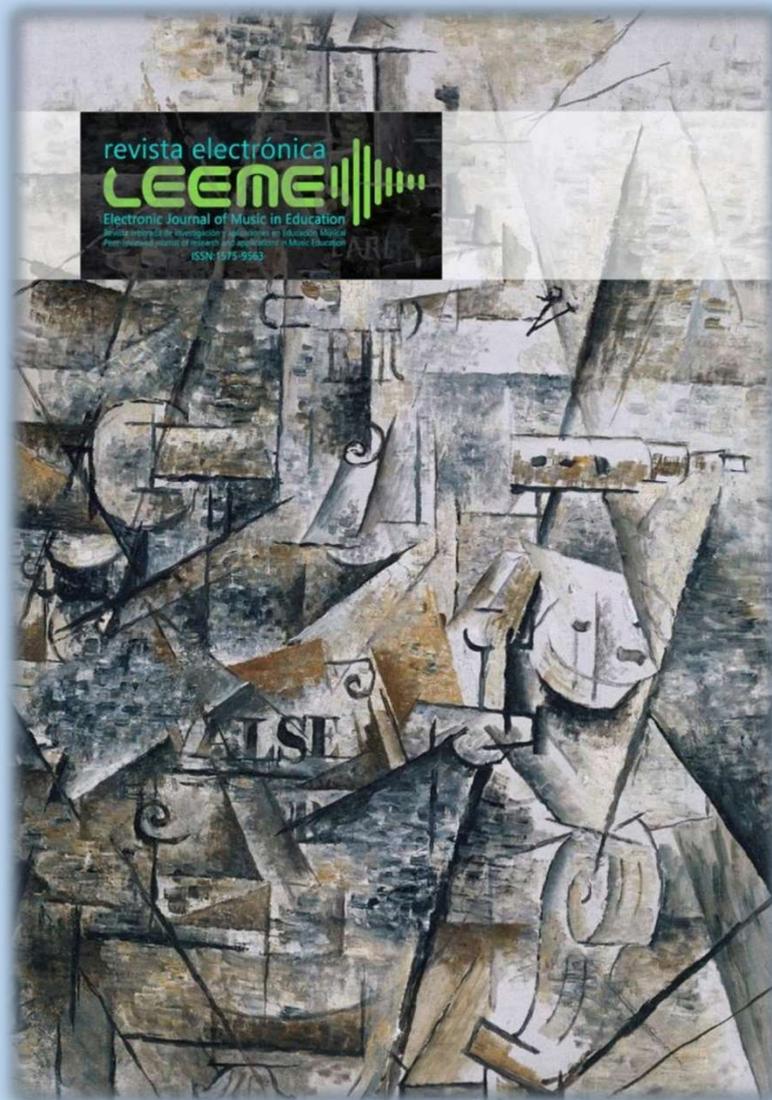


revista electrónica  
**LEEME**  
Electronic Journal of Music in Education  
Revista arbitrada de investigación y aplicaciones en Educación Musical  
Peer-reviewed journal of research and applications in Music Education  
ISSN: 1575-9563



**NÚM. 16 (2005): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME**





# Artículos

## LA MÚSICA EN LAS ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL EN ESPAÑA Y SU EVOLUCIÓN EN EL SIGLO XX Y COMIENZOS DEL XXI

Nicolás Oriol de Alarcón<sup>1</sup>

Universidad Complutense de Madrid

E-mail: [noriol@edu.ucm.es](mailto:noriol@edu.ucm.es)

### 1. EVOLUCIÓN DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN EL SIGLO XX Y XXI Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN MUSICAL.

Trataremos en este apartado de relacionar las leyes más significativas que han configurado el sistema educativo con los acontecimientos políticos y sociales en España, exponiendo como la música se ha ido incorporando paulatinamente a la educación general y los motivos que han hecho posible su presencia en los estudios básicos de los alumnos.

---

<sup>1</sup> El Dr. Nicolás Oriol de Alarcón es Catedrático de Universidad del área de Didáctica de la Expresión Musical en la Universidad Complutense de Madrid –España–.

Parte de este artículo fue publicado por el autor en la Revista Música y Educación en el año 1999: "La Formación del Profesorado de Música en la Enseñanza General" *Revista Música y Educación*. Año XII, 1. Núm. 37, pp 49-68.

### **1.1. Período comprendido entre principios de siglo XX y el año 1945.**

Desde el año 1857 en que se publica la Ley de Instrucción Pública conocida como *Ley Moyano* y hasta el año 1945 no se dictaron Leyes Generales, todos los cambios educativos se regularon mediante decretos que afectaron parcialmente a la Educación Primaria, Secundaria y Universitaria. Es de destacar la reforma de Romanones en el año 1901, que afectó a la Enseñanza Primaria, Media y Universitaria; las reformas que se llevaron a cabo durante la Dictadura a partir de 1923 y la reforma de la enseñanza que se hace en la Segunda República en el año 1931.

La guerra civil española supuso una parada en la evolución educativa, pese a los esfuerzos que se hicieron desde el bando republicano mediante la publicación de decretos en el año 1936 que afectaba a la Enseñanza Primaria, Media y Universitaria y, en 1937, a la Enseñanza Profesional. La música en la Educación Primaria y Secundaria sólo se contemplaba mediante la enseñanza de canciones populares y patrióticas.

Después de la guerra civil se promulgaron algunas leyes por el régimen de Franco para la educación superior, una de ellas fue en 1943 que regulaba la Ordenación de la Universidad.

### **1.2. De 1945 a 1970. Ley de Educación Primaria y Fuero de los Españoles. 18 de julio de 1945.**

Terminada la guerra civil el nuevo gobierno dictó una Ley de Reforma de la Enseñanza Primaria en el año 1945. Este nuevo período educativo es consecuencia de la pugna entre la Iglesia y el monopolio falangista de la educación. En la nueva Ley estaban contemplados todos los temas relativos al nacional-catolicismo.

La educación musical, sin ninguna entidad hasta entonces en la Enseñanza Primaria, aparece tímidamente, y se la considera como una materia complementaria de carácter artístico quedando relegada prácticamente al canto en la escuela.

Los cuestionarios hacían referencia a que los organismos competentes debían de elaborar los programas correspondientes a la formación del espíritu nacional, educación física e iniciación para el hogar, canto y música<sup>2</sup>. También en estos cuestionarios se citan las actividades complementarias que se pueden realizar en la escuela, capítulo V: "a) La función docente se complementará con actividades pedagógicas y sociales que tiendan a perfeccionar la formación de los alumnos o a prestarles ayuda por medio de instituciones complementarias. b) Las agrupaciones artísticas que organicen festivales con recitados, escenificaciones, conciertos<sup>3</sup>...."

Es al maestro a quien se le encomendó la labor de enseñar música, pero ésta solamente figuraba en los planes de estudio con un carácter formativo complementario, de esta manera quedaba supeditada a la buena voluntad o afición de algún maestro que quisiera enseñar algunas nociones de música o canciones en el contexto de sus clases.

Hay que tener en cuenta que en este período en Europa, la pedagogía de la música tuvo una gran expansión educativa creándose y dándose a conocer importantes métodos de educación musical. España ignoró este avance pedagógico y permaneció indiferente ante tales innovaciones. Sólo Cataluña es la Comunidad que recogió estos movimientos de innovación educativa musical con algunos pedagogos preocupados de introducir la música en las Escuelas y Colegios<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Ley de Educación Primaria, año 1945. Art. 38.

<sup>3</sup> *Ibidem*. Art. 44.

<sup>4</sup> Se debe recordar a Irineu Segarra, Manuel Borgeño y Joan Llongueras. Ver pág. 13.

En el año 1964 se dictó una nueva Ley sobre la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 14 años. Esta Ley se complementa con otra posterior del año 1965 sobre reforma de la Enseñanza Primaria, que se caracteriza por la elevación de los estudios de Magisterio y la exigencia del Bachillerato Superior para acceder a dichas Escuelas.

En la Enseñanza Secundaria en los Institutos femeninos la música era impartida por profesoras de la Sección Femenina que, sin duda alguna, realizaron una labor importante en la conservación e investigación de la música popular.

### **1.3. De 1970 a 1990. Ley General de Educación y financiamiento de la reforma educativa.**

Es aprobada el 4 de agosto de 1970. Se dictó bajo la dictadura del General Franco y propuesta por el Ministro de Educación Villar Palasí. Supuso una auténtica innovación para todos los niveles educativos y un estímulo moral y material para el profesorado. Se trataba de una reforma integral debatida durante los dos años anteriores a su aprobación. Algunos de los principios generales que se implantan en el nuevo sistema educativo son los siguientes:

- Igualdad de oportunidades para la población escolar
- Apertura pedagógica
- Preocupación por la calidad de la educación
- Reforma de los planes de estudio y contenidos de la enseñanza
- Autonomía de los centros
- Innovación pedagógica. Se prevén nuevos métodos y técnicas de enseñanza
- Formación y perfeccionamiento del profesorado y dignificación social y económica de la profesión docente

- Creación de un sistema y planificación de la educación

Esta Ley permitió que las Escuelas de Magisterio se incorporaran a la Universidad. Asimismo, el campo educativo de los maestros se amplió para impartir clases en las edades de 12 y 13 años (7º y 8 de E.G.B.), claro es que lo que se pretendió con esta sustitución de maestros por licenciados fue un abaratamiento de los costes de la enseñanza ante la previsión de una masificación del alumnado.

Como consecuencia de esta Ley nacen los I.C.E.S. que abordan la formación del profesorado.

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

Sin embargo, al figurar como área de obligado cumplimiento, en algunos centros, normalmente de enseñanza privada que incorporaban la música como una innovación pedagógica a través de la cual los destacaba de otros centros educativos, se aplicó la legislación y empezaron a surgir con fuerza los movimientos de innovación educativa para la música.

Mejor suerte corrió la música en los Centros de Enseñanzas Medias. Esta Ley en su artículo 24 incluía la Educación Estética en los Centros de Bachillerato con atención especial al Dibujo y la Música. La contratación paulatina de profesorado para atender la educación musical desde la década de los setenta, da lugar a que en el año 1982 se dicte el Real Decreto 1194/1982 de 28 de mayo, por el que se equiparan diversos títulos expedidos por los Conservatorios de Música a los de Licenciado Universitario, pudiendo tomar parte posteriormente este profesorado en oposiciones para Agregados de Música de Bachillerato, que se convocan por primera vez en el curso académico 1984-85.

En el año 1981 y al final del gobierno de U.C.D., se acometió por parte del M.E.C. una remodelación de la Educación Primaria, que afectaba principalmente a los programas educativos.

Una de las novedades que aportó fue la distribución del tiempo y los horarios escolares. En la Educación Primaria, para la educación artística se determinaba un horario de 5 horas semanales en el Primer Ciclo; 2 horas en el Segundo Ciclo y 2 horas en el Tercer Ciclo. *La educación artística* comprendía: la educación plástica, la educación musical y la dramatización.

En cuanto al profesorado de Educación Primaria una vez más quedaba indefinida la función del mismo para la enseñanza de la música. La falta de regulación jurídica y la indeterminación de plantillas para los maestros que deberían hacerse cargo de esta enseñanza, fue motivo de que tampoco se aplicara la música en la inmensa mayoría de los centros educativos.

Las orientaciones que se dieron en estos programas renovados fueron muy precisas y de una gran riqueza para la educación musical, en cuanto a los objetivos y las actividades que se propusieron, suponiendo un avance muy significativo con respecto a la Ley General de Educación.

#### 1.4. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Año 1990.

Es una Ley General que se dictó por primera vez en toda su extensión ocho años después de alcanzar el poder el partido Socialista Obrero Español. Desde el año 1982 hasta el curso académico 1986-87 el Gobierno Socialista llevó a cabo varias reformas educativas, que empezaron por la reforma del Ciclo Superior de E.G.B. en el año 1983, pero que no cuajaron hasta la propuesta del ministro Javier Solana en el año 1989 en que publica *el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*.

Las características de la nueva Ley fueron fundamentalmente cuatro:

- Obedecía a una amplia experimentación y a un amplio debate público.
- Impulsó una reforma compleja y profunda del sistema educativo.
- Coincidió la reforma educativa con un proceso continuo de innovación y de cambio.
- Trató de conjugar la unidad del sistema educativo con su descentralización.

La enseñanza de la música en el régimen general se contempló en la Educación Infantil dentro del área de *Comunicación y Representación*, y en la Educación Primaria formó parte de las *Enseñanzas Artísticas* junto con la plástica y la dramatización. En la Educación Secundaria tenía una entidad totalmente definida constituyendo un área curricular.

