,1	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso tercero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	3,3	3,3	3,3
	Algo de acuerdo	14	23,0	23,0	26,2
	Bastante de acuerdo	27	44,3	44,3	70,5
	Totalmente de acuerdo	9	14,8	14,8	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso cuarto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	3,3	3,3	3,3
	Algo de acuerdo	14	23,0	23,0	26,2
	Bastante de acuerdo	27	44,3	44,3	70,5
	Totalmente de acuerdo	9	14,8	14,8	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso quinto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	3,3	3,3	3,3
	Algo de acuerdo	14	23,0	23,0	26,2
	Bastante de acuerdo	29	47,5	47,5	73,8
	Totalmente de acuerdo	7	11,5	11,5	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso sexto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	3,3	3,3	3,3
	Algo de acuerdo	14	23,0	23,0	26,2
	Bastante de acuerdo	29	47,5	47,5	73,8
	Totalmente de acuerdo	7	11,5	11,5	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 96. Tratamiento del método Kodály en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de cada curso

Curso primero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	6,6	6,6	6,6
	Algo de acuerdo	14	23,0	23,0	29,5

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO

José Luis Rodríguez Pérez

Bastante de acuerdo	27	44,3	44,3	73,8
Totalmente de acuerdo	7	11,5	11,5	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso segundo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	4	6,6	6,6	6,6
Algo de acuerdo	14	23,0	23,0	29,5
Bastante de acuerdo	27	44,3	44,3	73,8
Totalmente de acuerdo	7	11,5	11,5	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso tercero

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	4	6,6	6,6	6,6
Algo de acuerdo	17	27,9	27,9	34,4
Bastante de acuerdo	25	41,0	41,0	75,4
Totalmente de acuerdo	6	9,8	9,8	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso cuarto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	3	4,9	4,9	4,9
Algo de acuerdo	18	29,5	29,5	34,4
Bastante de acuerdo	25	41,0	41,0	75,4
Totalmente de acuerdo	6	9,8	9,8	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso quinto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	3	4,9	4,9	4,9
Algo de acuerdo	19	31,1	31,1	36,1
Bastante de acuerdo	24	39,3	39,3	75,4
Totalmente de acuerdo	6	9,8	9,8	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso sexto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	3	4,9	4,9	4,9
Algo de acuerdo	19	31,1	31,1	36,1
Bastante de acuerdo	24	39,3	39,3	75,4
Totalmente de acuerdo	6	9,8	9,8	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 97. Tratamiento del método Martenot en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de cada curso

Curso primero

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	9	14,8	14,8	14,8
Algo de acuerdo	24	39,3	39,3	54,1
Bastante de acuerdo	14	23,0	23,0	77,0
Totalmente de acuerdo	2	3,3	3,3	80,3
NS/NC	12	19,7	19,7	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso segundo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	9	14,8	14,8	14,8
Algo de acuerdo	24	39,3	39,3	54,1
Bastante de acuerdo	14	23,0	23,0	77,0
Totalmente de acuerdo	2	3,3	3,3	80,3
NS/NC	12	19,7	19,7	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso tercero

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	10	16,4	16,4	16,4
Algo de acuerdo	24	39,3	39,3	55,7
Bastante de acuerdo	14	23,0	23,0	78,7
Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	80,3
NS/NC	12	19,7	19,7	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso cuarto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	10	16,4	16,4	16,4
	Algo de acuerdo	24	39,3	39,3	55,7
	Bastante de acuerdo	14	23,0	23,0	78,7
	Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	80,3
	NS/NC	12	19,7	19,7	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso quinto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	10	16,4	16,4	16,4
	Algo de acuerdo	24	39,3	39,3	55,7
	Bastante de acuerdo	15	24,6	24,6	80,3
	NS/NC	12	19,7	19,7	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso sexto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	10	16,4	16,4	16,4
	Algo de acuerdo	24	39,3	39,3	55,7
	Bastante de acuerdo	15	24,6	24,6	80,3
	NS/NC	12	19,7	19,7	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 98. Tratamiento del método Willems en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de cada curso

Curso primero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	5	8,2	8,2	8,2
	Algo de acuerdo	21	34,4	34,4	42,6
	Bastante de acuerdo	19	31,1	31,1	73,8
	Totalmente de acuerdo	3	4,9	4,9	78,7
	NS/NC	13	21,3	21,3	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso segundo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	5	8,2	8,2	8,2
	Algo de acuerdo	21	34,4	34,4	42,6

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO

José Luis Rodríguez Pérez

Bastante de acuerdo	19	31,1	31,1	73,8
Totalmente de acuerdo	3	4,9	4,9	78,7
NS/NC	13	21,3	21,3	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso tercero

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	6	9,8	9,8	9,8
Algo de acuerdo	20	32,8	32,8	42,6
Bastante de acuerdo	20	32,8	32,8	75,4
Totalmente de acuerdo	2	3,3	3,3	78,7
NS/NC	13	21,3	21,3	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso cuarto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	6	9,8	9,8	9,8
Algo de acuerdo	20	32,8	32,8	42,6
Bastante de acuerdo	20	32,8	32,8	75,4
Totalmente de acuerdo	2	3,3	3,3	78,7
NS/NC	13	21,3	21,3	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso quinto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	6	9,8	9,8	9,8
Algo de acuerdo	21	34,4	34,4	44,3
Bastante de acuerdo	20	32,8	32,8	77,0
Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	78,7
NS/NC	13	21,3	21,3	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso sexto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	6	9,8	9,8	9,8
Algo de acuerdo	21	34,4	34,4	44,3
Bastante de acuerdo	20	32,8	32,8	77,0
Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	78,7
NS/NC	13	21,3	21,3	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 99. Tratamiento del método Wuytack en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de cada curso

Curso primero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	7	11,5	11,5	11,5
	Algo de acuerdo	19	31,1	31,1	42,6
	Bastante de acuerdo	19	31,1	31,1	73,8
	Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	75,4
	NS/NC	15	24,6	24,6	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso segundo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	7	11,5	11,5	11,5
	Algo de acuerdo	19	31,1	31,1	42,6
	Bastante de acuerdo	19	31,1	31,1	73,8
	Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	75,4
	NS/NC	15	24,6	24,6	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso tercero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	8	13,1	13,1	13,1
	Algo de acuerdo	19	31,1	31,1	44,3
	Bastante de acuerdo	18	29,5	29,5	73,8
	Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	75,4
	NS/NC	15	24,6	24,6	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso cuarto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	8	13,1	13,1	13,1
	Algo de acuerdo	19	31,1	31,1	44,3
	Bastante de acuerdo	18	29,5	29,5	73,8
	Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	75,4
	NS/NC	15	24,6	24,6	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso quinto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	8	13,1	13,1	13,1
	Algo de acuerdo	21	34,4	34,4	47,5