Paralelamente se crea dentro de la plantilla de los colegios públicos *el Maestro especialista en educación musical* que se corresponde con la creación en las Universidades de la *Especialidad de Maestro en Educación Musical*. A mi juicio este es el paso más importante para la introducción de la música en la Enseñanza Primaria.

Como se puede desprender de lo expuesto, hasta la década de los años setenta la educación musical escolar es casi nula en la educación general. A partir de los años sesenta se inicia una labor de concienciación sobre la necesidad de incluir la educación musical en el currículo escolar que empieza a dar sus frutos con la Ley General de Educación tomando cuerpo como asignatura en la Educación Primaria y Secundaria; en la primera quedó casi totalmente desatendida en la enseñanza pública al no disponer de profesorado para poderla impartir; en la segunda se empezó a contratar profesorado en los institutos paulatinamente hasta que en el año 1984 se convocan oposiciones. Hay que esperar a 1990, con la L.O.G.S.E., para contemplar como la educación musical queda asentada en los centros de Enseñanza Primaria y Secundaria, sobre todo por disponer de profesorado especializado para poderla atender.

### **1.5. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación. 2002**

El siglo XXI ha comenzado con una nueva Ley, la L.O.C.E. aprobada el 23 de diciembre del 2002 (BOE de 24-12-2002), en ella se contemplan las enseñanzas artísticas en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria, pero con algunas modificaciones respecto a la L.O.G.S.E. y con un espíritu de reducción de contenidos y horarios para la música que ha despertado muchas críticas entre distintos sectores sociales y educativos.

Los programas para las enseñanzas mínimas de Educación Primaria han sido objeto de remodelación por parte del M.E.C.D. Para esta etapa educativa entre las áreas de conocimiento figura la "Educación Artística" que sigue manteniendo la misma denominación que en la L.O.G.S.E, pero queda suprimida de la misma la dramatización, quedando sólo las materias de música y de plástica.

En la Educación Secundaria la moderada pero firme progresión que había experimentado la música en esta etapa educativa se ha visto truncada debido a los últimos decretos promovidos por el Ministerio de Educación Cultura y Deportes por los que se estableció la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria en el Bachillerato<sup>5</sup>. Los horarios y contenidos que se publicaron por parte del M.E.C.D. han sumido al profesorado de esta materia artística en una gran preocupación e incertidumbre por su desarrollo normativo, prueba de ello ha sido la protesta del profesorado de Enseñanzas Artísticas de E.S.O. y Bachillerato que el curso pasado han manifestado reiteradamente su disconformidad con ambos decretos.

En el momento actual el nuevo Gobierno del P.S.O.E. ha introducido modificaciones de carácter legislativo a través del R.D. 1318/2004 por el que se establece el calendario de aplicación del nuevo sistema educativo y que retrasa su aplicación hasta el año 2006, por lo tanto sigue en vigor la LOGSE.

Al publicar este artículo, existe un proyecto de modificación de la L.O.E. (Ley Orgánica de Educación) por parte del actual Gobierno Socialista que puede suponer modificaciones y recortes importantes en la educación musical sobre todo para la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

## **2. ANTECEDENTES DE LAS ENSEÑANZAS MUSICALES ANTERIORES AL SIGLO XX**

La enseñanza musical no está siempre acorde con su racionalidad metodológica. Si la música profesional<sup>6</sup>, en el desarrollo de sus enseñanzas, tiene una tradición basada en

---

<sup>5</sup> Reales Decretos 831/2003 y 832/2003/ de 27 de junio. (B. O. E. de 3 y 4 de julio).

<sup>6</sup> Nos referimos a la enseñanza de los Conservatorios.

ejercicios y obras con una dificultad progresiva, dirigidos a una minoría con unas aptitudes específicas para su aprendizaje, en la enseñanza general, debido a que la música tiene que llegar a todos los escolares, e incluso, a aquellos carentes de aptitud e interés hacia esta disciplina, han surgido diferentes métodos que tratan de "dulcificar" la abstracción y dificultades que se derivan de establecer una progresión y continuidad a lo largo de todo el proceso educativo, no solamente basado en el desarrollo del lenguaje musical y sus diferentes aplicaciones técnicas, sino atendiendo a familiarizar al niño con la realidad musical, con los hechos musicales, por vía experimental y participativa y desde una perspectiva amplia y globalizadora.

El profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria reciben una formación sobre estos métodos de enseñanza en sus estudios iniciales o de postgrado, por lo tanto conviene hacer un repaso de los más destacados.

Algunos de estos métodos han sido creados para su aplicación a las enseñanzas profesionales en épocas en que parecía una utopía sólo el pensar en hacer extensiva la música a todos los escolares. Su evolución desde el siglo XVII es la siguiente:

Las raíces de la enseñanza musical tienen sus orígenes en Comenio<sup>7</sup>, en el siglo XVII, quien en su *Didáctica Magna, seu omnes omnia docendi artificum*, publicada en 1657, su obra maestra escrita en checo y en latín, expone sus teorías generales sobre la educación y sus puntos de vista sobre la organización de las escuelas. Desarrolló una metodología adecuada para la enseñanza de la música, fue un gran defensor de la enseñanza de las artes y algunos pedagogos lo señalan como el creador de métodos sensoriales y activos. Su teoría expone que el conocimiento debe ser completo a cualquier edad.

---

<sup>7</sup> Juan Amós Komensky de Comma (1592-1670), llamado Comenius: destacado pedagogo y filósofo checo. Es una de las figuras relevantes de la pedagogía del siglo XVII y uno de los primeros impulsores de la educación moderna.

A partir de este siglo el número de autores de sistemas simplificados y de nuevas escrituras fue notable. Rousseau<sup>8</sup>, en el siglo XVIII, escribió un método modal y utilizó la notación numérica como sistema pedagógico<sup>9</sup>, compuso numerosas canciones para los niños y una de sus mayores aspiraciones fue la de difundir y popularizar la enseñanza musical.

Su sistema fue ampliado por Galin<sup>10</sup>, quien publicó un método denominado *Meloplaste*, el cual prescindía de la notación común sustituyéndola por la notación cifrada.

Posteriormente, a finales del siglo XVIII y principios del XIX, Wilhem<sup>11</sup> desarrolló un nuevo método para la enseñanza musical basado en la educación del oído, el conocimiento de los signos, la ejecución vocal e instrumental, formas y composición representando las nuevas corrientes racionalistas en el campo de la Educación Musical. De su influencia surge una importante generación de pedagogos entre los que se encuentran Hubert, Gedalge, Hortense Parent y otros. Glover<sup>12</sup>, en el siglo XIX, ideó el *Método modal tónica sol-fa*, que se fundamenta en la escritura de las notas a través de letras del alfabeto.

---

<sup>8</sup> Jean Jaques Rousseau (1712-1778): filósofo, escritor y publicista francés. El autor del *Emilio* compuso canciones para niños e intentó difundir y popularizar la enseñanza musical.

<sup>9</sup> La escritura se basaba en números dispuestos del 1 al 7 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 correlativos a cada nota) y con cinco octavas.

<sup>10</sup> Galin, Pedro (1786-1820): profesor de matemáticas y músico. En 1817 empezó a dar cursos para la enseñanza de la música con un sistema que el denominó "Meloplaste". Posteriormente un discípulo suyo, Lemoine, editó su método.

<sup>11</sup> Wilhem, Guillermo (Guillaume Louis Bouquillon, llamado Wilhem, 1781-1842). Compositor francés que introdujo el canto en las escuelas.

<sup>12</sup> Glover, Sarah. Músico y didacta inglés.

### 3. DIFERENTES ENFOQUES CURRICULARES DEL SIGLO XX QUE HAN INFLUIDO EN LA EDUCACIÓN MUSICAL DE LA EDUCACIÓN GENERAL EN ESPAÑA.

La definición de método tiene diferentes acepciones: "un proceso ordenado hacia un fin preestablecido"; "la evolución o progreso hacia una meta"; "un procedimiento ordenado y racional para obtener unos resultados definidos"; aunque una de las definiciones más acertadas es la de María Moliner (1981:465)<sup>13</sup>: "aplicación a un conjunto de reglas, lecciones y ejercicios para enseñar o aprender algo". El método es en definitiva un ordenamiento progresivo de la materia de enseñanza con el fin de adaptarse a la mentalidad del individuo o de un grupo de individuos y asegurar su asimilación.

Distintos músicos y pedagogos preocupados para conseguir que la educación musical llegara a todos los escolares y no sólo a una elite con aptitudes, han creado diferentes métodos para la enseñanza musical; así, en el siglo XX, han surgido con fuerza métodos activos de educación musical, procedentes en la gran mayoría de países centroeuropeos, que en el campo de la pedagogía musical escolar aventajaban a nuestro país. Todos estos métodos parten de un proceso inductivo de la actividad del niño, de su experiencia vivida, para posteriormente llegar al conocimiento teórico, ofreciendo los elementos que por su modalidad y carácter resultan más accesibles a su capacidad de comprensión, a su sensibilidad y a su experiencia inmediata.

En el primer tercio del siglo XX los principios de la Escuela Nueva entre cuyos representantes más destacados se encuentran el belga Ovidio Decroly<sup>14</sup> y la italiana María

---

<sup>13</sup> Moliner, M. (1981): *Diccionario de usos y costumbres del español*. Madrid. Gredos.

<sup>14</sup> Decroly, Ovidio (1871-1932). Médico y neurólogo comenzó sus trabajos pedagógicos con el diagnóstico y educación de los niños con problemas psíquicos. Posteriormente se dedicó a la educación de los niños normales siendo su trabajo una auténtica revolución didáctica sus teorías y prácticas sobre los centros de interés.

Montessori<sup>15</sup>, dejan sentir su influencia en la Educación Musical. La pedagogía musical tiene un carácter definido, que busca lenguajes más activos, creativos y participativos. Es en estos años cuando músicos-pedagogos se preocupan por crear métodos activos con el fin de acercar más la música a los escolares. Al mismo tiempo, en los países anglosajones, se perfilan propuestas paralelas como las del psicólogo musical James Mursell, que daba entrada a la creatividad y a la integración y que como expone Hemsy de Gainza (1991:13) "esta evolución significó una **revolución** en el campo de la Educación Musical".

Los autores de los métodos activos que exponemos a continuación han sido los precursores de la renovación de la música en los colegios rompiendo con los esquemas rígidos tradicionales fundamentados en la enseñanza de la teoría y la práctica sofisticada, para conducir a una educación musical en la que al "sentir" se le concedía mayor importancia que al "teorizar". Los que han tenido una mayor incidencia en la educación musical de nuestro país, con diferentes grados de aplicación por parte de los profesores especialistas de música, son: el suizo Jaques Dalcroze<sup>16</sup>, el húngaro Zoltan Kodaly<sup>17</sup>, el alemán Carl Orff<sup>18</sup>, el francés Maurice Martenot<sup>19</sup>, la norteamericana Justine Word<sup>20</sup> y el francés Edgar Willems<sup>21</sup>

---

<sup>15</sup> Montessori, María (1869-1952). Destacada pedagoga italiana. Hace un amplio estudio de la infancia en *Las Cases dei Bambini*. Aunque no constituye un método estrictamente musical, sí destaca la importancia de la educación a través de la música de los más pequeños y el desarrollo de la sensibilidad auditiva.

<sup>16</sup> Jaques-Dalcroze, Emile. (Viena 1865-Ginebra 1950). Compositor austriaco que se instaló en Ginebra. Fundó en 1915 el *Instituto Jaques Dalcroze* en esta misma ciudad, siendo desde ese momento uno de los métodos de Educación Musical más difundidos por el mundo entero. Se basa en la Educación Musical activa, combinando la rítmica y la dinámica corporal.

<sup>17</sup> Kodaly, Zoltan (Kecskemét. Hungría 1882-Budapest 1967). Compositor, musicólogo y pedagogo. Su método se centra en el ritmo, la audición interior y la entonación que trabaja a partir de la fononimia y el solfeo relativo. Pero una de sus principales características estriba en la utilización de materiales procedentes del propio folklore húngaro a través de los que se vincula constantemente con el canto, la audición, la lectura y la escritura. Su método está difundido por todo el mundo.