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO

José Luis Rodríguez Pérez

Bastante de acuerdo	16	26,2	26,2	73,8
Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	75,4
NS/NC	15	24,6	24,6	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso sexto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	8	13,1	13,1	13,1
Algo de acuerdo	21	34,4	34,4	47,5
Bastante de acuerdo	16	26,2	26,2	73,8
Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	75,4
NS/NC	15	24,6	24,6	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 100. Tratamiento del método Schafer en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de cada curso

Curso primero

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	7	11,5	11,5	11,5
Algo de acuerdo	23	37,7	37,7	49,2
Bastante de acuerdo	13	21,3	21,3	70,5
Totalmente de acuerdo	2	3,3	3,3	73,8
NS/NC	16	26,2	26,2	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso segundo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	7	11,5	11,5	11,5
Algo de acuerdo	23	37,7	37,7	49,2
Bastante de acuerdo	13	21,3	21,3	70,5
Totalmente de acuerdo	2	3,3	3,3	73,8
NS/NC	16	26,2	26,2	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso tercero

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	7	11,5	11,5	11,5
Algo de acuerdo	25	41,0	41,0	52,5
Bastante de acuerdo	12	19,7	19,7	72,1

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO

José Luis Rodríguez Pérez

Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	73,8
NS/NC	16	26,2	26,2	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso cuarto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	7	11,5	11,5	11,5
Algo de acuerdo	25	41,0	41,0	52,5
Bastante de acuerdo	12	19,7	19,7	72,1
Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	73,8
NS/NC	16	26,2	26,2	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso quinto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	8	13,1	13,1	13,1
Algo de acuerdo	24	39,3	39,3	52,5
Bastante de acuerdo	12	19,7	19,7	72,1
Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	73,8
NS/NC	16	26,2	26,2	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso sexto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	8	13,1	13,1	13,1
Algo de acuerdo	24	39,3	39,3	52,5
Bastante de acuerdo	12	19,7	19,7	72,1
Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	73,8
NS/NC	16	26,2	26,2	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 101. Tratamiento del método Paynter en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de cada curso

Curso primero

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	10	16,4	16,4	16,4
Algo de acuerdo	19	31,1	31,1	47,5
Bastante de acuerdo	14	23,0	23,0	70,5
Totalmente de acuerdo	2	3,3	3,3	73,8

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO

José Luis Rodríguez Pérez

NS/NC	16	26,2	26,2	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso segundo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	10	16,4	16,4	16,4
Algo de acuerdo	19	31,1	31,1	47,5
Bastante de acuerdo	14	23,0	23,0	70,5
Totalmente de acuerdo	2	3,3	3,3	73,8
NS/NC	16	26,2	26,2	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso tercero

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	11	18,0	18,0	18,0
Algo de acuerdo	17	27,9	27,9	45,9
Bastante de acuerdo	15	24,6	24,6	70,5
Totalmente de acuerdo	2	3,3	3,3	73,8
NS/NC	16	26,2	26,2	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso cuarto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	11	18,0	18,0	18,0
Algo de acuerdo	18	29,5	29,5	47,5
Bastante de acuerdo	14	23,0	23,0	70,5
Totalmente de acuerdo	2	3,3	3,3	73,8
NS/NC	16	26,2	26,2	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso quinto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	11	18,0	18,0	18,0
Algo de acuerdo	18	29,5	29,5	47,5
Bastante de acuerdo	15	24,6	24,6	72,1
Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	73,8
NS/NC	16	26,2	26,2	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso sexto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	11	18,0	18,0	18,0

Algo de acuerdo	18	29,5	29,5	47,5
Bastante de acuerdo	15	24,6	24,6	72,1
Totalmente de acuerdo	1	1,6	1,6	73,8
NS/NC	16	26,2	26,2	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

4) Dimensión C: satisfacción de los discentes por el uso del libro de texto (65)

Tabla 102. Motivación de los alumnos por la utilización del libro de texto en cada uno de los cursos

Curso primero

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	3	4,9	4,9	4,9
Algo de acuerdo	18	29,5	29,5	34,4
Bastante de acuerdo	25	41,0	41,0	75,4
Totalmente de acuerdo	6	9,8	9,8	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso segundo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	3	4,9	4,9	4,9
Algo de acuerdo	18	29,5	29,5	34,4
Bastante de acuerdo	25	41,0	41,0	75,4
Totalmente de acuerdo	6	9,8	9,8	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso tercero

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	2	3,3	3,3	3,3
Algo de acuerdo	20	32,8	32,8	36,1
Bastante de acuerdo	24	39,3	39,3	75,4
Totalmente de acuerdo	6	9,8	9,8	85,2
NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
Total	61	100,0	100,0	

Curso cuarto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	------------	------------	-------------------	----------------------

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CAMPO DE GIBRALTAR:
ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS METODOLOGÍAS MUSICALES EN LOS LIBROS DE TEXTO
José Luis Rodríguez Pérez

Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	4,9	4,9	4,9
	Algo de acuerdo	19	31,1	31,1	36,1
	Bastante de acuerdo	24	39,3	39,3	75,4
	Totalmente de acuerdo	6	9,8	9,8	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso quinto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	6,6	6,6	6,6
	Algo de acuerdo	20	32,8	32,8	39,3
	Bastante de acuerdo	21	34,4	34,4	73,8
	Totalmente de acuerdo	7	11,5	11,5	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Curso sexto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	6,6	6,6	6,6
	Algo de acuerdo	20	32,8	32,8	39,3
	Bastante de acuerdo	22	36,1	36,1	75,4
	Totalmente de acuerdo	6	9,8	9,8	85,2
	NS/NC	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Anexo LXXIII

Tablas con la distribución en unidades didácticas o sesiones, de los 30 libros de texto de música analizados

1) Curso primero

Tabla 103. Distribución de las unidades didácticas del libro del primer curso de música de la editorial SM

Unidad didáctica	Título
1	Mi cuerpo suena
2	Mi casa suena
3	Mi colegio suena
4	Mi ciudad suena
5	La naturaleza suena
6	La música suena

Fuente: Elaboración propia

Tabla 104. Distribución de las unidades didácticas del libro del primer curso de música de la editorial Anaya

Unidad didáctica	Título
1	¡Silencio, por favor!
2	El cascanueces
3	Colección de sonidos
4	El reloj musical
5	Un paseo por el campo
6	Una noche en el castillo

Fuente: Elaboración propia

Tabla 105. Distribución de las sesiones del libro del primer curso de música de la editorial Santillana

Sesión	Título	Sesión	Título
1	Escuchar el silencio	13	Paseo en trineo
2	El gato y el gallo	14	Eco, ¿dónde estás?
3	Tatatachín, el director bailarín	15	Danza húngara
4	Ya llega el otoño	16	La negra y su silencio
5	La mar estaba salada	17	La escala musical
6	La marcha del león	18	La clave de sol
7	Los instrumentos de percusión	19	El desfile musical
8	La danza china	20	El pentagrama
9	El latido de la música	21	Fiesta en la granja
10	¿Qué es?	22	El baile popular
11	Do, re, mi	23	Vamos de acampada