<sup>18</sup> Orff, Carl (Munich 1895-1982). Compositor y pedagogo alemán. Fundó junto con Dorotea Günther, en el año 1924 la *Guntherschule*, de gimnasia rítmica y danza clásica. Junto con Karl Maendler creó los instrumentos que hoy conocemos como "instrumentos Orff". Posteriormente fundó el Orff Institut en Salzburg (Austria), desde allí su método pedagógico se ha difundido por todo el mundo.

En la segunda mitad del siglo XX aparecen en el mundo de la pedagogía musical otros músicos preocupados por el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad y, en especial, por la búsqueda de un lenguaje musical contemporáneo para el alumnado, produciéndose una nueva línea de pensamiento. Cuatro autores se pueden enmarcar en este periodo, tres ingleses: George Self<sup>22</sup>, Brian Dennis<sup>23</sup>, John Payter<sup>24</sup>, y el canadiense Murray Schafer<sup>25</sup>. Se preocupan porque los alumnos y el público en general

---

<sup>19</sup> Martenot, Maurice (Paris 1898-Clichy 1980). Ingeniero y músico francés. Su método pedagógico musical presenta tres principios de actuación: a) la gran importancia que debe concederse al tempo natural en la educación rítmica, b) la iniciación de la educación melódica sin utilizar el nombre de las notas y c) la transmisión de los conocimientos teóricos en formulas vividas, concretándolas en juegos musicales. Es un método muy difundido por todos los países.

<sup>20</sup> Ward, Justine. (1879-1975). Destacada pedagoga musical de E.E.U.U. Su objetivo principal es la educación de la voz. Considera que los contenidos deben girar en torno a tres elementos principales: control de la voz, entonación afinada y ritmo preciso. Utiliza la notación numérica y el do móvil, mediante la utilización de las escalas mayores que comienzan en do y las menores en la. Su método se extendió rápidamente por Europa y tuvo bastante aceptación en nuestro país hace algunos años, aunque en la actualidad su práctica ha decrecido considerablemente.

<sup>21</sup> Willems, Edgar. (1890-1978). Pedagogo musical francés. Nació en Bélgica, fue designado profesor del conservatorio de Ginebra en 1929, ciudad donde residió hasta su fallecimiento. Dictó centenares de conferencias en el mundo entero bajo el título general de "Filosofía de la Música". Escribió numerosos artículos sobre éste tema y musicoterapia. Publicó obras sobre la nueva Educación Musical y fue creador del método que lleva su nombre. En 1968 se creó en Delemont (Suiza) la Asociación Internacional de Profesores de Educación Musical. Método Edgar Willems. En numerosos países, entre ellos España, existen asociaciones Willems.

<sup>22</sup> La propuesta didáctica de este autor se difundió a través de su libro *New Sounds in Class*. El autor partía de la teoría que los educadores musicales enseñaban a través de las grafías musicales convencionales sobre la música del pasado. Esta teoría llevó a Self a elaborar una síntesis entre los instrumentos que se disponen en el aula y la música contemporánea. Las teorías de este pedagogo han sido de escasa difusión en nuestro país.

<sup>23</sup> En 1975 publica *Projects in Sound*, en el que la música servía como eje interdisciplinar con otras áreas de aprendizaje. A partir de la elección de ejes temáticos como el fuego, el agua, personajes famosos, etc., se generan una serie de actividades que encauzándolas con una planificación correcta se pueden vincular a diversas actividades musicales. La creatividad a partir de que los alumnos realicen sus propias experiencias es su principal objetivo.

<sup>24</sup> En 1967 John Paynter y Peter Aston publicaron el libro titulado *Sound and silence*. Dicha publicación permitió que su trabajo llegara a las escuelas primarias y secundarias y en los centros de formación de profesores en un periodo de diez años. Basándose en su experiencia y en los resultados obtenidos, intentaron demostrar la importancia de la creatividad en la educación escolar y la viabilidad de la composición como actividad imaginativa y expresiva. La experiencia sentaba las bases para la apreciación del trabajo de compositores de cualquier época de la historia.

se sensibilicen con el sonido frente a las agresiones sonoras que sufre el ser humano en el mundo actual y por una renovación de la estética musical en cuanto a su lectura y forma comprensiva e interpretativa.

### 3.1 Metodologías en España.

En España, en la primera mitad del siglo XX, sólo Cataluña recogió este movimiento de pedagogía de la música con algunos músicos preocupados por crear métodos para los escolares y dar a conocer los nuevos avances pedagógicos, se pueden citar a: Irineu Segarra, Joan Llongueres y Manuel Borguñó<sup>26</sup>.

Posteriormente, en la segunda mitad del siglo, destaca la catalana M<sup>a</sup> Rosa Font<sup>27</sup> por su obra pedagógica sobre la metodología del ritmo musical.

---

<sup>25</sup> Este músico y pedagogo de origen canadiense, que ocupa la cátedra en la Simon Fraser University de Canadá, es quizás el más conocido en nuestro país. Sus publicaciones han sido traducidas al español y nos ha visitado con cierta frecuencia, impartiendo cursillos para exponer sus teorías y método musical. Trabaja principalmente la sensibilidad acústica del ser humano. Su preocupación principal es el paisaje sonoro (término ideado por él mismo y en el que continúa elaborando propuestas) y el desarrollo de la percepción del oído del alumnado frente a lo que él considera como "agresiones sonoras" del mundo que nos rodea. En sus publicaciones *Cuando las palabras cantan*, *Limpieza de oídos*, *El rinoceronte en el aula*, *El compositor en el aula* y *Nuevo paisaje sonoro*, trata de plasmar todas sus teorías experimentadas a lo largo de los años con sus alumnos.

<sup>26</sup> En España solamente cabe destacar a Cataluña que ha sido sin duda alguna la comunidad que ha tenido un protagonismo más destacado en la pedagogía musical en la primera mitad del siglo XX. Algunos pedagogos han dejado tras de sí una fecunda labor e incluso instituciones que llevan sus nombres: Irineu Segarra, benedictino catalán, nacido en 1917 y director de la escolanía de Montserrat; Joan Llongueres (1880-1953), que colaboró con los grupos de renovación pedagógica en Cataluña y Fundó el "Institut Català de Rítmica Plàstica" y Manuel Borguñó (1886-1973), que fue uno de los iniciadores de la Educación Musical en la escuela.

<sup>27</sup> Religiosa Dominicana de la Anunciata, ha dedicado su vida a la labor investigadora sobre el aprendizaje a través del ritmo musical. Realizó sus estudios musicales en Barcelona y Murcia. Profesora de Piano, Armonía y Composición, Maestra de Enseñanza Primaria. Amplió sus estudios en Salzburg y París, donde se especializó en canto gregoriano y en el método Ward en el Instituto Católico. Ha sido profesora de la Escuela de Música Sagrada de Madrid y Vic (Barcelona). Autora de numerosas publicaciones.

Luis Elizalde<sup>28</sup>, navarro de origen, también ha dejado una importante labor pedagógica musical y numerosos tratados y publicaciones.

### 3.2 Otras metodologías.

También otros músicos han elaborado sistemas propios para la aplicación de la música en los colegios; algunos han quedado más relegados y otros tienen más difusión, entre ellos cabe destacar al argentino Sergio Aschero<sup>29</sup> y al belga Jos Wuytack<sup>30</sup>.

---

<sup>28</sup> Fuera del contexto de Cataluña cabe destacar a este pedagogo, compositor y organista que ha dejado tras de sí una metodología musical muy interesante con numerosos seguidores. Titulado por el Instituto Pontificio de Música Sacra de Roma. Fue nombrado director de la revista *Tesoro Sacro Musical y Melodías* y de la Escuela Superior de Música Sagrada y Pedagogía Musical; dedicó su atención a la enseñanza de la música a los niños. Compositor de gran cantidad de canciones populares y religiosas y armonizaciones de canciones del folklore vasco. Sus trabajos sobre pedagogía musical han sido muy numerosos y sus métodos de canto, flauta, coros, etc., utilizados por muchos educadores de música. Religioso claretiano, permutó en 1986 su labor pedagógica por la atención a los necesitados en las misiones de Bolivia, en donde se encuentra en la actualidad ejerciendo. Entre sus últimas obras figura la *Misa andina*.

<sup>29</sup> Compositor y pedagogo, nacido en Buenos Aires en el año 1945. Debido a un estudio que realizó en el año 1966 sobre la música de la comunidad indígena chuchuanca de Argentina, inició una investigación sobre un nuevo sistema de grafía musical. Durante su estancia en España dio a conocer su método para la lecto-escritura musical basado en la grafía no convencional. Este sistema de notación suprime la clave, el pentagrama, las notas, figuras y cualquier tipo de escritura tradicional y lo sustituye por números de colores denominados "*sonometrónes*". Todo esto se apoya en el color y los trazos geométricos cuya representación gráfica se denomina "*sonocolor*".

<sup>30</sup> Nacido en Bélgica, es profesor de pedagogía musical en Lovaina. Discípulo y colaborador de Carl Orff durante muchos años adaptó y desarrolló la obra de este último difundiendo por el mundo entero. Muchos pedagogos le han acusado de no haber elaborado un método propio de pedagogía musical y apoyarse en la obra de Orff, sin embargo es el creador de sistemas originales y nuevos de audición como son los *musicogramas*, que constituyen partituras de grafías no convencionales a través de las cuales se puede seguir el desarrollo de la música con el seguimiento de la forma musical y los timbres de los instrumentos en los que juega de una manera importante el color.

#### **4. INCIDENCIA DE ESTAS METODOLOGÍAS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.**

La enseñanza musical en los Colegios de Educación Primaria tiene su base en algunos de los métodos expuestos. Los maestros especialistas, en su formación inicial o de postgrado, reciben este tipo de enseñanzas que necesariamente influirán posteriormente en las actividades y programaciones que desarrollan en el aula.

No todos los métodos descritos se aplican con la misma frecuencia y homogeneidad en los centros educativos. Algunos de ellos los utiliza el profesorado constantemente dependiendo del contenido que imparte, otros sólo por algunos profesores. El empleo de un método exclusivamente por un profesor es raro, lo que suelen hacer es extraer la parte del método que más les interesa y con estos elaboran sus propuestas curriculares.

Para la aplicación de los métodos juega un papel muy importante la formación inicial del alumnado. En estos estudios se les enseñan métodos concretos siendo, aplicados por ellos posteriormente en el ejercicio de su profesión. La formación de postgrado completa esta formación a través de cursos y cursillos que les permite profundizar más en estos métodos, incluso desplazándose a los países donde tienen su sede central.

Como referente para saber en qué medida aplican los maestros especialistas de música los métodos, exponemos algunas de las conclusiones de un trabajo realizado sobre este tema. Los datos que aportamos sobre la aplicación de los métodos responden a la investigación llevada a cabo por el autor de este artículo en el año 2000. El muestreo que se ofrece forma parte de un cuestionario aplicado a 145 maestros especialistas de educación musical de la Comunidad de Madrid, pertenecientes todos ellos a colegios públicos, concertados y privados (107 públicos, 24 concertados y 14 privados).

Se trataba de averiguar, entre otras cuestiones, qué tipo de modelos o enfoques de pedagogía musical utilizan con más frecuencia los profesores de música en sus planteamientos didácticos y, posteriormente, su influencia actual en la Educación Musical.

El planteamiento inicial partió de seis variables sobre los enfoques metodológicos que con mayor profusión se han planteado en nuestro país en las últimas décadas, tanto en la formación inicial como en los cursos de postgrado que recibe el profesorado.

En primer lugar la frecuencia más alta corresponde al *método Orff*, con 117 contestaciones sobre la utilización del método; le sigue el *método Kodaly*, con 99; a continuación es el *método Dalcroze* el más utilizado por 61 maestros; *Willems* es practicado por 57; le sigue *Martenot*, con 12; y el menos utilizado es *Ward*, por tan sólo 9 de los encuestados.