12	El carnaval de los animales	24	El amor de las tres naranjas
----	-----------------------------	----	------------------------------

Fuente: Elaboración propia

Tabla 106. Distribución de las unidades didácticas del libro del primer curso de música de la editorial Edelvives

Unidad didáctica	Título
1	¡Viva la música!
2	El colegio
3	Aires de Navidad
4	El cuerpo
5	El carnaval
6	La tarta sonora
7	Los animales
8	Los transportes
9	La naturaleza

Fuente: Elaboración propia

Tabla 107. Distribución de las unidades didácticas del libro del primer curso de música de la editorial GaliNova

Unidad didáctica	Título
1	El cuerpo
2	El otoño
3	La Navidad
4	El bosque
5	El carnaval
6	La familia
7	La primavera
8	La casa
9	El verano

Fuente: Elaboración propia

2) Curso segundo

Tabla 108. Distribución de las unidades didácticas del libro del segundo curso de música de la editorial SM

Unidad didáctica	Título
1	Música para compartir
2	La ciudad suena
3	¿Artifugios mágicos?

4	¡Qué bonito es cantar!
5	Música para todos
6	¿Y tú, qué bailas?

Fuente: Elaboración propia

Tabla 109. Distribución de las unidades didácticas del libro del segundo curso de música de la editorial Anaya

Unidad didáctica	Título
1	La fiesta del mar
2	Cabalgata de sonidos
3	Un toque mágico
4	Fábrica de sonidos
5	Concierto en familia
6	Colorín, colorado...

Fuente: Elaboración propia

Tabla 110. Distribución de las sesiones del libro del segundo curso de música de la editorial Santillana

Sesión	Título	Sesión	Título
1	El equipo musical	13	Badabadá
2	El juego de los instrumentos	14	El Danubio azul
3	Arroyo claro	15	La nota cantarina
4	En un mercado persa	16	Instrumentos de viento
5	Soy la nota SOL	17	La naturaleza suena
6	El reloj sincopado	18	El diálogo musical
7	Glop, glop, glop	19	El gorrión y la serpiente
8	Jazz legato	20	Córtame un ramito verde
9	La familia De la Cuerda	21	De cuerda, viento o percusión
10	El niño egoísta	22	La danza de los mirlitones
11	En la cueva del rey de la montaña	23	¡Un pollito me picó!
12	Una pulga y un león	24	Aventura en el museo

Fuente: Elaboración propia

Tabla 111. Distribución de las unidades didácticas del libro del segundo curso de música de la editorial Edelvives

Unidad didáctica	Título
1	Las figuras musicales
2	Los sonidos del otoño
3	Traigo en el zurrón
4	Viva la gente

5	Tiritín, tiritón
6	Las Olimpiadas
7	Danzas de primavera
8	La redonda y su silencio
9	El verano

Fuente: Elaboración propia

Tabla 112. Distribución de las unidades didácticas del libro del segundo curso de música de la editorial Alhambra-Longman-Pearson

Unidad didáctica	Título
1	¿Oyes o escuchas?
2	Música a cualquier hora
3	Ritmo al trabajar
4	Música sin fronteras
5	La música nos acompaña
6	Música y juego

Fuente: Elaboración propia

3) Curso tercero

Tabla 113. Distribución de las unidades didácticas del libro del tercer curso de música de la editorial SM

Unidad didáctica	Título
1	Nuestro primer instrumento
2	La fiesta de la percusión
3	La familia de mi flauta
4	Suenan los metales
5	Frotando cuerdas
6	Otras cuerdas

Fuente: Elaboración propia

Tabla 114. Distribución de las sesiones del libro del tercer curso de música de la editorial Santillana

Sesión	Título	Sesión	Título
1	Una vida llena de música	13	Ven, sígueme
2	Figuras y silencios	14	Salí de La Habana
3	Mozart, un músico con intensidad	15	El romance de la cautiva
4	La flauta de la diosa Atenea	16	Se ha acabado el invierno
5	La danza de la cruz	17	Las aventuras de Timbal y Marimba
6	Tengo un arbolito	18	Una nota nueva

7	Los primeros instrumentos	19	El minueto
8	La nota si	20	Canon en flauta
9	Suspira que te suspira	21	Rueda irlandesa
10	Eram, sam, sam	22	La leyenda del armadillo
11	La mañana	23	El juego de las cuatro notas
12	De uno a diez	24	Pedro y el lobo

Fuente: Elaboración propia

Tabla 115. Distribución de las unidades didácticas del libro del tercer curso de música de la editorial Anaya

Unidad didáctica	Título
1	Silencio, empezamos
2	Sonidos al viento
3	Al jardín de la alegría
4	¡Todos a cubierta!
5	Voces primaverales
6	Adiós, que te vaya bien

Fuente: Elaboración propia

Tabla 116. Distribución de las unidades didácticas del libro del tercer curso de música de la editorial Edelvives

Unidad didáctica	Título
1	El tiempo
2	La flauta dulce I
3	El compás de 2/4
4	Instrumentos de viento madera
5	La flauta dulce II
6	Instrumentos de viento metal
7	Silencio de corchea
8	Semicorcheas
9	Las voces

Fuente: Elaboración propia

Tabla 117. Distribución de las unidades didácticas del libro del tercer curso de música de la editorial GaliNova

Unidad didáctica	Título
1	¡Me gusta la música!
2	Las olivas
3	¡Feliz Navidad!

4	El invierno
5	Un disfraz de miedo
6	¿Qué serás de mayor?
7	Llegó la primavera
8	Juegos populares
9	Nos vamos de feria

Fuente: Elaboración propia

4) Curso cuarto

Tabla 118. Distribución de las unidades didácticas del libro del cuarto curso de música de la editorial SM

Unidad didáctica	Título
1	Todo suena
2	Buenas vibraciones
3	Los mejores músicos del mundo
4	El violín y su familia
5	Escuchamos música en la radio
6	Música de tierras lejanas
7	Profesionales de la música
8	Vamos de fiesta

Fuente: Elaboración propia

Tabla 119. Distribución de las sesiones del libro del cuarto curso de música de la editorial Santillana

Sesión	Título	Sesión	Título
1	Instrumentos de viento	13	Las notas van a bailar
2	Dentro de la música	14	Alto voltaje
3	Matices	15	Cuerda frotada, pulsada y percutida
4	Más deprisa	16	El mapa
5	Cuentan de un sabio	17	Escalinata y arpa de boca
6	La mañana	18	Re-ciclan-do
7	La voz	19	Sinfonía del Nuevo Mundo
8	A. Vivaldi: la música de la naturaleza	20	El detective Guillermo
9	Bota, coge, pasa	21	Instrumentos de aquí y de allí
10	Soy la nota mi	22	Instrumentos de percusión
11	Acuario	23	Rondín rondando
12	La redonda	24	Mozart viaja a París

Fuente: Elaboración propia

Tabla 120. Distribución de las unidades didácticas del libro del cuarto curso de música de la editorial Anaya

Unidad didáctica	Título
1	Cuando cantas, me encanta
2	Con sabor popular
3	Con otro aire
4	¡Ahí va ese ritmo!
5	La música del agua
6	En marcha con la música

Fuente: Elaboración propia

Tabla 121. Distribución de las unidades didácticas del libro del cuarto curso de música de la editorial Edelvives

Unidad didáctica	Título
1	Los instrumentos de percusión
2	Músicas del mundo
3	Los instrumentos de cuerda
4	La música y la paz
5	La música popular
6	La orquesta sinfónica
7	La danza
8	Los signos de expresión
9	El compositor y los intérpretes

Fuente: Elaboración propia

Tabla 122. Distribución de las unidades didácticas del libro del cuarto curso de música de la editorial Edebé (Guadiel)

Unidad didáctica	Título
1	Detective de sonidos
2	La música del viento
3	¿Repetimos?
4	¡En marcha!
5	Voces del mundo
6	Toma la batuta

Fuente: Elaboración propia

5) Curso quinto

Tabla 123. Distribución de las unidades didácticas del libro del quinto curso de música de la editorial SM

Unidad didáctica	Título
1	Cantamos juntos
2	Pequeños grupos, grandes músicas
3	Muchos músicos, mucha música
4	Música al aire libre
5	Música con enchufes
6	Grupos musicales diferentes

Fuente: Elaboración propia

Tabla 124. Distribución de las unidades didácticas del libro del quinto curso de música de la editorial Anaya

Unidad didáctica	Título
1	De musa en musa
2	Se abre el telón
3	El ritmo del escultor
4	Letra y música
5	Los colores de la música
6	Arquitectura musical

Fuente: Elaboración propia

Tabla 125. Distribución de las sesiones del libro del quinto curso de música de la editorial Santillana

Sesión	Título	Sesión	Título
1	En busca del silencio	13	Esku dantza
2	Mucho ruido en la ciudad	14	La ronda
3	Romanza andaluza	15	De cine
4	No es lo mismo	16	Moon River
5	Tarantela napolitana	17	Sonidos que hacen historia
6	Instrumentos viajeros	18	Maneras de cantar
7	La ópera	19	Al son de la percusión
8	Un nuevo ritmo	20	Da Capo
9	Señales sonoras	21	La danza ritual del fuego
10	Si tú buscas paz	22	La canción del cosaco
11	Summertime	23	La orquesta
12	El blues del do	24	Crear para aprender

Fuente: Elaboración propia

Tabla 126. Distribución de las unidades didácticas del libro del quinto curso de música de la editorial Edebé (Guadiel)

Unidad didáctica	Título
1	La voz cantante
2	A ritmo de minué
3	En la variación está el gusto
4	Todo en orden
5	Sinfonía de colores
6	Brindis final

Fuente: Elaboración propia

Tabla 127. Distribución de las unidades didácticas del libro del quinto curso de música de la editorial Everest

Unidad didáctica	Título
1	El misterio de los griegos
2	Una historia medieval
3	Ahora, todos a la vez
4	¡Qué cosas tiene el Barroco!
5	Contrastes ... y una gran familia
6	Nos curamos en salud
7	La música de nuestros pueblos
8	¿Music, musiquè, musik? ¡La música!
9	Trozos del mundo

Fuente: Elaboración propia

6) Curso sexto

Tabla 128. Distribución de las unidades didácticas del libro del sexto curso de música de la editorial SM

Unidad didáctica	Título
1	Una sonrisa musical
2	El sonido y la música
3	El pequeño Mozart
4	La música moderna
5	El sonido de Europa
6	Canciones de nuestra tierra
7	Música en palacio
8	Los nuevos instrumentos

Fuente: Elaboración propia

Tabla 129. Distribución de las unidades didácticas del libro del sexto curso de música de la editorial Anaya

Unidad didáctica	Título
1	El ritmo de la tierra
2	Monasterios y castillos
3	Adorno y ceremonia
4	Esa música me suena
5	Sueños fantásticos
6	Música sin fronteras

Fuente: Elaboración propia

Tabla 130. Distribución de las sesiones del libro del sexto curso de música de la editorial Santillana

Sesión	Título	Sesión	Título
1	Espacios para la música	13	América
2	El calderón	14	Músicas de Asia y Oceanía
3	¡Plink, plank, plunk!	15	Música en la Edad Moderna
4	Repeat, please	16	El otoño de Vivaldi
5	Los instrumentos electrófonos	17	Música y otras artes
6	Músicas de África y América	18	A coger el trébole
7	Música en la Edad Media	19	Tema con variaciones
8	Pequeña serenata nocturna	20	Guía de orquesta para jóvenes
9	Cómo nace una canción	21	Un mundo que baila
10	El cuarteto	22	Músicas de Europa
11	La banda	23	Música en la Edad Contemporánea
12	Autumn leaves	24	Danza macabra

Fuente: Elaboración propia

Tabla 131. Distribución de las unidades didácticas del libro del sexto curso de música de la editorial Edebé (Guadiel)

Unidad didáctica	Título
1	Paisajes sonoros
2	A ritmo de jazz
3	Compartimos la música
4	Concierto tecnológico
5	Rock around the clock
6	Una vuelta por España

Fuente: Elaboración propia

Tabla 132. Distribución de las unidades didácticas del libro del sexto curso de música de la editorial Everest

Unidad didáctica	Título
1	Escuchar, cantar, esto es lo esencial
2	Clásicos para siempre
3	De concierto a concierto y tiro porque me toca
4	Sin parar de cantar
5	De los clásicos hacia adelante
6	El Romanticismo
7	El final del milenio
8	Música que vende
9	La gran pantalla