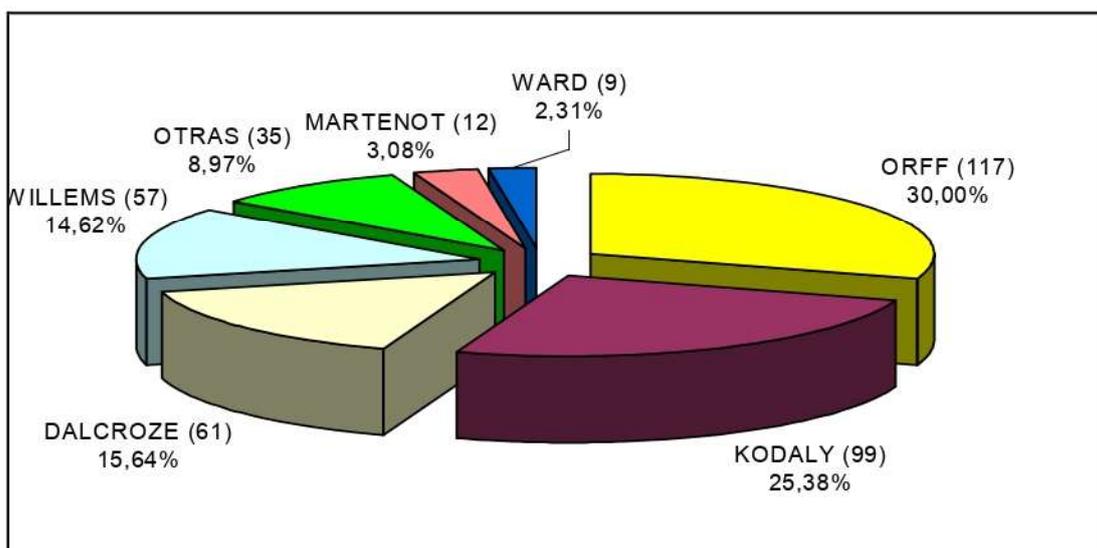


Gráfico 1. Modelos de Educación Musical.

Los demás métodos que aparecen en "otras metodologías" no son significativos, pese a la difusión que han tenido algunos de ellos, como es la presencia constante de *J. Wuytack* a través de cursos organizados en diferentes puntos del Estado aunque cada vez con menos frecuencia, y la reciente incorporación de *M. Schafer* como creador de un método reflexivo sobre sensibilidad auditiva en Educación Musical. [Gráfico 1]. También cabe destacar la ausencia de métodos de autores españoles.

En la encuesta efectuada también se les pidió que aportaran observaciones siendo 35 maestros los que aportaron comentarios. No pudimos incorporar ningún tipo de variante nueva por el escaso número de contestaciones. Estas son: 14 se refieren en su gran mayoría a la mezcla de las metodologías reseñadas; metodología propia/personal, 6; las que se adecuan al grupo de clase, 6; *Wuytack*, 4; Musicoterapia; *Yamaha-estrellita*; Color-espacio-sonido; *M. Schafer* y ningún tipo de método, con tan solo 1 contestación. [Gráfico 2].

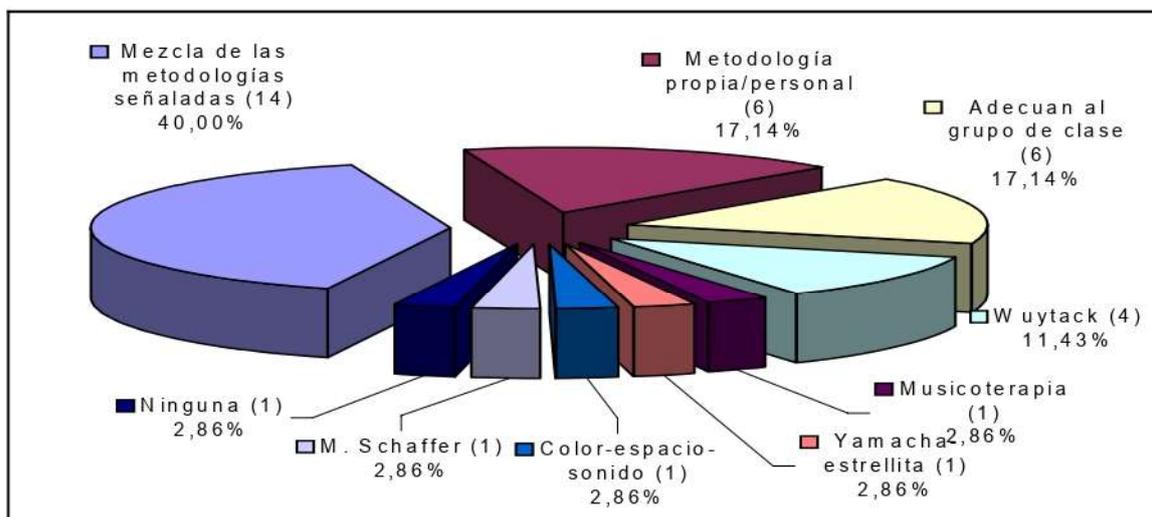


Gráfico 2. Otros modelos de Educación Musical.

Las respuestas emitidas vinieron a confirmar uno de los interrogantes iniciales que nos planteamos al principio de la investigación, y es que **el profesorado está totalmente influido en sus planteamientos didácticos por los métodos provenientes en su mayor parte de Europa**. Curiosamente nunca citaron ninguno de los métodos creados en nuestro país expuestos anteriormente, y que, en su momento, tuvieron gran difusión: en Cataluña, el método de I. Segarra y el de J. Llongueres; en Burgos y Madrid el de L. Elizalde.

Respecto a la pregunta de ¿cómo adquirieron los conocimientos de estos métodos?, los han aprendido fundamentalmente a través de cursos y cursillos; así lo demuestran las 122 contestaciones en este sentido. También 61 de los profesores dicen haber adquirido los conocimientos en su formación inicial, y aunque parece muy baja la frecuencia en este punto, hay que tener en cuenta que una gran mayoría de los maestros pertenecían a planes anteriores al plan de especialidad de música del año 1991, tan solo 18 de los maestros han estudiado los métodos directamente en los países de origen. [Gráfico 3].

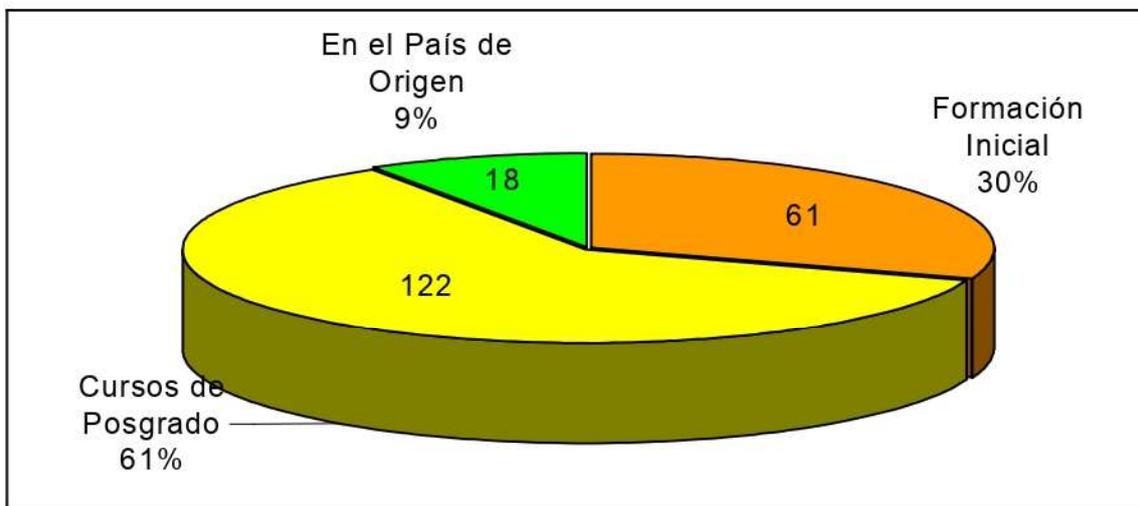


Gráfico 3. Adquisición de conocimientos de los modelos de Educación Musical.

## **Conclusión.**

Como se puede desprender de lo expuesto la música en la Educación Primaria y Secundaria se ha abierto camino en la Educación General con bastante dificultad, con el esfuerzo de muchas personas, grupos de renovación pedagógica, asociaciones, instituciones y con los propios legisladores de la administración central y autonómica, siendo estos últimos los que en realidad tienen siempre la decisión final, pero sobre todo la educación musical se ha implantado porque gran parte de la sociedad reflexiva ha estimado la necesidad de dar una formación humanística más amplia a los educandos y formar personas mejor preparadas y más cultas.

## **5. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MÚSICA EN LA ENSEÑANZA GENERAL**

En la formación del profesorado de enseñanza general debemos de distinguir dos perfiles, que siempre han estado diferenciados en nuestro sistema educativo en el siglo XX.

### **5.1 La formación inicial de los Maestros de Educación Infantil y Primaria**

El primer perfil corresponde al Maestro de Educación Infantil y Primaria, cuya formación ha tenido siempre un componente esencial de maestro generalista, muy orientado a la enseñanza didáctica de las distintas materias que el alumno ha estudiado a lo largo de la carrera para su posterior aplicación; la música ha formado parte de las asignaturas dentro del currículo, hasta el plan 1991 en que se crea la especialización.

Su formación ha correspondido a las Escuelas Normales o de Magisterio que han tenido una tradición como institución educativa desde el siglo XIX. No deseo extenderme en el hecho histórico de la evolución de estas instituciones educativas, aunque debo apuntar que la primera Escuela Normal se creó en Madrid en el año 1839, siendo su primer director Pablo Montesinos. Hasta la promulgación de la Ley General de Educación en el año 1970 las Escuelas Normales han sido las encargadas de formar a los maestros de educación básica y han corrido diversa suerte y contado con varios planes de estudio; tuvieron un rango de enseñanzas medias a excepción del primer bienio de la Segunda República en el que gozaron de un status universitario. La Ley del año 1970 supuso la incorporación definitiva de las Escuelas de Magisterio a la Universidad que a partir del Decreto 1381/1972 de 25 de mayo (BOE de 7 de junio) se integran en los estudios universitarios. Posteriormente y con la creación de las Facultades de Educación a partir del año 1990 los estudios de Magisterio se han ido incorporando paulatinamente en dichas Facultades con lo que han desaparecido la gran mayoría de las mismas.

Dentro de la evolución de formación de los Maestros la música ha ocupado un lugar como asignatura en el currículo de la carrera de Magisterio que se incorporó a partir del plan de estudios de Magisterio de 1914, y con ligeras variaciones en los contenidos se ha mantenido en los planes de estudio elaborados posteriormente. Hasta el año 1966 la música que se impartía en los estudios iniciales se centraba en el solfeo, la teoría de la música y en el aprendizaje de canciones de diversa índole adecuadas a los escolares. A partir del plan 1967 los contenidos musicales experimentaron un avance basados en la práctica activa e interpretación musical, unas orientaciones de tipo didáctico y la incorporación de una formación instrumental. A partir del año 1971 cambia el plan de estudios, centrándose más la enseñanza de la música en la proyección hacia la escuela primaria, se incrementa el aprendizaje instrumental, las agrupaciones musicales y el desarrollo y enfoque didáctico de las nuevas metodologías de educación musical.

Cuando auténticamente experimentó un auge la música en los planes de estudio de magisterio es a partir de la LOGSE en el año 1991<sup>31</sup> en el que se crean siete especialidades entre la que se encuentra la de Maestro Especialista en Educación Musical. Dicha especialidad se creó con el fin de adecuar las necesidades educativas para la Educación General Básica. De esta manera, la L.O.G.S.E., solucionó definitivamente la atención a la música en los centros públicos y privados de Educación Primaria, al determinar el profesorado que debía hacerse cargo de estas enseñanzas.

En el momento actual y como he expuesto anteriormente la formación del Maestro Especialista de Música para Educación Primaria corresponde a las Facultades de Educación y las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. Fue una consecuencia de la Ley General de Educación del año 1990 y constituye una Diplomatura universitaria de 1º Ciclo que se imparte en casi todos los distritos universitarios<sup>32</sup>.

## 5. 2. La formación inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria.

El segundo perfil corresponde a la formación del Licenciado cuya orientación fundamental es profundizar en las correspondientes materias que configuran el currículo de la carrera. Por lo tanto no son titulaciones orientadas directamente y fundamentalmente a la enseñanza, aunque secundariamente constituya una de sus orientaciones profesionales.

---

<sup>31</sup> Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto (BOE 11 de octubre de 1991).

<sup>32</sup> El Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto (B.O.E. de 11 de octubre), establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención.

Por su parte la disposición adicional duodécima de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, establece que el Gobierno y las Universidades, en el ámbito de sus respectivas competencias, aprobarán las directrices y los planes de estudio correspondientes al título de maestro.

En la actualidad dicha especialidad está incorporada en casi todos los distritos universitarios.