Fuente: Elaboración propia

Anexo LXXIV

Índice de figuras

Figura 1. Aspectos que caracterizan la educación según Sarramona	150
Figura 2. Cronología de los estadios referenciales de las corrientes pedagógico-musicales del siglo XX	178
Figura 3. Ejemplo de la notación del método Galin-París-Chevé	181
Figura 4. Ejemplo de la notación del sistema Tonic Sol-Fa	184
Figura 5. Ejemplo de la fononimia de John Curwen	185
Figura 6. Ejemplo del título tercero de la primera lección del método Gedalge	188
Figura 7. Ejemplo de la representación del gesto melódico del método Ward	195
Figura 8. Asociación entre los elementos de la música y los de la naturaleza humana según Edgar Willems	202
Figura 9. Ejemplo de notación propuesta por R. Murray Schafer	215
Figura 10. The Sound Envelope según R. Murray Schafer	217
Figura 11. Ejemplo de partitura utilizada por Brian Dennis	222
Figura 12. Ficha de registro de la información identificativa de las actividades	254
Figura 13. Métodos de pedagogía musical	255
Figura 14. Dimensión curricular de las actividades	256
Figura 15. Dimensión didáctica de las actividades	257
Figura 16. Relación de los Centros y maestros de música de Educación Primaria del Campo de Gibraltar que integran la muestra	261
Figura 17. Distribución de la muestra atendiendo a las localidades del Campo de Gibraltar	262
Figura 18. Distribución de la muestra atendiendo a los cursos en que imparten la asignatura de música	263
Figura 19. Grupos de edad de los maestros de la muestra	264
Figura 20. Género de los maestros de la muestra	265
Figura 21. Experiencia laboral como docente de los maestros de la muestra	266
Figura 22. Especialidades de Magisterio que estudiaron los maestros de la muestra	268
Figura 23. Estudios Universitarios de Ciclo Medio o Licenciatura que desarrollaron los maestros de la muestra	269
Figura 24. Estudios del Conservatorio de Música realizados por los maestros de la muestra	269
Figura 25. Uso del libro de texto de música por los maestros de la muestra	270
Figura 26. Editoriales de los libros de texto de música utilizados por los maestros de la muestra en el primer curso	271
Figura 27. Editoriales de los libros de texto de música utilizados por los maestros de la muestra en el segundo curso	271
Figura 28. Editoriales de los libros de texto de música utilizados por los maestros de la muestra en el tercer curso	272
Figura 29. Editoriales de los libros de texto de música utilizados por los maestros de la muestra en el cuarto curso	272

Figura 30. Editoriales de los libros de texto de música utilizados por los maestros de la muestra en el quinto curso	272
Figura 31. Editoriales de los libros de texto de música utilizados por los maestros de la muestra en el sexto curso	273
Figura 32. Valoración de la expresión vocal/instrumental como eje vertebral de la asignatura de música por parte de los maestros de la muestra	274
Figura 33. Valoración del lenguaje musical (grafía convencional y no convencional) como eje vertebral de la asignatura de música por parte de los maestros de la muestra	275
Figura 34. Valoración del movimiento y la danza como eje vertebral de la asignatura de música por parte de los maestros de la muestra	275
Figura 35. Valoración de la audición musical como eje vertebral de la asignatura de música por parte de los maestros de la muestra	276
Figura 36. Valoración del arte y la cultura como eje vertebral de la asignatura de música por parte de los maestros de la muestra	276
Figura 37. Valoración de otras posibilidades como eje vertebral de la asignatura de música por parte de los maestros de la muestra	277
Figura 38. Valoración de los docentes sobre la contribución de la educación musical al desarrollo de las competencias básicas-clave	278
Figura 39. Percepción de los docentes sobre la intensidad en el tratamiento de la percepción y la expresión por las distintas corrientes pedagógico-musicales	278
Figura 40. Valoración de los docentes sobre la asociación del modelo didáctico a los niveles de desarrollo cognitivo de los discentes	279
Figura 41. Percepción de los docentes sobre el desarrollo del sentido rítmico a través de la expresión corporal	280
Figura 42. Percepción de los docentes sobre el favorecimiento de la práctica grupal con los métodos instrumentales de pedagogía musical	281
Figura 43. Valoración de los docentes sobre el uso de creaciones artísticas para generar aprendizajes más significativos	281
Figura 44. Valoración de los docentes sobre el uso de los medios audiovisuales y recursos informáticos como facilitadores de la <i>praxis</i> musical	282
Figura 45. Valoración del profesorado sobre el favorecimiento de la integración e interacción social por medio de las actividades de movimiento y danza	283
Figura 46. Percepción de los maestros sobre la potenciación del conocimiento y valoración de nuestra cultura por usar el folclore autóctono	284
Figura 47. Percepción de los maestros ante el trabajo de la repetición, variación y contraste, como	

fundamento de la creación musical	284
Figura 48. Valoración de los docentes ante la gestión de las coreografías atendiendo al orden espacial y temporal	285
Figura 49. Valoración de los maestros ante el uso de un repertorio musical multicultural como recurso integrador del alumnado foráneo	286
Figura 50. Valoración de los docentes ante la integración de los padres o tutores legales en el proceso formativo musical de sus hijos	286
Figura 51. Actitud de los docentes ante el trabajo de la audición musical	287
Figura 52. Actitud de los docentes ante el trabajo de la interpretación musical	288
Figura 53. Actitud de los docentes ante el trabajo de la expresión corporal y de la danza	288
Figura 54. Actitud de los docentes sobre la frecuencia de evaluar las actividades musicales	289
Figura 55. Conocimiento de las metodologías musicales por parte del profesorado de la muestra	289
Figura 56. Seguimiento de los métodos de pedagogía musical por parte de los maestros de la muestra	290
Figura 57. Percepción de los docentes sobre el aspecto que presenta mayor dificultad de comprensión para los alumnos	291
Figura 58. Actividad extraescolar más realizada según los docentes de la muestra	292
Figura 59. Frecuencia del uso explícito del libro de texto por parte de los docentes de la muestra	293
Figura 60. Modo de empleo del libro de texto por parte de los docentes de la muestra	294
Figura 61. Motivo por el que utilizan el libro de texto los docentes de la muestra	295
Figura 62. Frecuencia con la que el libro de texto propone el tratamiento de la audición musical según los docentes de la muestra	295
Figura 63. Frecuencia con la que el libro de texto propone el tratamiento de la interpretación musical según los docentes de la muestra	296
Figura 64. Frecuencia con la que el libro de texto propone el tratamiento de la expresión corporal y de la danza según los docentes de la muestra	297
Figura 65. Uso de modelos de análisis de libros de texto para su elección según los docentes de la muestra	298
Figura 66. Contenido priorizado para la selección del libro de texto según los docentes de la muestra	298
Figura 67. Incorporación de la concreción y fundamentación metodológica en el libro de texto según los docentes de la muestra	299
Figura 68. Cuestionamiento del tratamiento metodológico del libro de texto por parte de los docentes de la muestra	300
Figura 69. Material complementario del libro de texto según los docentes de la muestra	301
Figura 70. Uso del libro digital por los docentes de la muestra	301