Respecto a la presencia de la música en la Universidad en los estudios de Licenciatura, en la segunda mitad del siglo XX y tras un paréntesis de más de un siglo al hacer desaparecer la reina Isabel II la última cátedra de Salamanca a la muerte de Manuel Doyagüe, se inicia un proceso de reincorporación de la Música a la Universidad española con la creación de las "Cátedras de Difusión Cultural de la Música" en Madrid, Santiago de Compostela, Granada, Oviedo, Sevilla y Salamanca. El esfuerzo y entusiasmo del profesorado de estas cátedras impulsa la apertura de nuevas titulaciones dirigidas a la formación musical y la investigación, dando lugar a que se publicara la Orden Ministerial de 8 de octubre mediante la cual se aprobaba el Título de Licenciado en Musicología (BOE de 17 de diciembre de 1984) poniéndose en marcha en la sección de Historia del Arte de la Facultad de Geografía e Historia de la Facultad de Oviedo, también se incorporó este Título en las Universidades de Salamanca, Granada y otras. Posteriormente, mediante el Real Decreto 616/1995 de 21 de Abril (BOE de 2 de junio de 1995) se aprobó la Licenciatura en Historia y Ciencias de la Música sustituyendo esta al título de Musicología antes citado. Por lo tanto la música está presente y tiene su lugar en la Universidad

El profesorado actual de música que atiende la formación de los alumnos en los Institutos son Licenciados en Música, que acceden a la Enseñanza Secundaria procedentes de dos instituciones educativas: los Conservatorios de Música y las Universidades. En los primeros, cualquier título superior expedido por los Conservatorios de Música es equivalente a todos los efectos al título de Licenciado Universitario<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Real Decreto 1542/1994 de 8 de julio por el que se establece las equivalencias al de Licenciado a todos los efectos de los títulos de Música anteriores a la Ley Orgánica 1/ 1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y los reconocidos por dicha Ley ( B.O.E. de 9 de agosto).

### 5.3. La formación de postgrado de los Licenciados en Música

El profesorado de Enseñanza Secundaria, independientemente de la asignatura que imparta, debe atender unas características profesionales y educativas como son: satisfacer las exigencias de formación científica, técnica, orientación a la prestación social de un servicio de interés general, reconocimiento social de su labor y posesión de un conocimiento específico que le permite, en colaboración y concurrencia con otros profesionales, educar a los alumnos a través de la función docente.

La función docente de todo profesor de Enseñanza Secundaria incluye otras funciones y actividades directamente vinculadas con la enseñanza como son: la orientación educativa, la función tutorial, la evaluación, innovación y la función informativa y comunicativa.

Una constante en la historia de nuestra Educación Secundaria es la escasa atención que a la formación profesional de su profesorado se ha prestado, aunque a lo largo del siglo XX se han realizado algunos ensayos dignos de mención:

En el año 1918, se creó el Instituto- Escuela de Segunda Enseñanza en Madrid por la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, con el propósito de establecer un centro modélico de Enseñanza Secundaria que atendiera a la reforma educativa y que sirviera para poder ofrecer un medio de formación práctica a su profesorado. Se hizo poco aprovechamiento de esta experiencia y tras la guerra civil desapareció.

En el año 1932 (gobierno de la Segunda República), se creó una sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid y Barcelona.

En el año 1966 aparecen las Escuelas de Profesores de Enseñanzas Medias, que conectan ya con la red de Centros Nacionales de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (C.E.N.I.D.E.) y los Institutos de Ciencias de la Educación (I.C.E.s) y con la aparición del actual Certificado de Aptitud Pedagógica a partir de la reforma del sistema educativo de 1970. Posteriormente en el año 1974 el C.E.N.I.D.E fue sustituido en sus funciones por el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (I.N.C.I.E.).

La formación didáctica de los Licenciados fue regulada a través del curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica, conocido como C.A.P. el cual tuvo su origen en la Ley General de Educación y tiene carácter obligatorio para quienes aspiran al ingreso en la función docente de la Enseñanza Secundaria<sup>34</sup>. La LOGSE determinó en sus artículos 24.2, 28 y 33,1 que para impartir, respectivamente, las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional Específica, será necesario estar en posesión de este título. Una función básica de este curso era suplir la carencia de formación psico-pedagógica y didáctica que mostraban, en general, todos los que terminaban las licenciaturas.

Por otro lado el Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre regula el título profesional de especialización didáctica mediante el Curso de Cualificación Pedagógica C.C.P. que debería haber sustituido al actual C.A.P. con un calendario de implantación a partir del curso 1996-97. En la actualidad en algunas Universidad no se ha producido este cambio.

La última modificación de la formación del Licenciado universitario por parte del M.E.C.D. ha sido la sustitución del C.C.P. por el T.E.D. que plantea una modalidad de formación inicial de tipo sucesivo a la que estamos acostumbrados, como también la posibilidad de un modelo de formación inicial simultánea que se desarrolla como parte de

---

<sup>34</sup> Ordenes Ministeriales de los años 1971 y 72.

la carrera. También este modelo ha planteado serias dificultades en algunas Universidades y se ha aplazado su entrada en vigor, como es el caso de la U.C.M. que hasta el momento actual sigue aplicando el C.A.P.

Los Licenciados en Música con aspiraciones a ingresar en la función docente de Secundaria, al igual que los demás Licenciados, han tenido que realizar estos cursos a partir de la entrada en vigor de la Ley General de Educación. Si la música estuvo ausente en dicha formación psico-pedagógica y didáctica, a partir de la última década del siglo XX esta situación se corrigió y los cuestionarios de música aparecen dentro del bloque de didácticas específicas.

## **6. FUTURO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MÚSICA PARA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA**

Entre el año 2007 y 2010 todos los Títulos Universitarios tendrán que adaptarse a los nuevos modelos de la Unión Europea. El Título de Maestro va a ser uno de los que sufrirán un cambio significativo debido a la propuesta que se ha efectuado por parte de la Conferencia de Decanos y Directores de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado.

Los títulos de Magisterio se reducirán a dos: Maestro en Educación Infantil y Primaria. Las especialidades de Música, E. Física y Lengua Extranjera pasan a ser itinerarios dentro del título.

De llevarse a cabo la reforma en los términos que ha plantado la RED de Magisterio a la ANECA la formación inicial del Profesorado de música que atenderá la Enseñanza Primaria sufrirá un serio retroceso y los alumnos de Educación Primaria

recibirán inadecuadamente esta materia artística o la dejarán de recibir. La solución en estos momentos está en el MEC y las Comunidades Autónomas que son los que tienen la última palabra en las directrices de los planes de estudio que nos llevarán a la convergencia con Europa.

En el momento actual se está a la espera de la aparición del Decreto de Grado que regule los Títulos de Maestro en Educación Infantil y Primaria.

Se deben proponer por parte de las Universidades Posgrados<sup>35</sup> en Educación Musical que comprenderán Master y Doctorados. En este sentido se ha avanzado muy poco en la Universidad y en el mes de noviembre del 2005 se empezarán a proponer los primeros Posgrados.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ASCHERO, S. (1990): *Cancionero basado en el sistema musical Aschero*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.
- DALCROZE, J. (1967): *Rhythm, Music, and Education*. (8 vols.). Londres. the Riversided Press.
- DENNIS, B. (1975): *Projects in sound*. Londres: Universal Edition. (Tr. al castellano, 1991: *Proyectos sonoros*. Buenos Aires. Ricordi Americana).
- DENNIS, B. (1983): Ideas for rhythm. En *Music in practice*. Oxford. Paul Farmer.
- ELIZALDE, L. (1983): *Pedagogía del canto escolar*. (3 Vol.). Madrid. Publicaciones Claretianas.
- FONT, R. (1980): *Metodología del ritmo musical. El ritmo en la educación preescolar*. Madrid. Ediciones Paulinas.

---

<sup>35</sup> R.D. 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado (BOE de 25 de enero de 2005)

- FONT, R. (1972): *Metodología del ritmo musical. 1 y 2 niveles*. Valladolid. Lex nova.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1964): *La iniciación musical en el niño*. Buenos Aires. Ricordi
- KODALY, Z. (1974): *15 cantos a dos voces (Materiales para trabajar esta metodología)*. Budapest. Editio Musica.
- KODALY, Z. (1975): *66 cantos a dos voces*. Budapest. Editio Musica.
- KODALY, Z. (1975): *Pentafonía. (3 Vols.)*. Budapest. Editio Musica.
- LLONGUERES, N. T. (1988): "La rítmica de Emile Jaques Dalcroze", *Música y Educación. Volumen 1 nº 2*. 315-338. Madrid.
- MARTENOT, M. (1970): *Juegos Musicales (5 discos)*. París: Discos-Pléiade.
- MARTENOT, M. (1970): Gran pentagrama, cartones simples y complementarios, cuadernos 1 A, 1 B, 21 y 31 Dominó de valores. Loto rítmico. Juego de cartas con intervalos, tonalidades y acordes. París. Gagnard.
- MARTENOT, M. (1970): *Principes fondamentaux de formation musicale et leur aplicación*. París. Magnard.
- ORIOLO, N. (1992): "Desarrollo de la Educación Musical en la Educación Primaria según la L.O.G.S.E. *Revista Música y Educación*. Vol. V. Núm. 2, pp. 11-28
- ORIOLO, N. (1992): "El Profesor Especialista de Educación Musical: Formación y Acceso". *Revista Ínter universitaria de Formación del Profesorado*. Núm. 13, pp. 15-33.
- ORIOLO, N. (1999): "La Formación del Profesorado de Música en la Enseñanza General" *Revista Música y Educación*. Año XII, 1. Núm. 37, pp. 49-68.
- V.V.A.A. (1986): *I Simposio Nacional de Didáctica de la Música*. Madrid. Editorial U.C. M.
- PAYNTER, J. (1992): *Sound and Structure*. Cambridge University Press.
- SCHAFER, M. (1984): *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires. Ricordi.
- SCHAFER, M. (1984): *El compositor en el aula*. Buenos Aires. Ricordi.

- SCHAFFER, M. (1985): *Limpieza de oídos*. Buenos Aires. Ricordi americana.
- SCHAFFER, M. (1985): *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires. Ricordi americana.
- SCHAFFER, M. (1985): *La afinación del mundo*. Buenos Aires. Agedit S.A.
- SCHAFFER, M. (1986): *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires. Ricordi americana.
- SCHAFFER, M. (1994): *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires. Pedagogías Musicales Abiertas.
- V.V.A.A. (1992) *Simposio sobre La Educación Musical en la Sociedad del Futuro*. Madrid. Fundación Caja Madrid. Isme. España.
- V.V.A.A. (1998): *La Música en la Educación Primaria*. Madrid. Facultad de Educación. U.C.M.
- V.V.A.A. (2000): *Educación Musical: perspectivas para un nuevo milenio*. Bilbao. Isme España.
- V.V.A.A. (2001): *Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el Siglo XXI*. Granada. Grupo Editorial Universitario de la Universidad de Granada. Vol. I y II.
- WARD, J. (1962): *Método Ward*. Bélgica. Desclée.
- WILLEMS, E. (1981): *El valor humano de la Educación Musical*. Buenos Aires. Eudeba.
- WUYTACK, J. (1974): *L'audition musicale active. Musicogramas*. Louvain. De monte.
- WUYTACK, J. (1981): *Chansons á dancier*. Tours. Van de Velde.
- WUYTACK, J. (1989): "Algunos principios de Educación Musical" en *Música y Educación. Vol. II, nº 1*. Madrid.

## LEGISLACIÓN

- ACTA (2003): VI Conferencia de decanos y directores con competencia en la formación de maestros. Madrid
- C.R.U.E (2003): Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior. Santander.

Ley general de educación primaria y fuero de lo españoles, de 17 de julio 1945 (B.O.E. 18-07-1945).

Ley general de educación y financiamiento de la reforma educativa 14/1970, de 4 de agosto (B.O.E. de 6 - 08- 1970).

Ley orgánica de reforma universitaria 11/1983, de 25 de agosto (B.O.E. 1-09-1983).

Ley orgánica reguladora del derecho a la educación 8/1985, de 3 de julio (B.O.E. 4-7-1985).

Ley orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes 9/1995, de 20 de noviembre (B.O.E. de 4-7-1995).

Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo 1/1990, de 3 de octubre (B.O.E. 4-10-1990).

Ley orgánica de universidades 6/2001, de 21 de diciembre (B.O.E. 24-12-2001 (2001)).

Ley orgánica de calidad de la educación 10/2002, de 23 de diciembre (B.O.E 24-12-2002).