Figura 71. Incidencia de la utilización del libro digital en la programación de aula	302
Figura 72. Estimación de los docentes en considerar los libros de texto como los materiales didácticos más usados en las clases de música	303
Figura 73. Percepción de los docentes sobre la atención a los principios metodológicos generada en la secuenciación de las actividades de los libros de texto de cada curso	304
Figura 74. Impresión de los docentes sobre la concreción del currículo y adaptación a las particularidades geográficas y sociales de los libros de texto de cada curso	305
Figura 75. Valoración del profesorado sobre el favorecimiento del trabajo cooperativo como estímulo de las actividades musicales en los libros de texto de cada curso	307
Figura 76. Consideración de los maestros sobre el fomento del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los libros de texto de cada curso	308
Figura 77. Estimación de los maestros sobre el favorecimiento de la implementación metodológica de las corrientes pedagógico-musicales en los libros de texto de cada curso	310
Figura 78. Apreciación de los docentes sobre la adaptación al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los libros de texto de cada curso	311
Figura 79. Valoración del profesorado sobre el tratamiento del lenguaje musical a partir de la práctica vocal, instrumental y corporal en los libros de texto de cada curso	313
Figura 80. Impresión de los maestros sobre el tratamiento de la realidad educativa del Campo de Gibraltar en los libros de texto de cada curso	314
Figura 81. Sensación de los docentes sobre el fomento del desarrollo de los valores positivos y la disuasión de los negativos en los libros de texto de cada curso	316
Figura 82. Percepción de los maestros sobre el grado de atención al desarrollo tanto de la creatividad como de la sensibilidad en los libros de texto de cada curso	317
Figura 83. Apreciación de los docentes sobre la aplicación de una sola dimensión musical en cada actividad de los libros de texto de cada curso	319
Figura 84. Valoración del profesorado sobre el fomento del tratamiento del método Dalcroze en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de cada curso	320
Figura 85. Percepción del profesorado sobre el favorecimiento de la aplicación del método Orff-Schulwerk en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de cada curso	322
Figura 86. Impresión del profesorado sobre el estímulo del tratamiento del método Kodály en la gestión de las actividades de los libros de texto de cada curso	323
Figura 87. Sensación del profesorado sobre el impulso del tratamiento del método Martenot en el desarrollo	

de las actividades de los libros de texto de cada curso	325
Figura 88. Valoración de los maestros sobre el fomento del uso del método Willems en el tratamiento de las actividades de los libros de texto de cada curso	326
Figura 89. Impresión del profesorado sobre el estímulo del tratamiento del método Wuytack en la gestión de las actividades de los libros de texto de cada curso	328
Figura 90. Apreciación de los docentes sobre el favorecimiento de la aplicación del método Schafer en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de cada curso	329
Figura 91. Impresión del profesorado sobre el estímulo del desarrollo del método Paynter en el tratamiento de las actividades de los libros de texto de cada curso	331
Figura 92. Valoración de los maestros sobre la satisfacción de los alumnos por la utilización del libro de texto en el curso primero	332
Figura 93. Valoración de los maestros sobre la satisfacción de los alumnos por la utilización del libro de texto en el curso segundo	333
Figura 94. Valoración de los maestros sobre la satisfacción de los alumnos por la utilización del libro de texto en el curso tercero	333
Figura 95. Valoración de los maestros sobre la satisfacción de los alumnos por la utilización del libro de texto en el curso cuarto	334
Figura 96. Valoración de los maestros sobre la satisfacción de los alumnos por la utilización del libro de texto en el curso quinto	334
Figura 97. Valoración de los maestros sobre la satisfacción de los alumnos por la utilización del libro de texto en el curso sexto	335
Figura 98. Número de actividades de los libros de texto vinculadas con los métodos de pedagogía musical en cada curso de Educación Primaria	356
Figura 99. Número de unidades didácticas o sesiones de los libros de texto de cada curso de Educación Primaria	356
Figura 100. Número de actividades vinculadas a los métodos de pedagogía musical de cada curso de Educación Primaria distribuidas entre las dimensiones de la educación musical	359
Figura 101. Incidencia de los métodos de pedagogía musical en las actividades analizadas	360
Figura 102. Relación de las actividades analizadas de los cursos 1º, 3º y 5º con los objetivos generales según el <i>Decreto 97/2015</i> , de 3 de marzo	366
Figura 103. Relación de las actividades analizadas de los cursos 1º, 3º y 5º con los objetivos del área de Educación Artística según la <i>Orden de 17 de marzo de 2015</i>	368
Figura 104. Relación de las actividades analizadas de los cursos 2º, 4º y 6º con los objetivos generales	

según el <i>Decreto 230/2007</i> , de 31 de julio	369
Figura 105. Relación de las actividades analizadas de los cursos 2º, 4º y 6º con los objetivos del área de Educación Artística según el <i>Real Decreto 1513/2006</i> , de 7 de diciembre	370
Figura 106. Distribución de las actividades analizadas del curso primero entre los bloques de contenidos 4, 5 y 6 según la <i>Orden de 17 de marzo de 2015</i>	372
Figura 107. Distribución de las actividades analizadas del curso segundo entre los bloques de contenidos 3 y 4 según el <i>Real Decreto 1513/2006</i> , de 7 de diciembre	373
Figura 108. Distribución de las actividades analizadas del curso tercero entre los bloques de contenidos 4, 5 y 6 según la <i>Orden de 17 de marzo de 2015</i>	375
Figura 109. Distribución de las actividades analizadas del curso cuarto entre los bloques de contenidos 3 y 4 según el <i>Real Decreto 1513/2006</i> , de 7 de diciembre	376
Figura 110. Distribución de las actividades analizadas del curso quinto entre los bloques de contenidos 4, 5 y 6 según la <i>Orden de 17 de marzo de 2015</i>	377
Figura 111. Distribución de las actividades analizadas del curso sexto entre los bloques de contenidos 3 y 4 según el <i>Real Decreto 1513/2006</i> , de 7 de diciembre	378
Figura 112. Integración de las actividades vinculadas a los métodos musicales en las unidades didácticas o sesiones de los libros de texto analizados	383
Figura 113. Relación de las actividades vinculadas con los métodos musicales con la cultura andaluza	384
Figura 114. Concreción de las actividades vinculadas con los métodos musicales a las particularidades geográficas, sociales y culturales de la población del Campo de Gibraltar	385
Figura 115. Atención a la diversidad en las actividades vinculadas con los métodos musicales de los libros de texto analizados	386
Figura 116. Estimulación de la creatividad, expresión y sensibilidad en las actividades analizadas	386
Figura 117. Relación de actividades analizadas que favorecen un tratamiento interdisciplinar	387
Figura 118. Consideración de la autoevaluación en las actividades vinculadas con los métodos musicales de los libros de texto analizados	388
Figura 119. Fomento del desarrollo de valores y disuasión de los contravalores en las actividades analizadas	389
Figura 120. Empleo de partituras o musicogramas en las actividades analizadas	389
Figura 121. Relación de actividades individuales y grupales	390
Figura 122. Fomento del trabajo cooperativo en las actividades analizadas	391
Figura 123. Consideración de las TIC en las actividades analizadas	392
Figura 124. Existencia de explicación inicial en las	

actividades vinculadas con los métodos musicales de los libros de texto analizados	392
Figura 125. Explicación de la finalidad en las actividades vinculadas con los métodos musicales de los libros de texto analizados	393
Figura 126. Recordatorio de conocimientos previos en las actividades analizadas	393
Figura 127. Adecuación de la terminología musical a la edad de los alumnos en las actividades analizadas	394
Figura 128. Existencia de información adicional en las actividades vinculadas con los métodos musicales de los libros de texto analizados	395
Figura 129. Integración de ayudas visuales en las actividades analizadas	395
Figura 130. Relación de las actividades analizadas con otras previas	396
Figura 131. Ordenación de las enseñanzas y horario mínimo del Ciclo Inicial de la EGB según el <i>Real Decreto 69/1981</i> , de 9 de enero	LII