M.E.C. (1972): Decreto 1381/1972 de 25 de mayo (BOE de 7 de junio) por el que integran las Escuelas de Magisterio en la Universidad.

M.E.C. (2001): Real Decreto 3473/2000 de 29 de diciembre (B.O.E. 16-01-2001), por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la E.S.O.

M.E.C. (2001): Real Decreto 937/ 2001, de 3 de agosto (B.O.E. 7-09-2001), por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria

M.E.C. (2001): Real Decreto 938/ 2001, de 3 de agosto (B.O.E. 7-09-2001), por el que se establece el currículo del Bachillerato

M.E.C. (2003): Real Decreto 829/2003, de 27 de junio (BOE 1-07-2003) por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil

M.E.C. (2003): Real Decreto 830/2003, de 27 de junio (B.O.E. 2-07-2003), por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria.

M.E.C. (2003): Real Decreto 831/2003, de 27 de junio (BOE 3-07-2003) por el que se establecen las enseñanzas comunes de la E.S.O

- M.E.C. (2003): Real Decreto 832/2003, de 27 de junio (B.O.E. 4-07-2003), por el que se establecen las enseñanzas comunes del Bachillerato.
- M.E.C. (2003): La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior. Documento Marco. M.E.C.D.
- M.E.C. (2003): Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto (B.O.E. 11-9-03), por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.
- M.E.C. (2003): Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre (B.O.E. 18-9-03), por el que se establece el sistema europeo de créditos y calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- M.E.C. (2004): Real Decreto 118/2004, de 23 de enero (B.O.E. 4-02-2004), por el que se regula el Título de especialización didáctica.
- M.E.C. (2004): Proyecto de Real Decreto por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.
- M.E.C. (2004): Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el R.D. 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecido por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de calidad de la Educación.
- M.E.C. (2005): Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado.
- V.V.A.A. (2003): El espacio europeo de la educación superior. Madrid. U.C.M. Facultad de Educación.
- V.V.A.A. (2003): La Declaración de Bolonia. Madrid. Facultad de Medicina.
- V.V.A.A. (2003): Proyecto presentado a la Convocatoria de Ayudas para el Diseño de Planes de Estudio de Titulaciones de Grado del Programa de Convergencia Europea de la ANECA. Madrid, Cantoblanco.

## NORMAS DE PUBLICACIÓN

1. Los artículos irán precedidos de una página en la que figure el título del trabajo, el nombre del autor o autores, su dirección y teléfono, su situación académica y el nombre, si procede, de la institución científica a la que pertenece. Así mismo se hará constar la fecha de envío del trabajo.
2. Los manuscritos se enviarán a la dirección: [jetejada@us.es](mailto:jetejada@us.es) como adjuntos de correo electrónico en formato Word para PC o Macintosh debidamente comprimidos en formato WinZip o WinRAR. Los artículos deberán tener una extensión máxima equivalente a 15 páginas y las reseñas bibliográficas de 5. El artículo incluirá un resumen de no más de 10 líneas; el título y el resumen se presentarán en castellano e inglés.
3. Las ilustraciones, tablas, figuras y fotografías deberán estar insertas en el texto. En caso de no ser originales, deberán incluir la referencia de la publicación.
4. Las referencias bibliográficas se indicarán a pie de página y se ajustarán a las normas APA (American Psychological Association).
5. Los artículos inéditos serán revisados por dos referees que tendrán en cuenta los siguientes criterios: significación y relevancia del tema tratado, relación con la bibliografía de investigación, diseño de investigación, análisis de datos y uso de los mismos (en el caso de artículos de investigación), uso de la teoría en el tratamiento del tema, cualidades críticas, claridad de las conclusiones y calidad final del artículo.
6. En el caso de artículos ya publicados, deberán incluir la referencia de publicación. Los artículos ya publicados serán analizados por los miembros del Consejo de Redacción quienes podrán remitirlos al Consejo Científico o a algún especialista de reconocido prestigio.
7. Los originales que no se ajusten a esta normativa serán devueltos al autor para que realice las modificaciones necesarias.
8. Antes de la publicación definitiva se remitirán al autor las pruebas para su corrección. Los autores deberán corregir las pruebas en un plazo no superior a 10 días y las remitirán a la secretaria de la revista. Durante la corrección de las pruebas no se admitirán variaciones significativas ni adicionales al texto que supongan gastos adicionales de composición o impresión.
9. La publicación de artículos en las revistas de la Universidad de La Rioja no da derecho a remuneración alguna. Los derechos de edición de la Revista Electrónica de LEEME son de los editores de la revista (Univ. de La Rioja y Jesús Tejada Giménez); se necesitará su permiso para cualquier reproducción y siempre deberá ser citada la procedencia.
10. Los autores recibirán un certificado de su colaboración en la revista.

## DESARROLLO DE APTITUDES PERCEPTIVAS AUDITIVAS EN PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

**José Ramón Vitoria Gallastegi**

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad de Mondragón

E-mail: [jr\\_vitoria@huhezi.mondragon.edu](mailto:jr_vitoria@huhezi.mondragon.edu)

---

### RESUMEN

En este artículo se presenta una investigación que trata de conocer el desarrollo de las aptitudes perceptivas auditivas de un grupo de personas (n=15) con necesidades educativas especiales (síndrome de Down, retraso mental y autismo) a los que se les ha aplicado un programa experimental educación musical en el contexto de enseñanza especializada no reglada (escuela de música).

Palabras clave: *aptitudes perceptivas, necesidades educativas especiales, educación musical.*

### ABSTRACT

This paper shows a study carried out to find out the auditory perception abilities of a group (n = 15) of handicapped children (Down syndrome, mental retardation an autism) who have followed an experimental programme to learn music at a Music School.

Key words: *perception abilities, special education needs and disability, musical education.*

---

## INTRODUCCIÓN

Con la promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español (LOGSE) en 1990 y los sucesivos decretos que la desarrollan, en especial los que establecen un nuevo plan para la enseñanzas musicales de carácter reglado en conservatorios y las enseñanzas musicales de carácter no reglado, se abren nuevas posibilidades para la integración de las personas con necesidades educativas especiales en un ámbito donde tradicionalmente esta posibilidad estaba prácticamente cerrada. Un ejemplo de ello es el Decreto 289/1992 de la Comunidad Autónoma del País Vasco por el que se regulan los centros de enseñanza especializada no reglada, las Escuelas de Música. Este decreto permite y promueve la educación musical especializada a toda persona desde los 4 años de edad sin límite ni condición.

Al amparo de este decreto en el curso 1995-1996 el autor de este artículo emprende un programa experimental (Vitoria, 2005) para iniciar en el aprendizaje musical a personas con necesidades educativas especiales en el contexto educativo de una escuela de música (Arrasate Musikal en Mondragón – Guipúzcoa), institución musical de enseñanza no reglada.

Entre los objetivos generales y musicales que inicialmente este programa de intervención se plantea, destacan la activación de aspectos psicológicos y perceptivos. A partir de ello, y teniendo en cuenta la amplitud y extensión de estos factores, se opta por tratar de establecer algunos puntos de partida en los procesos de enseñanza-aprendizaje musical y, concretamente en este caso identificar cuál es el desarrollo de las aptitudes de percepción auditiva y discriminación sonora por parte de 15 personas con necesidades educativas especiales (NEE) con tres tipologías diferenciadas: síndrome de Down, retraso mental y autismo.

## MARCO TEÓRICO

El concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) ha ido transformándose y evolucionando a lo largo de los seis siglos, desde el siglo XV en que aparece la primera institución consagrada exclusivamente a la asistencia de enfermos psíquicos y deficientes mentales, para después, en el siglo XVI establecerse la relación casual entre sordera, mutismo y promoviéndose la educación sensorial. Posteriormente, en el siglo XVIII se emprenden acciones en la educación de los ciegos (Haüy y Braille) hasta llegar al siglo XIX cuando los deficientes mentales comienzan a recibir un auténtico tratamiento médico-pedagógico (Itard, Seguin, Klein, Howe, Montessori o Nebreda) desembocando en la aparición de la evaluación de la inteligencia a partir de la escala de Binet-Simon y con la influencia de Piaget y Decroly.

A través de las investigaciones y estudios sobre los niños anormales se irán asentando los principios básicos de la Pedagogía Terapéutica, pasando a considerarse a las personas disminuidas como personas educables y proclives a la intervención interdisciplinar que incide a nivel médico-psicopedagógico y de asistencia social (Strauss, Kanner). Así, junto a la existencia de centros en los que se lleva a cabo una educación especial propiamente dicha, aparecen otros que, amparados en nuevas filosofías (Warnock, Biklen, Bank-Mikkelsen, Nirje, Wolfensberger), plantean el derecho de estas personas a su inclusión en centros educativos ordinarios. Estas nuevas propuestas están amparadas en la convicción de que estas personas únicamente presentan necesidades educativas especiales.

Estas concepciones innovadoras están impregnadas de una nueva filosofía de la normalización que va a acarrear un desarrollo legislativo en prácticamente todos los

países desarrollados. A nivel mundial las Naciones Unidas propugnan el Programa de Acción Mundial para los Impedidos (1982). Dentro del marco legal del Estado Español se encuentra un amplio desarrollo legislativo que discurre en paralelo con las exigencias sociales que se enmarcan en el acercamiento al mundo de los niños y adolescentes que necesitan atenciones educativas especiales (Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). Recientemente, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985 (LODE) y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) se han encargado de profundizar en el desarrollo de acciones de refuerzo y compensación educativa para estas comunidades educativas encontrándose hoy en día una organización en este campo basada en tres principios de normalización: integración escolar, sectorización de servicios e individualización de la enseñanza. En el ámbito de la Comunidad Autónoma del País Vasco varios decretos tienen como finalidad la ordenación de la respuesta en el ámbito escolar a las necesidades educativas especiales del alumnado en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco (Decreto 118/1998) y otros de significada relevancia para esta trabajo que regulan los centros de enseñanza especializada, Escuelas de Música sobre el que esta investigación esta amparada, al recogerse en ella, de manera expresa, la posibilidad a la educación musical especializada de toda persona desde los 4 años de edad sin límite, ni condición (Decreto 289/1992).

En cuanto a las dificultades más importantes con que cuenta la investigación en educación especial son en primer lugar, la de formar grupos homogéneos, dada la cantidad y complejidad de las variables que intervienen en los distintos problemas que se abordan y la diversidad de niveles de gravedad con que se produce cada uno de ellos, también, la dificultad en la identificación del trastorno o discapacidad, dada la gran variabilidad que existe dentro de los propios grupos y la indefinición conceptual de los diferentes trastornos; de igual forma se encuentra la dificultad para obtener muestras representativas, tanto en cuanto al número como en cuanto al tipo de discapacidad, y por

último, la dificultad en la generalización de los resultados, como consecuencia de los problemas anteriormente señalados (Grañeras, Lamelas, Segalerva, Vázquez, Gordo y Molinuevo, 1998).

Por lo que respecta a las características de las personas con NEE que se analizan en esta investigación, éstas vienen definidas por tres tipologías: personas con síndrome de Down, personas con retraso mental y personas con autismo, sin embargo, todas ellas presentan algún retraso mental y por tanto, pueden encontrarse ciertos rasgos que permiten conferir cierta homogeneidad en algunas de sus características fundamentales y al parecer, la percepción elemental no está demasiado alterada. (Vanina, 2001)

En relación al tratamiento hacia las personas con las personas con retraso mental pueden distinguirse varios enfoques siendo el enfoque cognitivo, el más interesante para nuestro estudio. Así, el retraso es analizado como un conjunto de disfunciones analizables en procesos cognitivos, en diferentes momentos del procesamiento humano de la información y la producción: percepción, memoria, formación de conceptos, etc. (Fierro, 1996).

Las personas con síndrome de Down, por su parte, ante determinados estímulos auditivos, parecen responder de forma similar a las personas normales, lo único que parece diferenciar a unos de otros es que los primeros procesan la información de manera más lenta. Asimismo, parece que los sujetos con síndrome de Down se sienten más atraídos por el nivel visual que por el auditivo (Candel, 1991; Molina y Arraiz, 1993), encontrándose también que la capacidad de reconocimiento auditivo era igual en los niños normales que en los de síndrome de Down, aunque el recuerdo fue peor, es decir, existía un problema al recuperar la información, y mostraron un nivel muy deficiente en los aspectos morfológicos y sintácticos del lenguaje (Del Barrio, 1991; Rondal, 1983).

Con respecto al espectro autista se puede estar hablando de un conjunto de trastornos de relación, comunicación e imaginación (Kanner, 1943; DSM IV, 1994). Diversas teorías como la “teoría de la mente” (TM) han sido productiva tratando de ofrecer una explicación coherente a la mayoría de síntomas del autista (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985). Otra de las teorías cognitivas explica la falta de coherencia central en las personas con autismo. Según esta teoría, el procesamiento parcial de la información, prescindiendo de la globalidad, permite alcanzar altas cotas de rendimiento en una actividad concreta (Ozonoff, 1985; Gagnon, Mottron y Joannette, 1997; Grandin, 1992; Shields, Varley, Broks y Simpson, 1996).

## MUESTRA

### Características personales del grupo de personas con NEE

Dentro de las características personales del grupo de personas con NEE se pueden describir las características propias de cada una de estas en función de su tipología. Para ello se toma como referencia el informe personal de calificación de minusvalía donde se refleja el diagnóstico elaborado por el departamento de servicios sociales de la Diputación Foral de cada provincia a la que pertenecen los sujetos. Este informe detalla el diagnóstico, el grado de deficiencia mental y cualquiera otra deficiencia o disminución reseñable. Con el fin de respetar la privacidad de estos datos se opta por no mantener el nombre propio de cada una de estas personas, utilizándose, en todos los casos, nombres ficticios.

Características en el diagnóstico del grupo de personas con NEE analizado en esta investigación:

- *Jokin*: 10 años. Síndrome de Down. Deficiencia mental de grado medio. Disminución de la agudeza visual en ambos ojos. Hipoacúsia aguda en oído izquierdo. Prótesis de audífono.
- *Kepa*: 15 años. Síndrome de Down. Deficiencia mental de grado medio. Disminución de la agudeza visual en ambos ojos.
- *Maite*: 16 años. Síndrome de Down. Deficiencia mental de grado medio. Disminución de la agudeza visual en ambos ojos. Hipoacúsia leve en oído izquierdo.
- *Aitor*: 16 años. Síndrome de Down. Deficiencia mental de grado medio. Disminución de la agudeza visual en ambos ojos.
- *Belén*: 19 años. Síndrome de Down. Deficiencia mental de grado medio. Disminución de la agudeza visual en ambos ojos.
- *Leire*: 21 años. Síndrome de Down. Deficiencia mental de grado medio. Disminución de la agudeza visual en ambos ojos.
- *Ainara*: 22 años. Síndrome de Down. Deficiencia mental de grado medio. Disminución de la agudeza visual en ambos ojos.
- *Amaia*: 23 años. Síndrome de Down. Deficiencia mental de grado medio. Disminución de la agudeza visual en ambos ojos.
- *Julia*: 27 años. Síndrome de Down. Deficiencia mental de grado medio. Disminución de la agudeza visual en ambos ojos.
- *Elizabeth*: 36 años. Síndrome de Down. Deficiencia mental de grado medio. Disminución de la agudeza visual en ambos ojos.
- *Iñaki*: 8 años. Parálisis cerebral infantil. Trastornos manipulativos dispráxicos. Retraso mental ligero. Agudeza visual limitada.
- *Rebeca*: 18 años. Retraso mental ligero.

- *Elsa*: 26 años. Retraso mental ligero. Agudeza visual limitada.
- *Markel*: 15 años. Autismo. Retraso mental severo.
- *Gorka*: 17 años. Autismo. Retraso mental moderado.

Componen, por tanto, este grupo un total de 15 personas, de las cuales 10 tienen síndrome de Down, 3 retraso mental y las personas con autismo son 2. La *edad cronológica* media del grupo se sitúa en los 20,02 años, siendo la media de *edad cronológica* en las personas con síndrome de Down de 21 años, la de las personas con retraso mental de 17,8 años y la de las personas con autismo de 17,15 años. El 60% de la muestra pertenece al *género* femenino y el 40% al masculino. Por tipologías, dentro de las personas con síndrome de Down, 7 son del *género* femenino y 3 del masculino; por lo que respecta a las personas con retraso mental, 2 son de género femenino y 1 al masculino; por último las 2 personas con autismo pertenecen al género masculino.

### **Características de la formación musical del grupo de personas con NEE**

La media de *años de experiencia* musical de los sujetos con NEE que participan en este estudio se sitúa en 4,6 años. Por tipologías, las personas con síndrome de Down presentan una experiencia media de 5,7 años, las personas con retraso mental una experiencia media de 2 años y las personas con autismo una experiencia media de 3 años. Todas las personas sometidas a estudio aprenden y ejecutan el mismo *instrumento* musical, el teclado electrónico. Para el diseño del programa experimental se tienen en cuenta algunas problemáticas de la enseñanza musical (Vitoria, 2004) optándose por utilizar el sistema musical Aschero (Aschero, 1995) y su desarrollo metodológico "Ostadarraren Hotsaz" (Vitoria, 2001) como principal recurso didáctico.

## MEDICIÓN

Los datos concernientes al apartado de aptitudes perceptivas auditivas de las personas con NEE se obtuvieron en sesiones entre octubre de 2002 y enero de 2003, en horario escolar de escuela de música (entre las 16 y las 20 horas). La toma de estos datos se realizó de manera individualizada con cada sujeto. En este caso, y para tratar de asegurar la óptima comprensión y realización de cada una de las pruebas que se plantean, se procedió a fragmentar la recogida de datos en dos sesiones continuadas, siguiendo los dos bloques que la misma prueba propone: bloque de ruidos y sonidos y bloque de lenguaje. Cada uno de estos bloques se completó en una media de 25 minutos con cada sujeto (total de 50 minutos con cada persona).

Con carácter previo a la realización de estas pruebas se procedió a solicitar tanto a estas personas como a sus padres el consentimiento formal para su realización explicando, en todos los casos, tanto la finalidad del estudio como los pasos y procedimientos que se iban a llevar a cabo para su realización. De igual forma, antes de proceder a la realización de las diferentes pruebas se cuidaron y organizaron las condiciones que estas pruebas especifican en el manual de aplicación, por ello se comprueba que la acústica de cada aula, el mobiliario, el aparato reproductor, las cintas de audio, CDs, etc., fuesen en todos los casos las idóneas.

## Instrumentos de medida

Para evaluar las aptitudes generales de percepción auditiva se emplea la *Prueba de valoración de la percepción auditiva* de Gotzens y Marro (1999) que tiene como objeto la valoración de un amplio abanico de habilidades de la percepción auditiva.

Esta prueba se distribuye en dos bloques diferenciados:

- Discriminación y reconocimiento de *Ruidos y sonidos*
- Discriminación y reconocimiento de aspectos relacionados con el *Lenguaje*.

Entre estos dos bloques se incluyen los siguientes apartados:

- *Reconocimiento auditivo*: capacidad para identificar los sonidos escuchados
- *Discriminación auditiva*: capacidad y/o habilidad para clasificar y seleccionar entre dos sonidos
- *Figura- fondo auditivo*: capacidad para identificar un estímulo sonoro (ruido o palabra) enmascarado en un ruido de fondo
- *Análisis auditivo*: capacidad para identificar los ruidos y/o fonemas incluidos en el mensaje sonoro recibido
- *Síntesis auditiva*: capacidad para sintetizar una serie de estímulos sonoros recibidos de forma secuencial
- *Cierre auditivo*: capacidad para entender la totalidad de una palabra cuando falta parte de la información
- *Rasgos suprasegmentales*: capacidad para reconocer los diferentes elementos prosódicos del habla: ritmo, entonación, acento, pausa, etc.
- 

Como evaluación final, se toman el global de cada bloque y así, se cuenta con una puntuación en el bloque de discriminación de *Ruidos y sonidos* (rango 0-46) y otra puntuación en el bloque de discriminación de *Lenguaje* (rango 0-81). A estas dos puntuaciones se añade una tercera que representa el *Total* de las aptitudes perceptivas auditivas (rango 0-127).

## **Análisis estadísticos**

Al objeto de comprobar y comparar los datos obtenidos que se plantean en los objetivos de esta investigación se procede a la realización de los análisis estadísticos pertinentes con el programa SSPS versión 10.1.

Teniendo en cuenta que la muestra dispuesta es limitada se efectúan, previamente, pruebas de normalidad (prueba de Kolmogorov-Smirnov) entre todas y cada una de las variables que en la investigación se establecen. El propósito de esta prueba de carácter preliminar es ratificar la conveniencia para utilizar análisis paramétricos en el caso de superar el índice de normalidad ( $\geq 0,05$ ) o en su defecto pruebas no paramétricas en el caso de no superar el índice de normalidad establecido ( $< 0,05$ ). En este caso se utilizan pruebas paramétricas optándose por el análisis de varianza (ANOVA) con la prueba de Tukey para precisar entre que medias se dan diferencias significativas. Se elige esta prueba por considerarla la más potente ya que, en su análisis, el margen a que somete a los datos es más estrecho y exigente. Asimismo, se realizan análisis de correlación (prueba de Pearson) para tratar de descubrir las correspondencias más significativas entre las distintas variables analizadas.

## **RESULTADOS**

A continuación se exponen los resultados y se detallan en las tablas, tanto el número de sujetos por cada tipología, así como su puntuación directa, el porcentaje total, la desviación típica y el valor estadístico de F (en el caso de Tukey) que permite comprobar la significatividad de las diferencias y en su caso, la dirección que estas manifiestan.

## Aptitudes perceptivas auditivas de *Ruidos y sonidos* en personas con NEE

En la tabla 1 se reflejan los resultados en cuanto a las aptitudes perceptivas de *Ruidos y sonidos* (el reconocimiento, el análisis, la síntesis, el cierre y la discriminación auditiva de estos estímulos) del grupo de personas con NEE.

**TABLA 1**  
**Respuestas a la prueba de percepción de *Ruidos y sonidos***

| Ruidos y sonidos (Rango 0-46) | Síndrome de Down | Retraso mental | Autismo | F    |
|-------------------------------|------------------|----------------|---------|------|
| N                             | 10               | 3              | 2       |      |
| Puntuación $\bar{x}$          | 42,66            | 40,19          | 40,44   |      |
| %                             | 92,75%           | 87,37%         | 87,93%  | 2,98 |
| D.T.                          | 3,83             | 5,47           | 4,61    |      |

\*\* p < 0,01 \* p < 0,05 # p < 0,09

En lo que respecta a la variable de *Ruidos y sonidos*, las personas con síndrome de Down presentan los porcentajes de acierto más altos, le siguen las personas con autismo y por último, se encuentran las personas con retraso mental. El análisis de ANOVA (prueba de Tukey) permite afirmar que entre estas tipologías las diferencias no son significativas.

## Resultados de las aptitudes perceptivas auditivas de *Lenguaje* en personas con NEE

En la tabla 2 se muestran los resultados en relación con las aptitudes perceptivas en las variables de *Lenguaje* (el reconocimiento, el análisis, la síntesis, el cierre y la discriminación auditiva de este estímulo) del grupo de personas con NEE.

**TABLA 2**  
**Respuestas a la prueba de percepción del *Lenguaje***

| <b>Lenguaje</b> (Rango 0-81) | <b>Síndrome de Down</b><br><b>(1)</b> | <b>Retraso mental</b><br><b>(2)</b> | <b>Autismo</b><br><b>(3)</b> | <b>F</b> |
|------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------|----------|
| <b>N</b>                     | 10                                    | 3                                   | 2                            |          |
| <b>Puntuación</b> $\bar{x}$  | 75,19                                 | 72,66                               | 62,99                        |          |
| <b>%</b>                     | 92,83% <sup>3</sup>                   | 89,71% <sup>3</sup>                 | 77,77% <sup>1,2</sup>        | 8,46**   |
| <b>D.T.</b>                  | 5,29                                  | 2,85                                | 0,00                         |          |

\*\* p &lt; 0,01 \* p &lt; 0,05 # p &lt; 0,09

Los superíndices <sup>1,2,3</sup> indican las diferencias significativas entre los grupos utilizando la prueba de Tukey.

En la variable *Lenguaje*, las personas con síndrome de Down presentan los porcentajes más altos de acierto; les siguen las personas con retraso mental, mientras que las personas con autismo presentan los valores más bajos. El análisis de varianza ANOVA indica diferencias altamente significativas ( $F_{(2, 12)} = 8,46$ ;  $p = 0,00$  entre las personas con síndrome de Down y las personas con autismo ( $p = 0,00$ ), así como entre las personas con retraso mental y las personas con autismo ( $p = 0,04$ ).