Anexo LXXV

Índice de tablas

Tabla 1. Relación de editoriales utilizadas por los maestros de música en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar	47
Tabla 2. Cronograma de la investigación	49
Tabla 3. Relación entre el proceso de la adquisición de la lengua materna y de la educación musical según Edgar Willems	201
Tabla 4. Naturaleza de los sonidos de nuestro entorno en el devenir de la Historia	216
Tabla 5. Estructura del cuestionario para determinar el dominio y la aplicación de las metodologías musicales, así como la valoración del profesorado de música sobre su tratamiento en los libros de texto de música, y el agrado de los discentes por su uso, en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar	244
Tabla 6. Estadísticos de fiabilidad de los ítems 10 - 23	246
Tabla 7. Estadísticos de fiabilidad de los ítems 45 - 65	247
Tabla 8. Criterios de análisis	253
Tabla 9. Direcciones y primer nivel de concreción del sistema de categorías	351
Tabla 10. Primer y segundo nivel de concreción del sistema de categorías	352
Tabla 11. Primer, segundo y tercer nivel de concreción de las categorías de identificación	353
Tabla 12. Primer, segundo y tercer nivel de concreción de las categorías teóricas	353
Tabla 13. Relación de Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar	III
Tabla 14. Distribución semanal de la carga lectiva para las Escuelas Primarias según dictamina la <i>Orden de 11 de noviembre de 1937</i>	XXXIII
Tabla 15. Distribución semanal de la carga lectiva en los tres cursos del Magisterio según establece el <i>Decreto de 7 de julio de 1950</i>	XXXVIII
Tabla 16. Distribución semanal de la carga lectiva para las Escuelas de Magisterio según la <i>Orden de 1 de junio de 1967</i>	XLIII
Tabla 17. Competencias básicas (LOE, 2006) vs Competencias clave (LOMCE, 2013)	LXVI
Tabla 18. Competencias básicas (LOE, 2006) vs (LEA, 2007)	LXX
Tabla 19. Horario lectivo mínimo de las áreas de Educación Primaria en Andalucía, atendiendo a la LOE-LEA	LXXI
Tabla 20. Horario lectivo mínimo de las áreas de Educación Primaria en Andalucía, dictaminado por la <i>Orden de 17 de marzo de 2015</i>	LXXIV
Tabla 21. Relación entre estándares de aprendizaje y criterios de evaluación	XCVII
Tabla 22. Editorial/es usada/s por cada maestro de música en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar	CII

Tabla 23. Centro de trabajo actual del profesorado de la muestra	CXII
Tabla 24. Localidad donde ejercen los docentes de la muestra	CXIII
Tabla 25. Cursos en los que imparten docencia los maestros de la muestra	CXIII
Tabla 26. Edad de los docentes de la muestra	CXIV
Tabla 27. Género de los maestros de la muestra	CXIV
Tabla 28. Experiencia docente de los maestros de la muestra en música de Educación Primaria	CXV
Tabla 29. Experiencia docente de los maestros de la muestra en otra especialidad de Educación Primaria	CXV
Tabla 30. Experiencia docente de los maestros de la muestra en otra etapa educativa	CXV
Tabla 31. Especialidades cursadas por los maestros de la muestra	CXV
Tabla 32. Estudios Universitarios de Segundo Ciclo o Licenciatura realizados por los maestros de la muestra	CXVI
Tabla 33. Estudios complementarios realizados en el Conservatorio de Música por los maestros de la muestra	CXVI
Tabla 34. Uso del libro de texto escolar en las clases de música	CXVII
Tabla 35. Editoriales de los libros de texto de música que usan los maestros de la muestra en el primer curso	CXVII
Tabla 36. Editoriales de los libros de texto de música que usan los maestros de la muestra en el segundo curso	CXVII
Tabla 37. Editoriales de los libros de texto de música que usan los maestros de la muestra en el tercer curso	CXVIII
Tabla 38. Editoriales de los libros de texto de música que usan los maestros de la muestra en el cuarto curso	CXVIII
Tabla 39. Editoriales de los libros de texto de música que usan los maestros de la muestra en el quinto curso	CXVIII
Tabla 40. Editoriales de los libros de texto de música que usan los maestros de la muestra en el sexto curso	CXIX
Tabla 41: Línea maestra que vertebra la asignatura de música en Educación Primaria	CXIX
Tabla 42: Expresión vocal/instrumental como eje vertebral de la asignatura de música	CXX
Tabla 43: Lenguaje musical como eje vertebral de la asignatura de música	CXX
Tabla 44: Movimiento y danza como eje vertebral de la asignatura de música	CXX
Tabla 45: Audición musical como eje vertebral de la asignatura de música	CXX
Tabla 46: Arte y cultura como eje vertebral de la asignatura de música	CXXI
Tabla 47: Otras posibilidades como eje vertebral de la asignatura de música	CXXI
Tabla 48: Contribución de la educación musical al desarrollo de las competencias básicas-clave	CXXI
Tabla 49: Tratamiento de la percepción y la expresión desde las corrientes pedagógico-musicales	CXXI
Tabla 50: Asociación del modelo didáctico a los niveles	

de desarrollo cognitivo de los discentes	CXXII
Tabla 51: Desarrollo del sentido rítmico	
a través de la expresión corporal	CXXII
Tabla 52: Favorecimiento de la práctica grupal con los	
métodos instrumentales de pedagogía musical	CXXII
Tabla 53: Aprendizajes más significativos mediante el arte	CXXII
Tabla 54: Utilización de los medios audiovisuales y recursos	
informáticos como facilitadores de la práctica musical	CXXIII
Tabla 55: Integración e interacción social por medio	
de las actividades de movimiento y danza	CXXIII
Tabla 56: Potenciación del conocimiento y valoración de	
nuestra cultura por usar el folklore autóctono	CXXIII
Tabla 57: Tratamiento de la repetición, variación y contraste,	
como fundamento de la creación musical	CXXIV
Tabla 58: Gestión de las coreografías atendiendo	
al orden espacial y temporal	CXXIV
Tabla 59: Repertorio musical multicultural como	
recurso integrador del alumnado foráneo	CXXIV
Tabla 60: Integración de los padres o tutores legales	
en el proceso formativo musical	CXXIV
Tabla 61: Trabajo de la audición musical	CXXV
Tabla 62: Trabajo de la interpretación musical	CXXV
Tabla 63: Trabajo de la expresión corporal y de la danza	CXXV
Tabla 64: Frecuencia de evaluar las actividades musicales	CXXV
Tabla 65: Conocimiento de las metodologías musicales	CXXVI
Tabla 66: Tratamiento de los métodos de pedagogía musical	CXXVI
Tabla 67: Aspecto musical con mayor dificultad de comprensión	CXXVII
Tabla 68: Actividad extraescolar más realizada	CXXVII
Tabla 69: Frecuencia del uso explícito del libro de texto	CXXVII
Tabla 70: Modo de empleo del libro de texto	CXXVIII
Tabla 71: Motivo por el que utilizan el libro de texto	CXXVIII
Tabla 72: Frecuencia del libro de texto en proponer	
el tratamiento de la audición musical	CXXVIII
Tabla 73: Frecuencia del libro de texto en	
proponer la interpretación musical	CXXIX
Tabla 74: Frecuencia del libro de texto en	
proponer la expresión corporal y la danza	CXXIX
Tabla 75: Empleo de modelos de análisis	
de libros de texto para su elección	CXXIX
Tabla 76: Contenido priorizado para seleccionar el libro de texto	CXXIX
Tabla 77: El libro de texto incorpora la concreción	
y fundamentación metodológica	CXXX
Tabla 78: Cuestionamiento del tratamiento	
metodológico del libro de texto	CXXX
Tabla 79: Material complementario del libro de texto	CXXX
Tabla 80: Utilización del libro digital	CXXXI
Tabla 81: Incidencia de la utilización del libro	
digital en la programación de aula	CXXXI
Tabla 82: Consideración de los libros de texto como	

los materiales didácticos más usados	CXXXI
Tabla 83. Tratamiento de los libros de texto de cada curso a los principios metodológicos para secuenciar de las actividades	CXXXII
Tabla 84. Concreción del currículo y adaptación a las particularidades geográficas y sociales de los libros de texto de cada curso	CXXXIII
Tabla 85. Favorecimiento del trabajo cooperativo como estímulo de las actividades musicales en los libros de texto de cada curso	CXXXIV
Tabla 86. Fomento del uso de las TIC en los libros de texto de cada curso	CXXXV
Tabla 87. Favorecimiento de la implementación metodológica de las corrientes pedagógico-musicales en los libros de texto de cada curso	CXXXVII
Tabla 88. Adaptación de los libros de texto de cada curso al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	CXXXVIII
Tabla 89. Tratamiento del lenguaje musical a partir de la práctica vocal, instrumental y corporal en los libros de texto de cada curso	CXXXIX
Tabla 90. Tratamiento de la realidad educativa del Campo de Gibraltar en los libros de texto de cada curso	CXLI
Tabla 91. Fomento del desarrollo de los valores positivos y la de los negativos en los libros de texto de cada curso	CXLII
Tabla 92. Grado de atención al desarrollo tanto de la creatividad disuasión como de la sensibilidad en los libros de texto de cada curso	CXLIII
Tabla 93. Aplicación de una sola dimensión musical en cada actividad de los libros de texto de cada curso	CXLV
Tabla 94. Tratamiento del método Dalcroze en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de cada curso	CXLVI
Tabla 95. Tratamiento del método Orff-Schulwerk en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de cada curso	CXLVII
Tabla 96. Tratamiento del método Kodály en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de cada curso	CXLVIII
Tabla 97. Tratamiento del método Martenot en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de cada curso	CL
Tabla 98. Tratamiento del método Willems en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de cada curso	CLI
Tabla 99. Tratamiento del método Wuytack en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de cada curso	CLIII
Tabla 100. Tratamiento del método Schafer en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de cada curso	CLIV
Tabla 101. Tratamiento del método Paynter en el desarrollo de las actividades de los libros de texto de cada curso	CLV
Tabla 102. Motivación de los alumnos por la utilización del libro de texto en cada uno de los cursos	CLVII
Tabla 103. Distribución de las unidades didácticas del libro	

del primer curso de música de la editorial SM	CLIX
Tabla 104. Distribución de las unidades didácticas del libro del primer curso de música de la editorial Anaya	CLIX
Tabla 105. Distribución de las sesiones del libro del primer curso de música de la editorial Santillana	CLIX
Tabla 106. Distribución de las unidades didácticas del libro del primer curso de música de la editorial Edelvives	CLX
Tabla 107. Distribución de las unidades didácticas del libro del primer curso de música de la editorial GaliNova	CLX
Tabla 108. Distribución de las unidades didácticas del libro del segundo curso de música de la editorial SM	CLX
Tabla 109. Distribución de las unidades didácticas del libro del segundo curso de música de la editorial Anaya	CLXI
Tabla 110. Distribución de las sesiones del libro del segundo curso de música de la editorial Santillana	CLXI
Tabla 111. Distribución de las unidades didácticas del libro del segundo curso de música de la editorial Edelvives	CLXI
Tabla 112. Distribución de las unidades didácticas del libro del segundo curso de música de la editorial Alhambra-Longman-Pearson	CLXII
Tabla 113. Distribución de las unidades didácticas del libro del tercer curso de música de la editorial SM	CLXII
Tabla 114. Distribución de las sesiones del libro del tercer curso de música de la editorial Santillana	CLXII
Tabla 115. Distribución de las unidades didácticas del libro del tercer curso de música de la editorial Anaya	CLXIII
Tabla 116. Distribución de las unidades didácticas del libro del tercer curso de música de la editorial Edelvives	CLXIII
Tabla 117. Distribución de las unidades didácticas del libro del tercer curso de música de la editorial GaliNova	CLXIII
Tabla 118. Distribución de las unidades didácticas del libro del cuarto curso de música de la editorial SM	CLXIV
Tabla 119. Distribución de las sesiones del libro del cuarto curso de música de la editorial Santillana	CLXIV
Tabla 120. Distribución de las unidades didácticas del libro del cuarto curso de música de la editorial Anaya	CLXV
Tabla 121. Distribución de las unidades didácticas del libro del cuarto curso de música de la editorial Edelvives	CLXV
Tabla 122. Distribución de las unidades didácticas del libro del cuarto curso de música de la editorial Edebé (Guadiel)	CLXV
Tabla 123. Distribución de las unidades didácticas del libro del quinto curso de música de la editorial SM	CLXVI
Tabla 124. Distribución de las unidades didácticas del libro del quinto curso de música de la editorial Anaya	CLXVI
Tabla 125. Distribución de las sesiones del libro del quinto curso de música de la editorial Santillana	CLXVI
Tabla 126. Distribución de las unidades didácticas del libro del quinto curso de música de la editorial Edebé (Guadiel)	CLXVII
Tabla 127. Distribución de las unidades didácticas del libro	

del quinto curso de música de la editorial Everest	CLXVII
Tabla 128. Distribución de las unidades didácticas del libro del sexto curso de música de la editorial SM	CLXVII
Tabla 129. Distribución de las unidades didácticas del libro del sexto curso de música de la editorial Anaya	CLXVIII
Tabla 130. Distribución de las sesiones del libro del sexto curso de música de la editorial Santillana	CLXVIII
Tabla 131. Distribución de las unidades didácticas del libro del sexto curso de música de la editorial Edebé (Guadiel)	CLXVIII
Tabla 132. Distribución de las unidades didácticas del libro del sexto curso de música de la editorial Everest	CLXIX