### Resultados *Totales* de las aptitudes perceptivas auditivas en personas con NEE

Las puntuaciones *Totales* en las aptitudes perceptivas auditivas que suman los dos bloques anteriores (*Ruidos y sonidos* y *Lenguaje*) confirman que las puntuaciones son altas en las tres tipologías. Las personas con síndrome de Down muestran la media total más alta, le siguen las personas con retraso mental y la media total más baja la presentan las personas con autismo. El análisis de varianza indica diferencias altamente significativas ( $F_{(2, 12)} = 6,12$ ;  $p = 0,01$ ) entre las personas con autismo y las personas con síndrome de Down. ( $p = 0,01$ ).

En la tabla 3 se ofrecen los resultados en cuanto a las aptitudes perceptivas en las variable *Total* (suma de las dos variables anteriores) del grupo de personas con NEE.

**TABLA 3**  
**Puntuaciones Totales en aptitudes perceptivas auditivas**

| Totales (Rango 0-127) | Síndrome de Down<br>(1) | Retraso mental<br>(2) | Autismo<br>(3)      | F     |
|-----------------------|-------------------------|-----------------------|---------------------|-------|
| N                     | 10                      | 3                     | 2                   |       |
| Puntuación $\bar{x}$  | 118,30                  | 112,64                | 105,29              |       |
| %                     | 93,15% <sup>3</sup>     | 88,70%                | 82,91% <sup>1</sup> | 6,12* |
| D.T.                  | 4,25                    | 3,22                  | 2,30                |       |

\*\* p < 0,01 \* p < 0,05 # p < 0,09

Los superíndices <sup>1,2,3</sup> indican las diferencias significativas entre los grupos utilizando la prueba de Tukey.

Por otra parte, tal como se muestra en la tabla 4 las correlaciones entre las aptitudes perceptivas de personas con NEE, según los años de experiencia musical, resultan ser significativas.

**TABLA 4**  
**Correlaciones entre las aptitudes perceptivas de personas con NEE y sus años de experiencia en educación musical**

|   | Años de experiencia<br>N =15 |
|---|------------------------------|
| <b>Ruidos y sonidos</b><br>Correlación de Pearson | 0,63*                        |
| <b>Lenguaje</b><br>Correlación de Pearson         | 0,62*                        |
| <b>Total</b><br>Correlación de Pearson            | 0,69**                       |

\*\* p < 0, 01 \* p < 0, 05 # p < 0, 09

Se encuentra una correlación significativa ( $r = 0,63$ ;  $p = 0,01$ ) entre la variable *años de experiencia* y la variable *Ruidos y sonidos*, lo que indica que cuanto más son los años de experiencia musical, mejores son las aptitudes para discriminar los ruidos y sonidos.

También es significativa ( $r = 0,62$ ;  $p = 0,01$ ) la correlación entre la variable *años de experiencia* y la variable *Lenguaje*, lo que supone que cuanto más son los años de experiencia musical, mejores son las aptitudes para discriminar el lenguaje.

La correlación ( $r = 0,69$ ;  $p = 0,00$ ) entre la variable *años de experiencia* y la variable *Total de aptitudes perceptivas auditivas* también resulta ser altamente significativa. La interpretación de estos resultados es que cuanto más son los años de experiencia musical, mejores son las aptitudes perceptivas auditivas. No son significativas las correlaciones entre las variables perceptivas (*Ruidos y sonidos* y *Lenguaje*) y la variable *edad*.

## DISCUSIÓN

Estos resultados parecen coincidir con otras investigaciones que apuntan que la percepción elemental de estas personas, en general, no está demasiado alterada pudiéndose decir que, frente a estos estímulos auditivos, su respuesta se produce de forma muy similar a los resultados encontrados en personas normales. Parece que existen trastornos de juicio y razonamiento, pero estas personas pueden hacer generalizaciones y clasificaciones mentalmente, aunque después tengan dificultades o no sean capaces de expresarlas a nivel mental (Molina y Arraiz, 1993; Candel, 1991; Vanina, 2001).

De entre las tres tipologías analizadas, las personas con síndrome de Down son las que obtienen los porcentajes más altos seguidos de las personas con retraso mental, por el contrario las personas con autismo obtienen los porcentajes más bajos, sobre todo en las variables referentes al lenguaje. Parecen confirmarse, de este modo, las dificultades de estas personas con autismo, en áreas concernientes a la comprensión y expresión oral (Bishop, 1979; Rapin, Mattis y Rowan, 1977; Rapin y Allen, 1983; Bishop, 1989).

Por otra parte, se descubren correlaciones significativas que parecen demostrar que cuanto más son los años de experiencia musical, mejores son las aptitudes perceptivas auditivas en áreas como *Ruidos y sonidos* y *Lenguaje*. Esto confirma la apreciación de Mahler (1978) quien observa que la música tiene implicaciones significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación especial, ya que puede ser un medio eficaz para desarrollar y acentuar los comportamientos abiertos de la atención en respuesta a estímulos sensoriales.

## IMPLICACIONES

La constatación, comprobada en este trabajo, de que la experiencia musical mejora las aptitudes para el desarrollo de la percepción auditiva, aspecto tan importante para el desenvolvimiento tanto cotidiano, educativo o laboral de estas personas, debería hacer reflexionar y replantear la función secundaria y a menudo residual que la educación musical adquiere en el currículo de las personas con NEE, exigiendo de las instituciones políticas sociales y educativas la promoción de acciones a través de esta materia que permitan a estas personas un desarrollo integral intelectual, tanto en la red de enseñanza reglada como en la no reglada especializada (escuelas de música).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aschero, S. (1995). *Por el color a la música. Educación infantil*. Volúmenes 1, 2 y 3. Madrid: Creaschero.
- Aschero, S. (1995). *Sistema Musical Aschero. Manual para Profesores. Nivel 1*. Madrid: Creaschero.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., y Frith, U. (1985). "Does the autistic child have a 'theory of mind' "? *Cognition*, 21: 37-46.
- Bishop, D. V. M. (1979). "Comprehension in developmental language disorders". *Developmental Medicine and Child Neurology*, 21: 225-38.
- Bishop, D. V. M. (1989). "Autism, Asperger's syndrome and semantic-pragmatic disorder: where are the boundaries?" *British Journal of Disability*, 24: 107-21.
- Candel, L. (1991). "El desarrollo de los niños con síndrome de Down en edad preescolar". En J. Flórez y V. Troncoso, V. (Eds.), *Síndrome de Down*. Barcelona: Salvat.
- Del Barrio, J. A. (1991). "Evaluación del desarrollo psicolingüístico en los niños con síndrome de Down en edad escolar". En J. Flórez, y V. Troncoso, V. (Dir.), *Síndrome de Down*. Barcelona: Salvat.
- DSM-IV. (1997). *Guía de uso*. Barcelona: Masson.
- Fierro, A. (1996). "Los niños con retraso mental". En A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. México: Alianza.
- Gagnon, L., Mottron, L., y Joannette, Y. (1997). "Questioning the validity of the semantic pragmatic syndrome diagnosis". *Autism*, 1: 37-55.
- Gotzens, A. M., y Marro, S. (1999). *Prueba de valoración de la percepción auditiva*. Barcelona: Masson.

- Grandin, T. (1992). *An inside view of autism*. En E. Schopler and G. B. Mesibov (Eds.), *High functioning individuals with autism*. New York: Plenum.
- Grañeras, M., Lamelas, R., Segalerva, A., Vázquez, E., Gordo, J. L., y Molinuevo, J. (1997). *Catorce años de investigación sobre desigualdades en la educación*. CIDE. Madrid: MEC.
- Kanner, L. (1943). "Autistic disturbances of affective contact". *The Nervous Child*, 2: 217-250.
- Mahler, D. (1978). *Music for learning*. Paper presented at the World Congress on Future Special Education (First, Stirling, Scotland, June 25 - July 1).
- Molina, S., y Arraiz, A. (1993). *Procesos y estrategias cognitivas en los niños deficientes mentales*. Madrid: Pirámide.
- Ozonoff, S. (1995). "Executive functions in autism". En E. Schoper and G. B. Mesibov, (Eds.), *Learning and cognition in autism*. New York: Plenum.
- Rapin, I. y Allen, D. A. (1983). "Developmental language disorders: nosological considerations". En U. Kirk (Eds), *Neuropsychology of language, reading and spelling*. New York: Academic Press.
- Rapin, I., Mattis, S., y Rowan, A. J. (1977). "Verbal auditory agnosia in children". *Developmental Medicine and Child Neurology*, 19: 192-207.
- Rondal, J. A. (1984). "La adquisición del lenguaje en sujetos deficientes mentales". En M. Siguán (Eds), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Madrid: Pirámide.
- Shields, J., Varley, R., Broks, P., y Simpson. (1996). "Hemispheric function in developmental language disorders and high-level autism". *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38: 473-86.
- Vanina, L. (2001). *El retardo mental*. Consultado en 10/01/2002 en [http://www.capitannemo.com.ar/retardo\\_mental\\_1.htm](http://www.capitannemo.com.ar/retardo_mental_1.htm).
- Vitoria, J. R. (2001). *Ostadarraren Hotsaz*. Lasarte-Oria: Hik Hasi-Xangorin

Vitoria, J. R. (2004). *“Dificultades en la didáctica musical: sistema de notación tradicional y funcionalidad cerebral”*. En: *Actas del IV Congreso Internacional Virtual de Educación, (Palma de Mallorca 9-29 febrero)*, en formato CDRom ISBN: 84-7632-863-X. CiberEduca.com y Universitat de les Illes Balears.

Vitoria, J. R. (2005). *“Enseñanza musical y aprendizaje instrumental en personas con síndrome de Down, retraso mental y autismo. Un programa de intervención”*. En: *Actas del V Congreso Internacional Virtual de Educación, (Palma de Mallorca 7-27 de febrero)*, en formato CDRom ISBN: 84-7632-917-2. CiberEduca.com y Universitat de les Illes Balears.

## NORMAS DE PUBLICACIÓN

1. Los artículos irán precedidos de una página en la que figure el título del trabajo, el nombre del autor o autores, su dirección y teléfono, su situación académica y el nombre, si procede, de la institución científica a la que pertenece. Así mismo se hará constar la fecha de envío del trabajo.
2. Los manuscritos se enviarán a la dirección: [jetejada@us.es](mailto:jetejada@us.es) como adjuntos de correo electrónico en formato Word para PC o Macintosh debidamente comprimidos en formato WinZip o WinRar. Los artículos deberán tener una extensión máxima equivalente a 15 páginas y las reseñas bibliográficas de 5. El artículo incluirá un resumen de no más de 10 líneas; el título y el resumen se presentarán en castellano e inglés.
3. Las ilustraciones, tablas, figuras y fotografías deberán estar insertas en el texto. En caso de no ser originales, deberán incluir la referencia de la publicación.
4. Las referencias bibliográficas se indicarán a pie de página y se ajustarán a las normas APA (American Psychological Association).
5. Los artículos inéditos serán revisados por dos referees que tendrán en cuenta los siguientes criterios: significación y relevancia del tema tratado, relación con la bibliografía de investigación, diseño de investigación, análisis de datos y uso de los mismos (en el caso de artículos de investigación), uso de la teoría en el tratamiento del tema, cualidades críticas, claridad de las conclusiones y calidad final del artículo.
6. En el caso de artículos ya publicados, deberán incluir la referencia de publicación. Los artículos ya publicados serán analizados por los miembros del Consejo de Redacción quienes podrán remitirlos al Consejo Científico o a algún especialista de reconocido prestigio.
7. Los originales que no se ajusten a esta normativa serán devueltos al autor para que realice las modificaciones necesarias.
8. Antes de la publicación definitiva se remitirán al autor las pruebas para su corrección. Los autores deberán corregir las pruebas en un plazo no superior a 10 días y las remitirán a la secretaría de la revista. Durante la corrección de las pruebas no se admitirán variaciones significativas ni adicionales al texto que supongan gastos adicionales de composición o impresión.
9. La publicación de artículos en las revistas de la Universidad de La Rioja no da derecho a remuneración alguna. Los derechos de edición de la Revista Electrónica de LEEME son de los editores de la revista (Univ. de La Rioja y Jesús Tejada Giménez); se necesitará su permiso para cualquier reproducción y siempre deberá ser citada la procedencia.
10. Los autores recibirán un certificado de su colaboración en la revista.

## Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.  
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista