

revista electrónica
DE 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. 50 (2022): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME



Difusión de publicaciones



ARTÍCULOS

Ideología patriarcal en la educación musical: una mirada a las escuelas para hombres

Patriarchal ideology in music education: a glance to boys-only schools

Daniela Hernández Ascencio¹

Instituto de Música, Universidad Alberto Hurtado, Santiago (Chile)

Rolando Angel Alvarado²

Instituto de Música, Universidad Alberto Hurtado, Santiago (Chile)

doi:10.7203/LEEME.50.21856

Recepción: 02-11-2021 Revisión: 02-11-2021 Aceptación: 16-02-2022

Resumen

En Chile, la cultura escolar se construye sobre estereotipos diferenciadores entre lo femenino y lo masculino. Por ello, el presente estudio busca explorar la visión del profesorado de Música respecto al abordaje didáctico de la perspectiva de género en escuelas exclusivas para hombres. Se utiliza el método comparativo constante de orden deductivo porque la literatura consultada permitió establecer las categorías conceptuales. La muestra está integrada por dos profesoras de Música, quienes han participado en una entrevista semiestructurada personal y privada con el afán de ahondar en las didácticas que ejercen en escuelas diferenciadas para hombres. Los hallazgos revelan la existencia de una ideología patriarcal en la educación musical que es influenciada por cinco dimensiones: cultura androcéntrica, estereotipos musicales, estereotipos emocionales, misoginia y homofobia. Se concluye que la educación musical, así como se nutre de la industria musical, también se contamina por ella porque es ahí donde surge la cultura androcéntrica.

Palabras claves: género; sexismo; patriarcado musical; masculinidades.

Abstract

In Chile, school culture is constructed on differentiating between feminine and masculine stereotypes. Hence, the current study aims to explore the vision of Music teachers regarding the implementation of the gender perspective in boys-only schools. The constant comparative method is used deductively, as the theoretical framework helped to establish conceptual categories. The sample comprises two female Music teachers who have participated individually and privately in a semi-structured interview to delve into teaching tasks applied in boys-only schools. Findings reveal the existence of a patriarchal ideology in music education, which is influenced by five dimensions: androcentric culture, musical stereotypes, emotional stereotypes, misogyny, and homophobia. In conclusion, the music industry nurtures and contaminates music education because androcentric culture emerges there.

Key words: gender; sexism; musical patriarchy; masculinities.

¹ Licenciada, Instituto de Música, Facultad de Filosofía y Humanidades, línea de investigación en Género, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6124-4434>

² Académico, Instituto de Música, Facultad de Filosofía y Humanidades, línea de investigación en Pedagogía Musical, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1800-2667>

*Contacto y correspondencia: Rolando Angel Alvarado, Instituto de Música, Universidad Alberto Hurtado, rolando.angel.alvarado@gmail.com, Almirante Barroso, 31, C.P. 8340540 Santiago. Chile.

1. Introducción

El binarismo de género se promueve en los contextos escolares (Tomé y Rambla, 2001) porque, al menos en Chile, la cultura escolar se construye sobre estereotipos diferenciadores entre lo femenino y lo masculino que obstaculizan el desarrollo pleno de la identidad de género (Díaz, 2005b), sirviendo como ejemplo la vestimenta escolar. Este escenario refleja que las prácticas sexistas están tan normalizadas a nivel institucional (Morgade, 2006; Villalobos *et al.*, 2016) que las estructuras y normas que promueven el sexismo no son vistas como un problema social, lo que hace difícil visualizar una educación no sexista (Muñoz-García y Lira, 2020). Tal sexismo institucional da cuenta de una ideología patriarcal (Facio y Frías, 2005) que actúa como un sistema de dominación, pues el comportamiento se modela según los estereotipos biopsicosociales que se le atribuyen a cada sexo biológico por cuestiones de índole religiosa e ideológica (cf. Patiño, 2020; Valenzuela-Valenzuela y Cartes-Velásquez, 2020), causando la opresión histórica de las mujeres y las disidencias (cf. Coba y Herrera, 2013; Lerner, 1990; Meler, 2015; Soto, 2014).

En este punto, cabe enfatizar que el género “se construye cada día en las interacciones socioculturales” (García-Pérez *et al.*, 2013, p.272), de modo que el contexto escolar influye en la identidad de género y la cultura social en torno al género (Crawford, 2006; Rebollo *et al.*, 2011). Por consiguiente, es imperioso que el profesorado se sensibilice en materias de género para abrir espacios de aprendizaje no sexistas (García-Pérez *et al.*, 2011). La sensibilización implica interiorizar la perspectiva de género, la que se entiende como una mirada crítica a la ideología patriarcal (Araya, 2004), ya que busca acabar con el sistema de dominación sexista que determina el género desde la etapa de desarrollo embrional o los primeros años de vida (cf. Guerrero *et al.*, 2011; Vasco, 2020). Vale decir que la sociedad chilena ha comenzado a sensibilizarse en materias de género en los últimos años (Azúa *et al.*, 2019; Follegati *et al.*, 2018; Reyes-Housholder y Roque, 2019), lo que queda a la vista en dos situaciones. Primero, se establecieron criterios paritarios para elegir representantes para el proceso de escritura de la nueva constitución (Figuroa, 2021) y, en segundo lugar, la redacción en curso de la constitución ya se plantea desde la paridad e inclusión.

El sistema escolar chileno también incorpora la perspectiva de género, ya que la *Ley 20.845 de Inclusión Escolar* expresa que “el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión” (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015, p.4). Para cumplir con ello, el MINEDUC (2017) ha puesto a disposición instrumentos de gestión escolar que entienden la perspectiva de género como una materia transversal en el sistema educativo, abarcando tanto el liderazgo, la gestión pedagógica, la formación, la convivencia escolar y la gestión de recursos. Cabe destacar que el MINEDUC cuenta con la Unidad de Equidad de Género; oficina responsable de distribuir recursos pedagógicos, organizar actividades formativas y difundir datos y publicaciones educativas concernientes a materias de género (MINEDUC, 2020).

En este escenario coyuntural, el presente estudio establece como objetivo explorar la visión del profesorado de música respecto al abordaje didáctico de la perspectiva de género en escuelas donde solo se matriculan hombres. Las prácticas pedagógicas en dichas instituciones se plantean como un desafío, ya que la cultura androcéntrica ha construido estereotipos de que la masculinidad se exhibe mediante comportamientos dominantes y misóginos ligados a interacciones agresivas y violentas (Lomas, 2007; Solís y Martínez, 2018; Tomasini, 2010), lo

que hace plausible que las personas biológicamente hombres perciban una violencia organizacional que vulnera sus subjetividades por el mero hecho de ser hombres (Carabí, 2000; Figueroa-Perea, 2016). De ahí que es imperioso enfatizar que existe una diversidad de identidades masculinas y que la misoginia no es un patrón genético de la masculinidad, sino que es una ideología que se aprende y que, por ende, es posible cambiar (Badinter, 1992).

1.1. Ideología patriarcal en la música y su educación

El sistema educativo-musical perpetúa las prácticas sexistas (Díaz, 2005b; López-Peláez, 2014) porque, mientras las actividades compositivas tienden a atribuirse al género masculino (Loizaga, 2005), las creadoras musicales son invisibilizadas en los textos escolares y en el diseño curricular (Bernabé-Villodre y Martínez-Bello, 2018; Díaz, 2005a; Martínez-Delgado, 2019; Soler, 2018). Tal acto de invisibilizar la labor musical de las mujeres da cuenta de la existencia de un patriarcado musical (cf. Green, 2001) porque, mientras las obras compuestas por los hombres se exhiben en la esfera pública, las obras creadas por mujeres se mantienen en reserva, en una esfera privada, ya que no son “una parte visible del canon musical” (Bennett *et al.*, 2019, p.30). Este escenario ha obligado a las creadoras a esconder sus propias identidades con el afán de construir su carrera en la industria musical. Por ejemplo, Rebecca Clarke (1886-1979) se hizo llamar Anthony Trent para que “su trabajo alcanzara mayor atención” (Citron, 1993, p.98) y Carmela Mackenna (1872-1962) se presentó como C. Mackenna en los programas de concierto impresos en Frankfurt (Bustos, 2013). Tal segregación a la mujer todavía existe (Fugellie, 2020; Upton y O’bannon, 2018) porque, según Drama Musica (2020; 2021), menos del 10% de los conciertos orquestales que se ofrecen en el mundo incluyen obras creadas por mujeres.

Según Green (1994), el patriarcado musical ha dado libertad educativa a los hombres para desarrollarse en la música, mientras que a las mujeres las ha limitado por etiquetas conservadoras que las hace sentir inseguras en las actividades de interpretación musical, siendo estas visiones de género reforzadas en el aula escolar. De ahí que estudiantes preadolescentes consideren que sí deben existir diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a las preferencias musicales (Fuentes *et al.*, 2017), sobresaliendo repertorios prosaicos y energéticos en los hombres y canciones bailables fundadas en el amor en las mujeres. El aula escolar no solo refuerza estereotipos en torno al repertorio, sino también en la selección de instrumentos musicales, ya que, según Martínez (2017), los hombres escogen libremente el instrumento que aprenderán, mientras que las mujeres suelen optar por instrumentos que tienen en su entorno inmediato. Por ello es fundamental orientar la educación musical hacia un enfoque que atienda la problemática de polarización binaria o separación de géneros (Valdebenito, 2013), comprendiendo también lo esencial de generar espacios coeducativos donde no se establezcan dominios ni estereotipos externos (Vernia, 2019).

A esto, agregar que, según Palkki y Caldwell (2018), estudiantes transgénero también sienten que se les invisibiliza, pues sus identidades y procesos de asimilación/aceptación no se reconocen abiertamente en los ambientes educativo-musicales, ya que no se adecua el lenguaje ni se aplican las políticas de no-discriminación, forzándoles a incitar movimientos activistas (Silveira, 2019). En este marco, Sieck (2017) invita a cuestionar la visión binaria dominante porque la pedagogía inclusiva está siendo limitada por el lenguaje heteronormado que aparece en las canciones, provocando que el estudiantado transgénero se aisle en el aula al sentir que sus relaciones y sentimientos no se plasman ni representan en las líricas (Southerland, 2018). Esto hace relevante confrontar la cultura androcéntrica, ya que también establece presiones culturales

a los hombres al ser mal visto que canten (McBride y Palkki, 2020) o bailen (Fuentes *et al.*, 2017; Piedra, 2017), lo que obstaculiza el desarrollo pleno de las subjetividades masculinas.

Por lo expuesto, existe una ideología patriarcal musical (Facio y Frías, 2005; Green, 2001) que sirve como sistema de dominación, al punto de que las prácticas musicales podrían considerarse misóginas y homofóbicas, pues la labor musical de las mujeres y las disidencias se invisibiliza porque no cumplen con el perfil androcéntrico que sustenta la industria musical. Referirse a la industria es importante, ya que alguien debe actuar de patriarca en el patriarcado musical, siendo la industria musical la que causa el dualismo inherente entre opresores y oprimidos que se manifiesta mediante ideologías machistas, misóginas y homofóbicas (cf. Hess, 2020). En este sentido, vale destacar que “los productores musicales confían intencionalmente en los estereotipos de los grupos sociales con el propósito de explotar nichos de mercado y crear productos que puedan ser fácilmente clasificados (y así, consumidos) por las audiencias” (de Laat, 2019, p.10).

Por consiguiente, es la industria musical la que predetermina clasificaciones y estereotipos de orden binario, limitando así las subjetividades en torno al género. Estas predeterminaciones se replican en la institución educativa, lo que hace imperioso que se rompan y derroquen los estereotipos desde dentro del aula (López-Peláez, 2014). Al menos en Chile, ya hay movimientos feministas insurgentes que buscan derribar los mitos androcéntricos de la escena musical, destacándose los colectivos Resonancia Femenina en lo que respecta a la música de tradición escrita, Violeteras – Herencia Rebelde en la música de tradición oral y, por último, Udara en el mundo del rock.

2. Método

Este estudio se realiza bajo un diseño cualitativo y transeccional descriptivo, llevándose a cabo a través de la teoría fundamentada mediante el método comparativo constante de orden deductivo, pues se han construido tres categorías conceptuales a partir de la información revisada antes de la construcción metodológica (Bonilla-García y López, 2016). La interrelación entre estas categorías hace factible construir una teoría emergente que no busca dar lugar a generalizaciones, sino que solo surge para dejar entrever la plausibilidad teórica (Angel-Alvarado *et al.*, 2019). Las tres categorías conceptuales que se someten a procesos de codificación para la construcción de la teoría emergente son: 1) comprensión de la perspectiva de género; 2) reconocimiento de la perspectiva de género en la educación musical y; 3) aplicación de la perspectiva de género en las prácticas pedagógico-musicales.

2.1. Muestra

El tipo de muestra es no probabilístico y deliberado (Pimienta, 2000) porque las dos profesoras participantes trabajan en escuelas donde solo pueden matricularse hombres. Cabe señalar que este tipo de instituciones no es habitual en el sistema escolar chileno, pero, a pesar de aquello, la escuela pública más mediática del país fue una escuela secundaria exclusiva para hombres hasta el 2020, la que se conoce como Instituto Nacional. Tal escuela se considera un liceo emblemático (cf. Valdivia y Angel-Alvarado, 2021) porque marca puntos de referencia en cuanto a la excelencia académica, ya que ha registrado buenos resultados a lo largo de la historia republicana.

Con respecto a las informantes, vale decir que ambas poseen el título profesional de Profesora de Música y trabajan en escuelas situadas en el centro de Santiago de Chile. Sin embargo, se observan diferencias entre ellas. Por un lado, la Docente 1 (32 años) ha finalizado la carrera pedagógica hace menos de dos años, pero anteriormente se graduó de la carrera de Sociología, pudiendo cursar asignaturas de género en dicho programa. Esto la cualificó para impartir la asignatura de Género, Derecho y Ciudadanía en programas de formación técnica. Por otro lado, la Docente 2 (49 años) cuenta con 27 años de experiencia pedagógica, reconociendo que sus conocimientos sobre feminismo y género han sido adquiridos por intereses personales. Es decir, no ha recibido formación formal en la materia, sino que su abordaje ha sido mediante la lectura, la reflexión y el debate con personas con el mismo interés.

2.2. Técnicas de recolección de datos

Se utiliza una entrevista semiestructurada que pone el foco en las creencias y experiencias de las profesoras en lo que respecta a la perspectiva de género; es decir, se profundiza en cómo la entienden, cómo la reconocen en sus prácticas y cómo la aplican. La entrevista en cuestión se compone de 10 preguntas que han sido distribuidas en tres criterios, siendo estos los siguientes:

Criterio 1. Comprensión de la perspectiva de género.

- ¿Cómo entiendes la perspectiva de género?
- ¿De qué manera te interesaste en la perspectiva de género?
- ¿Por qué es relevante abordar la perspectiva de género en la Educación Secundaria?

Criterio 2. Reconocimiento de la perspectiva de género en la educación musical.

- ¿Piensas que la perspectiva de género se incluye en el currículo de Música?
- ¿Cómo se puede abordar la perspectiva de género en las clases de Música?
- ¿Cómo se puede plantear la perspectiva de género en tareas de expresión musical?

Criterio 3. Incorporación de la perspectiva de género en las prácticas pedagógicas.

- ¿Qué elementos de la perspectiva de género consideras al planificar una clase?
- ¿Qué elementos facilitan la incorporación de la perspectiva de género en el aula?
- ¿Cómo el estudiantado responde a las tareas ligadas a la perspectiva de género?
- ¿Qué consejos aportaría a la comunidad docente para incluir la perspectiva de género en las clases de Música?

2.3. Procedimientos de recolección de datos

En septiembre del 2020, se invitó a las informantes mediante correo electrónico, expresándose que la actividad implicaba participar en una entrevista personal y privada que se llevaría a cabo por medio de una videollamada dada la contingencia sanitaria, siendo requisito obligatorio que estuvieran impartiendo clases de música en una escuela exclusiva para hombres conforme a la oferta disponible en el sistema escolar. Tras obtener respuesta favorable de parte de las profesoras, quienes no se conocen y en ningún caso interactuaron entre sí, se procedió a agendar la fecha y hora de cada una de las entrevistas, enviándose la invitación de la reunión Zoom por correo electrónico. Al iniciar la reunión, cada informante pudo conocer y discutir en detalle el consentimiento informado y los códigos de confidencialidad de datos, lo que implicó tres acciones esenciales: 1) dar consentimiento; 2) autorizar la grabación de la entrevista para su posterior transcripción y; 3) otorgar su autorización para que los discursos provistos puedan

publicarse en reportes de comunicación científica. Las entrevistas no se extendieron por más de 90 minutos, realizándose ambas de manera completa, en circunstancias en que las informantes tenían libertad para retirarse de la reunión cuando quisieran, sin necesidad de aportar justificación a tal decisión.

2.4. Procedimientos de análisis de datos

Tras transcribirse cada entrevista en formato digital, se ha procedido al análisis de datos siguiendo tres pasos de codificación (Bonilla-García y López, 2016). Primero, la codificación abierta permite analizar los códigos *in vivo* de cada una de las categorías conceptuales por separado, seleccionándose los relatos que permiten ahondar tanto en los sistemas de creencias como en las experiencias personales y pedagógicas (Figura 1). Segundo, la codificación axial implica entrelazar los códigos de las tres categorías conceptuales predeterminadas (Strauss y Corbin, 1998), estableciéndose conexiones entre los códigos *in vivo* de una categoría conceptual con los de otra. Por último, la codificación selectiva se refiere a la selección de los códigos *in vivo* que influyen en dos o tres categorías conceptuales con el propósito de construir una categoría central (Hernández, 2014; San Martín, 2014), la que se entiende como la teoría emergente que no establece universalidad, sino que plausibilidad (Angel-Alvarado *et al.*, 2019).

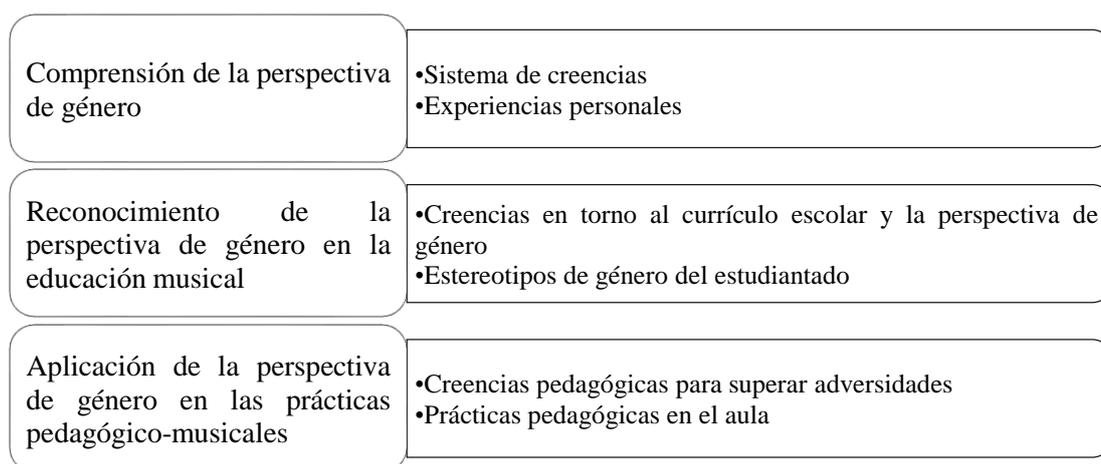


Figura 1. Sistema de categorías conceptuales

3. Resultados

3.1. Comprensión de la perspectiva de género

Para las informantes, la perspectiva de género no es un concepto concreto y fácil de abordar, pues se comprende como una idea de inclusión y de visión amplia con respecto a los géneros reconocidos en la sociedad. Así, la Docente 2 indica que “tiene que ver con la visión amplia que uno tiene... no solo la educación, sino los distintos ámbitos de la vida. Creo que es ser pluralista”. A esto, la Docente 1 agrega que la perspectiva de género abarca las distintas dimensiones del ser humano desde una “perspectiva de justicia social”. Sin embargo, recalca la Docente 1 que existe un reduccionismo de género porque, a nivel social, “trasciende mucho esta idea de lo femenino y lo masculino que muchas veces la gente piensa que género es eso”. Vale decir que tales visiones en torno al género surgen de las experiencias personales que han vivido como docentes y mujeres. Por un lado, la Docente 1 expresa que “al principio no sabía que era

perspectiva de género..., porque en mi historia personal me di cuenta de que me gustaban las mujeres y me di cuenta de que eso significaba un trato diferente a las demás”. Por otro lado, la Docente 2 narra que estuvo “estudiando en colegio femenino... en la enseñanza media [Secundaria]. Antes de eso, mixto... y ahora trabajo en una escuela de hombres. Conozco todos los lados”.

3.2. Reconocimiento de la perspectiva de género en la educación musical

Las participantes son críticas con el currículo nacional para la asignatura de Música en lo concerniente a la perspectiva de género, pues “no aborda tan equilibradamente lo femenino y lo masculino; sino que está cargado hacia lo masculino” (Docente 2), de modo que “no se ve la perspectiva de género” (Docente 1). Desde esa posición, resaltan la existencia de una “estructura patriarcal” (Docente 1) en torno a la música y a la educación musical, pues, “por poner un ejemplo, el reggaetón no solo es producción musical, sino que hay un discurso asociado” (Docente 1) que hace que el estudiantado se interese “solamente por músicos varones” (Docente 2). Esto da lugar a la estereotipación de roles, pues la Docente 1 narra que sus estudiantes de primaria suelen retratarse “tocando instrumentos, mientras que a las niñas las dibujan como cantantes o bailarinas dentro de una banda. Entonces, ¿de dónde viene eso? Pues de una estructura patriarcal y del rol histórico de la mujer en la música”. La Docente 2, por su parte, informa que sus estudiantes de secundaria “siempre se centran en cantautores y músicos masculinos” en actividades de investigación. En este sentido, la Docente 1 enfatiza que tal estructura patriarcal debe confrontarse desde dentro del aula, narrando la siguiente experiencia didáctica en el ámbito de la expresión musical:

En Jesucristo Superestrella... Herodes es un personaje súper ‘afeminado’... A mí me llamó mucho la atención porque ese colegio era solo de... hombres y nunca hubo ningún comentario sobre eso... Eso a mí me sorprendió... No recuerdo el contexto, pero incluso un niño dijo: ‘pero si ser afeminado no es un insulto’ (Docente 1).

3.3. Aplicación de la perspectiva de género en las prácticas pedagógicas

Ambas profesoras coinciden en que la perspectiva de género no se considera durante la planificación, ya que cobra relevancia en el “currículo oculto” (Docente 1). Así, las informantes abordan la perspectiva de género a partir de sus propias experiencias y capacidades creativas desde una posición que se propone visibilizar a las mujeres músicas en el aula. En concreto, la Docente 1 enfatiza “que es importante... evidenciar que las mujeres hacen música”, mientras que la Docente 2 informa que da a conocer con frecuencia repertorio de cantantes femeninas, lo que llama la atención de sus estudiantes porque no esperan “que haya tantas mujeres exponentes de determinado género”. Las profesoras toman esta posición para que sus estudiantes no tengan una “visión sesgada de lo que es el desarrollo musical” (Docente 2), así como también para incitar reflexiones que permitan “conocer lo que ellos... y ellas piensan en relación a los roles de género” (Docente 1). En el marco de las reflexiones con respecto a los roles de género, la Docente 2 invita a sus estudiantes a expresarse libremente mediante el baile, habiendo utilizado incluso “una coreografía para enseñar el concepto de canon”. La Docente 1, por su parte, comparte la siguiente experiencia pedagógica:

Tina Turner tiene una historia bien fuerte porque ella, en el *peak* de su carrera, sufría mucho maltrato, acoso y violencia por parte de su marido que además era su mánager. Entonces, cuando a ella le empieza a ir bien, su marido empieza a chantajearla y... a vetar de los sellos discográficos que estaban interesados en ella.... Al momento de abordar el tema de la violencia con el estudiantado [de secundaria], pregunté: ¿por qué creen

ustedes que el marido de Tina Turner estaba siendo así con ella? Entonces, ellos empiezan a decir: ‘bueno, a ella le estaba yendo mejor; estaba ganando más plata; quizás él se sintió menoscabado porque era una mujer la que estaba ganando más plata y no él, que más encima era su marido.

Respecto a la asimilación de la perspectiva de género por parte del estudiantado, la Docente 2 señala que a sus estudiantes “les cuesta mucho transmitir lo que sienten; no están acostumbrados. Cuando lo logran, tienen una muy... buena recepción con uno”. En cambio, la Docente 1 expresa que sus estudiantes “son receptivos al momento de hablarles de sus sensibilidades y conexión con el cuerpo”. Sin embargo, ambas informantes destacan la importancia de promover el canto y el baile desde la perspectiva de género porque tales expresiones han estado históricamente ligadas a las mujeres. En este sentido, la Docente 2 señala que a sus estudiantes “les cuesta mucho atreverse a cantar porque están acostumbrados a tocar instrumentos”, lo que la Docente 1 ratifica y agrega que es importante que, así como los hombres puedan cantar, las mujeres tengan mayor posibilidad de tocar instrumentos, no solo por la perspectiva de género, sino para que alcancen mayor conocimiento musical.

En cuanto a las recomendaciones pedagógico-musicales para incluir la perspectiva de género en contextos áulicos masculinos, la Docente 1 pone énfasis en la concientización en torno a la violencia de género, puesto que es “importante que la música hable de estos temas... para desarrollar la... sensibilidad, porque la perspectiva de género te permite... entender a un otro válido”. En este sentido, la Docente 2 destaca la importancia de abordar en equilibrio “el repertorio en cuanto a lo femenino y lo masculino”, ya que tal armonía abre un abanico de posibilidades para que el estudiantado conozca más exponentes de la música en general. A esto, la Docente 1 agrega que es imperioso “mostrar a través de la música como en las diferentes orientaciones sexuales que existen..., hay una propuesta... estética y política diferente”. Estas visiones docentes dan cuenta de una posición más inclusiva en la educación musical, pues se entrelaza la reflexión, la expresión musical y el respeto hacia la diversidad.

4. Discusión y conclusiones

La consciencia en torno a la perspectiva de género es determinante desde la posición pedagógica, pues el grado de madurez o asimilación permite alcanzar reflexiones más profundas para abandonar el sexismo, el machismo y el binarismo (Araya, 2004; García-Pérez *et al.*, 2011; Muñoz-García y Lira, 2020), marcándose así diferencias inintencionadas entre las profesoras. La Docente 1 se refirió a un reduccionismo de género que surge cuando la reflexión se limita a equilibrar lo femenino con lo masculino, pasando por alto las subjetividades de identidad que existen en el mundo complejo (García *et al.*, 2013; Valdebenito, 2013). En este sentido, vale decir que la Docente 2 concibe la perspectiva de género de manera reduccionista, ya que sus discursos dan cuenta de una normalización de las prácticas sexistas (Morgade, 2006; Villalobos *et al.*, 2016) que, aun cuando le preocupan, se limitan a buscar un equilibrio entre lo femenino y lo masculino en contextos educativos donde solo debe lidiar con estudiantes biológicamente hombres (Crawford, 2006; Rebollo *et al.*, 2011; Tomé y Rambla, 2001). La diferencia de visión respecto a la consciencia de la perspectiva de género no tendría que ver con la brecha generacional entre las informantes, sino que se determina por cuestiones de identidad de género y competencias profesionales porque, mientras la Docente 1 reconoce su gusto por las mujeres y cualificación profesional en materias de perspectiva de género, la Docente 2 admite que ha aprendido por su propia cuenta todo lo que sabe.

Considerando tales diferencias, es factible decir que el patriarcado musical (cf. Green, 2001) se replica en la sociedad, insertándose una estructura de dominación y estereotipación en las escuelas observadas (Patiño, 2020; Valenzuela-Valenzuela y Cartes-Velásquez, 2020) que se expresa desde, al menos, cinco dimensiones ligadas a las clasificaciones y estereotipos que instala intencionalmente la industria musical (Figura 2; de Laat, 2019).

Primero, se establece una cultura androcéntrica que distingue entre opresores y oprimidos (Hess, 2020) porque, mientras un grupo de estudiantes se siente a gusto en las clases de música, otro grupo disidente se siente invisibilizado o marginado (Palkki y Caldwell, 2018; Silveira, 2019) debido a que las actividades musicales no les permiten asimilar, aceptar o construir su identidad personal (Sieck, 2017; Southerland, 2018). La percepción de sentirse a gusto en el aula de música da lugar a la segunda dimensión, los estereotipos musicales en torno a la masculinidad, ya que las visiones peyorativas hacia el canto y el baile (Fuentes *et al.*, 2017; McBride y Palkki, 2020; Piedra, 2017) impiden el desarrollo pleno de las subjetividades masculinas, de ahí que las informantes muestren interés por proponer actividades que fomenten dichas formas de expresión, ya que su foco es derribar las barreras que determina la cultura androcéntrica y, ciertamente, la Docente 2 reconoce que sus estudiantes dejan entrever un rechazo al canto.

La tercera dimensión se enmarca en los estereotipos emocionales, puesto que la cultura androcéntrica representada en la música popular, como, por ejemplo, el reggaetón, sostiene que la masculinidad se exhibe mediante conductas dominantes ligadas a la violencia y la sexualidad (Lomas, 2007; Solís y Martínez, 2018; Tomasini, 2010), afectando al desarrollo pleno de las subjetividades masculinas porque hay estudiantes que tiene dificultades para expresar abiertamente sus emociones. Por lo tanto, hay una violencia sistémica que limita a las personas biológicamente hombres por el solo hecho de ser hombres (Carabí, 2000; Figueroa-Perea, 2016). Esta violencia sistémica se vincula a la cuarta dimensión, la misoginia en la educación musical, puesto que la incorporación de repertorios creados por mujeres responde más a comportamientos activistas que a fenómenos de democratización cultural (Valdivia y Angel-Alvarado, 2021), de modo que es plausible establecer que existe una educación musical sexista en el sistema escolar (Díaz, 2005b; Green, 1994), aun cuando se han recabado didácticas centradas en temáticas de violencia de género por parte de la Docente 1. Vale decir que, según las informantes, las mujeres son invisibilizadas desde el currículo nacional para la asignatura de Música (Bennett *et al.*, 2019; Bernabé-Villodre y Martínez-Bello, 2018; Díaz, 2005a; Martínez-Delgado, 2019; Soler, 2018), lo que es tristemente coincidente con la tendencia mundial respecto al ínfimo porcentaje de incorporación de obras creadas por mujeres en las salas de concierto (Drama Música, 2020; 2021; Upton y O'bannon, 2018).

La quinta y última dimensión ligada a la violencia sistémica se concibe como educación musical homofóbica, ya que la ideología binaria ha hecho perder de foco que las diferentes orientaciones y subjetividades poseen estéticas musicales propias que deben incentivarse para que las distintas comunidades puedan sentirse incluidas y representadas en la clase de música (Palkki y Caldwell, 2018; Sieck, 2017; Silveira, 2019; Southerland, 2018). Por ello, la ideología binaria y la violencia sistémica deben reducirse al mínimo posible para que el sistema educativo-musical puede abrazar de forma plena la perspectiva de género; sin embargo, estas transformaciones deben incitarse desde dentro del aula (López-Peláez, 2014), lo que significa que cada docente debe transformarse en agente de cambio. Esto genera la necesidad de que se abran espacios de formación académica en materias interdisciplinarias de género y música, pues se requiere que el profesorado alcance altos grados de consciencia en el menor tiempo posible.

Por todo lo dicho, es plausible concluir que la teoría emergente revela que la educación musical es nutrida y contaminada por la industria musical. Es nutrida porque la industria le abastece de todos los recursos e insumos musicales, pero es contaminada porque las productoras arrastran una cultura androcéntrica (de Laa, 2019) que da lugar a la limitación de las subjetividades masculinas en términos de expresión musical y emocional, así como también a patrones que predeterminan preferencias musicales misóginas y homofóbicas conforme al sistema de dominación integrado por opresores y oprimidos (Hess, 2020). Es un hecho que esta propuesta teórica no puede entenderse desde lógicas universales o generalizadas. Sin embargo, nuestro cometido es comunicar estos hallazgos para poner en debate la plausibilidad de esta teoría emergente. Hay que hacer más estudios a futuro para entender a cabalidad la estructura patriarcal en la educación musical. No obstante, este estudio es un primer paso para comenzar a entender las masculinidades musicales en las escuelas para hombres.



Figura 2. Dimensiones de la ideología patriarcal en la educación musical

Para finalizar, estos hallazgos dejan entrever dos tipos de implicaciones. Desde un enfoque teórico, se vuelve imperioso analizar de manera observacional los contextos de aula para entender las visiones pedagógicas desde una espiral hermenéutica que permita contrastar las creencias pedagógicas con la *praxis* didáctica. Asimismo, es conveniente replicar el presente estudio en otros contextos similares para determinar si salen a luz las mismas dimensiones patriarcales o no. Tal acción puede resultar conveniente para depurar nuestra teoría emergente, ya que se pueden comenzar a establecer generalizaciones en caso de que las dimensiones se desvelen en otros contextos o, por el contrario, refutar los postulados que no logren observarse en otros estudios. Desde un enfoque práctico, se hace imperioso formar al profesorado de música en materias de género y feminismo desde instituciones formales, de modo que se invita a las universidades y a los ministerios de educación a ofertar programas de formación continua, así como también a ofrecer al menos una asignatura durante la formación inicial docente. Es preciso también impulsar cambios en la industria musical, apoyando y replicando a los movimientos feministas que se han abierto espacio en la escena chilena, tales como Resonancia Femenina, Violeteras – Herencia Rebelde o el Festival Udara. De ahí que se deban pensar políticas culturales que aspiren a construir y consolidar una industria musical basada en la perspectiva de género, que

reconozca sus rasgos ideológicos patriarcales y que establezca medidas concretas para la superación de la estructura patriarcal.

Referencias

- Angel-Alvarado, R., Wilhelmi, M.R. y Belletich, O. (2019). Holistic Architecture for Music Education: A research design for carrying out empiric and interdisciplinary studies in didactics of music. *Revista de Investigación Musical: Territorios para el Arte*, 5, 335-357. <https://ojs.uv.es/index.php/ITAMAR/article/view/15828/14281>
- Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740217.pdf>
- Azúa, X., Lillo, D. y Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Revista Calidad en la Educación*, 50, 49-82. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.721>
- Badinter, E. (1992). *La identidad masculina*. Alianza.
- Bennett, D., Hennekam, S., Macarthur, S., Hope, C. y Goh, T. (2019). Hiding gender: How female composers manage gender identity. *Journal of Vocational Behavior*, 113, 20-32. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.07.003>
- Bernabé-Villodre, M. y Martínez-Bello, V. E. (2018). Analysis of gender, age and disability representation in music education textbooks: A research update. *International Journal of Music Education*, 36(4), 494-508. <https://doi.org/10.1177/0255761418763900>
- Bonilla-García, M. y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Revista de Epistemología de las Ciencias Sociales*, 57, 305-315. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Bustos, R. (2013). *La mujer compositora y su aporte al desarrollo musical chileno*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Carabí, A. (2000). Construyendo nuevas masculinidades: Una introducción. En M. Segarra y A. Carabí (Eds.), *Nuevas masculinidades* (pp.15-28). Icaria.
- Citron, M. (1993). *Gender and the musical canon*. Cambridge University Press.
- Coba, L. y Herrera, G. (2013). Presentación del Dossier: Nuevas voces feministas en América Latina: ¿continuidades, rupturas, resistencias? *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 45, 17-23. <https://doi.org/10.17141/iconos.45.2013.3103>
- Crawford, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. McGraw-Hill.
- de Laat, K. (2019). Singing the romance: Gendered and racialized representations of love and postfeminism in popular music. *Poetics*, 77(101382), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2019.101382>
- Díaz, M.T. (2005a). Género y educación musical. implicaciones para la formación de profesorado. *Musiker: Cuadernos de Música*, 14, 147-157. <https://core.ac.uk/download/11502425.pdf>

- Díaz, M.T. (2005b). La perspectiva de género en la formación del profesorado de música. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 570-577. http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Diaz.pdf
- Drama Musica (2020). *Inequality in music: Women composers by numbers 2018-2019*. *DONNE: Women in Music*. http://www.drama-musica.com/stories/2018_2019
- Drama Música (2021). *Inequality in music: Women composers by numbers 2019-2020*. *DONNE: Women in Music*. http://www.drama-musica.com/stories/2019_2020
- Facio, A. y Frías, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 3(6), 259-294. http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas
- Figueroa, P. (2021). “Históricas: Nada sin nosotras” - Paridad y nueva constitución: El caso de Chile. *Culturas Jurídicas*, 1-26. <https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/article>
- Figueroa-Perea, J. (2016). Algunas reflexiones para dialogar sobre el patriarcado desde el estudio y el trabajo con varones y masculinidades. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 22, 221-248. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.10.a>
- Follegati, L., Stutzin, V. y Troncoso, L. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- Fuentes, I., Navarrete, E. y Romero, H. (2017). Preferencias musicales en preadolescentes y la formación de la identidad de género. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 210-232. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.297>
- Fugellie, D. (2020). Mujeres intérpretes, compositoras y musicólogas: En los encuentros de la agrupación musical Anacrusa (1985-1994). *Neuma*, 13(2), 14-39. <https://doi.org/10.4067/S0719-53892020000200014>
- García-Pérez, R., Rebollo, M., Vega, L., Barragán, R., Buzón, O. y Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: Competencias del profesorado para reconocer la desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397. <https://doi.org/10.1174/113564011797330298>
- García-Pérez, R., Sala, A., Cantó, S. y Rodríguez, E. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado*, 17(1), 269-287. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171COL1.pdf>
- Green, L. (1994). Gender, Musical Meaning, and Education. *Philosophy of Music Education Review*, 2(2), 99-105. <https://www.jstor.org/stable/40327076>
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Morata.
- Guerrero, E., Hurtado, V., Azua, X. y Provoste, P. (2011). *Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras*. Mineduc, Hexagrama y CPEIP.

- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Revista Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf
- Hess, J. (2020). Towards a (self-)compassionate music education: Affirmative politics, self-compassion, and anti-oppression. *Philosophy of Music Education Review*, 28(1), 47-68. <https://doi.org/10.2979/philmusieducevi.28.1.04>
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Crítica.
- Loizaga, M. (2005). Los estudios de género en la educación musical. Revisión crítica. *Musiker: Cuadernos de Música*, 14, 159-172. <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/musiker/>
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno?: Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-101. <https://www.educacionyfp.gob.es>
- López-Peláez, M. (2014). Alteridad y Educación Musical: hacia la reconceptualización de las voces olvidadas. *Educación y Futuro Digital*, 10, 2-11. <https://dialnet.unirioja.es/>
- Martínez, I. (2017). Azul y rosa en la Educación Musical Extraescolar. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 49-59. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p049-059>
- Martínez-Delgado, C. (2019). Análisis de la transmisión cultural de los libros de texto de música en Educación Primaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(2), 117-131. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.2.117>
- McBride, N. y Palkki, J. (2020). Big boys don't cry (or sing) ... still?: a modern exploration of gender, misogyny, and homophobia in college choral methods texts. *Music Education Research*, 22(4), 408-420. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1784862>
- Meler, I. (2012). Las relaciones de género: su impacto en la salud mental de varones y mujeres. En C. Hazaki (Comp.), *La crisis del patriarcado* (pp.26-35). Topía.
- MINEDUC (2015). *Ley 20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. https://www.bcn.cl/historiadelaley/fileadmin/file_ley/4020
- MINEDUC (2017). *Enfoque de género: Incorporación en los instrumentos de gestión escolar*. Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/>
- MINEDUC (2020). *Informe del sistema educacional con análisis de género 2019*. Centro de Estudios Mineduc. <https://equidaddegenero.mineduc.cl/assets/pdf/PMG2020.pdf>
- Morgade, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 24, 27-33. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9941>
- Muñoz-García, A. y Lira, A. (2020). Creando políticas feministas en educación. En M. Corvera, y G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp.140-167). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

- Palkki, J. y Caldwell, P. (2018). “We are often invisible”: A survey on safe space for LGBTQ students in secondary school choral programs. *Research Studies in Music Education*, 40(1), 28-49. <https://doi.org/10.1177/1321103X17734973>
- Patiño, A. (2020). La perspectiva de género en los contenidos educativos de México y otros países de Latinoamérica: ¿Una amenaza a la libertad religiosa y de conciencia? *Anuario de Derecho Eclesiástico*, XXXVI, 421-456.
- Piedra, J. (2017). Masculinidad y Gimnasia Rítmica. Una Exploración de la Transgresión del Orden de Género en el Deporte. *Masculinidades y Cambio Social*, 6(3), 288-303. <https://doi.org/10.17583/mcs.2017.2733>
- Pimienta, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 13, 263-276. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26701313>
- Rebollo, M., García-Pérez, R., Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: Actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-355-035>
- Reyes-Housholder, C. y Roque, B. (2019). Chile 2018: desafíos al poder de género desde la calle hasta La Moneda. *Revista de Ciencia Política*, 39(2), 191-216. <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2019000200191>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15530561008.pdf>
- Sieck, S. (2017). *Teaching with Respect: Inclusive Pedagogy for Choral Directors*. Hal Leonard.
- Silveira, J. (2019). Perspectives of a Transgender Music Education Student. *Journal of Research in Music Education*, 66(4), 428-448. <https://doi.org/10.1177/0022429418800467>
- Soler, S. (2018). Cuestiones de género: mujeres en la historia de la música. *ArtsEduca*, 19, 84-101. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2018.19.5>
- Solís, D. y Martínez, C. (2018). La masculinidad en escuelas secundarias públicas de San Luis Potosí, México. *Masculinidades y Cambio Social*, 7(2), 124-152. <https://doi.org/10.17583/mcs.2018.3329>
- Soto, P. (2014). Patriarcado y orden urbano. Nuevas y viejas formas de dominación de género en la ciudad. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 19(42), 199-214.
- Southerland, W. (2018). The Rainbow Connection: How Music Classrooms Create Safe Spaces for Sexual-Minority Young People. *Music Educators Journal*, 104(3), 40-45. <https://doi.org/10.1177/0027432117743304>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.

- Tomasini, M.E. (2010). Escuela y construcción de identidades de género: una aproximación a la masculinización de los varones en edad pre-escolar. *Revista de Psicología*, 19(1), 9-34. <https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/17096/17827>
- Tomé, A. y Rambla, X. (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Síntesis.
- Upton, R. y O'bannon, R. (2018). *The 2016-2017 orchestra season by the number*. Baltimore Symphony Orchestra. <https://www.bsomusic.org/stories/the-data-behind-the-2016-2017-orchestra-season/>
- Valdebenito, L. (2013). Educación musical y género: Una perspectiva inclusiva desde el currículum de aula. *Neuma*, 2(6), 58-66. <https://neuma.utralca.cl/index.php/neuma/article/view/121/119>
- Valdivia, C.V. y Angel-Alvarado, R. (2021). Representaciones y activismo en la educación musical: El caso de un liceo emblemático. *Revista Chilena de Pedagogía*, 2(2), 105-134. <https://doi.org/10.5354/2453-5855.2021.58625>
- Valenzuela-Valenzuela, A. y Cartes-Velásquez, R. (2020). Perspectiva de género en currículums educativos: obstáculos y avances en educación básica y media. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250063>
- Vasco, P. (2020). *La rebelión de las disidencias*. Ediciones Socialistas.
- Vernia, A. (2019). Las músicas en la formación de los maestros y maestras en educación primaria. ¿puede la música concienciar en la diversidad de género? *Dossiers féministes*, 25, 43-56. <http://dx.doi.org/10.6035/Dossiers.2019.25.4>
- Villalobos, C., Wyman, I., Schiele, B. y Godoy, F. (2016). Composición de género en establecimientos escolares chilenos: ¿Afecta el rendimiento académico y el ambiente escolar? *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 379-394. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173548405022>



ARTÍCULOS

Autopercepción del desarrollo de las competencias musicales del futuro profesorado generalista: un análisis diagnóstico

Development of musical competences of future generalist teachers: a diagnostic analysis

Salvador Oriola-Requena¹
Departamento de Didácticas Aplicadas, Universidad de Barcelona, Barcelona (España)
Diego Calderón-Garrido²
Departamento de Didácticas Aplicadas, Universidad de Barcelona, Barcelona (España)
Josep Gustems-Carnicer³
Departamento de Didácticas Aplicadas, Universidad de Barcelona, Barcelona (España)

doi:10.7203/LEEME.50.24120

Recepción: 17-03-2022 Revisión: 26-08-2022 Aceptación: 19-09-2022

Resumen

Los planes de estudios del Grado de Maestro de Educación Primaria incluyen una asignatura obligatoria relacionada con aspectos básicos de didáctica de la música. Su finalidad es dotar al futuro profesorado generalista de herramientas para que puedan utilizar la música como un recurso didáctico más en las aulas. El presente estudio tiene como objetivo principal analizar la autopercepción de competencias específicas musicales del alumnado de dicha asignatura, concretamente, en el Grado de Maestro de la Universidad de Barcelona. Para ello, se ha llevado a cabo una evaluación de programas a través de un cuestionario *ad hoc*, aplicado antes y después de la realización de la asignatura, a una muestra de 72 estudiantes. Los resultados obtenidos indican la adquisición de unas competencias musicales básicas por parte del alumnado que no poseía conocimientos musicales previos, pero hay algunos factores mejorables como la desigual puntuación en competencias musicales que requieren más tiempo para su consolidación o la poca evolución del alumnado que poseía conocimientos musicales previos. A partir del análisis de los resultados, se plantean algunas propuestas de mejora que pueden ser aplicables no solo a la asignatura aquí analizada sino a otras asignaturas que cumplen una función parecida en otras universidades.

Palabras claves: Educación Musical; Educación Primaria; formación de profesorado; docente generalista.

Abstract

The syllabi of the Primary Education degree include a compulsory subject related to basic aspects of music teaching. The purpose is to provide future generalist teachers with tools to use music as another didactic resource in the classroom. The main objective of this study is to analyze the self-perception of specific musical competences of the students of this subject., specifically in the Primary Education degree of the University of Barcelona. An evaluation of programs has been carried out through an *ad hoc* questionnaire, applied before and after the completion of the subject, to a sample of 72 students. The results obtained indicate the acquisition of basic musical skills by the students who did not have out-of-school musical knowledge, but there are some factors that could be improved, such as the low score in musical skills that require more time for their consolidation or the little evolution of the students who did have previous musical knowledge. Based on the analysis of the results, some proposals for improvement are made that may be applicable not only to the subject analyzed here but also to other subjects that work similar in other universities.

Key words: Music Education; Primary Education; teacher training; generalist teacher.

¹ Profesor Lector, Facultad de Educación, <https://orcid.org/0000-0002-2205-0020>

² Serra Húnter Fellow, Facultad de Educación, <https://orcid.org/0000-0002-2860-6747>

*Contacto y correspondencia: Diego Calderón Garrido, Departamento de Didácticas Aplicadas, Universidad de Barcelona, dcalderon@ub.edu, Passeig de la Vall d'Hebron, 171, C.P. 09035 Barcelona. España.

³ Titular de Universidad, Facultad de Educación, <https://orcid.org/0000-0002-6442-9805>

1. Introducción

Los Grados de Maestro/a de Educación Primaria en España están inmersos en un proceso de reinención y adaptación para poder proporcionar al futuro profesorado, unas competencias personales y profesionales que les permitan enfrentarse de forma eficaz a los retos educativos que vayan surgiendo en unas aulas cada vez más diversas y cambiantes (Montero *et al.*, 2017). ¿Cómo afecta dicha reconversión a la formación musical del futuro profesorado?

Si nos centramos en la formación musical que se oferta en dichos grados encontramos, por un lado, la educación musical básica que recibe todo el futuro profesorado, independientemente de la mención que escojan, mediante la realización de una o dos materias obligatorias en función de cada universidad y, por otro lado, el alumnado que desea especializarse en educación musical realizará, además de las citadas asignaturas obligatorias, la mención de música. Esta consiste en unas materias optativas relacionadas con la formación musical y su didáctica.

A nivel de investigación y como estado de la cuestión, existen diferentes estudios relacionados con la formación musical específica del futuro profesorado de Música (Blanco y Peñalba, 2020; Carrillo y Vilar, 2014; Fernández-Jiménez y Valdivia, 2020; Hernández-Bravo *et al.*, 2014; Pellegrino, 2011; Russell-Bowie, 2009), estudios comparativos entre la anterior diplomatura de maestro/a especialista y la actual mención de música (Berrón, 2021; Cuenca *et al.*, 2020) e investigaciones relacionadas con la formación musical básica que recibe un/a maestro/a generalista (Belletich *et al.*, 2017; Cremades-Andreu y García-Gil, 2017; Rosa-Napal *et al.*, 2021). En el presente artículo, nos centraremos en contribuir a la mejora de esta última opción, es decir, en conocer un poco más sobre las competencias musicales básicas que se promueven desde la formación inicial del profesorado generalista, es decir, indagar sobre todo tipo de conocimientos, habilidades prácticas, actitudes y otros componentes sociales y de comportamiento relacionados con la música y su uso didáctico. Así pues, nuestro objetivo principal persigue analizar la autopercepción de competencias específicas musicales que recibe el alumnado del grado de maestro/a, concretamente, el estudiantado que cursa la asignatura “Expresión Musical en Primaria” de la Universidad de Barcelona. Esta asignatura se impartió por primera vez en 2011 y ha ido modificándose progresivamente en aspectos relacionados con la mejora de la evaluación, la innovación didáctica o la adaptación al escenario pandémico y postpandémico derivado del Covid-19. Por esta razón y después de casi una década desde su implementación, parece oportuno evaluarla y repensar los contenidos de la asignatura desde una óptica más amplia que permita dar respuestas a las necesidades del futuro profesorado.

Para la consecución de dicho objetivo, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Establecer si existen diferencias significativas entre la autopercepción de competencias específicas adquiridas por el alumnado, antes de cursar la asignatura (pre-test) y una vez finalizada (post-test).
- Averiguar si el conocimiento musical previo o el sexo del alumnado influyen en la autopercepción de dichas competencias.

Además de esto, se plantean propuestas de mejora de dicha asignatura a partir de los resultados obtenidos.

1.1 La música en los planes de estudio del Grado de Maestro/a

Desde el año 2007, con la incorporación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior y siguiendo la indicaciones del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (Comisión Europea, 2009), la diplomatura de Maestro/a especialista en Educación Musical se transformó en un grado de maestro generalista con mención en música (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007); aunque, posteriormente, se volvió a cambiar la categorización de generalista a especialista o cualificado (Ministerio de Educación y Ciencia, 2011). Independientemente de la nomenclatura, se pasó de una formación musical especializada, estructurada principalmente en torno a unas asignaturas relacionadas con la didáctica musical (Ministerio de Educación y Ciencia, 1991), a una formación más globalizada y transversal, dejando en segundo plano las especialidades, actualmente conocidas como menciones. Como afirman Aróstegui y Cisneros-Cohernour (2010) o Berrón (2021), el profesorado de Música que surge de la convergencia europea de los estudios universitarios es un profesorado generalista con poca formación musical, pero con mayor versatilidad para poder cubrir las necesidades educativas que puedan surgir en cualquier escuela, es decir, se persigue menos especificidad en favor de una mayor globalidad.

Respecto a la formación inicial, en la antigua diplomatura todo el alumnado debía cursar, además de las materias troncales del título, al menos una asignatura relacionada con la didáctica de cada una de las materias que configuraban el currículum de Primaria. Por ejemplo, el profesorado especialista en música cursaba: “Matemáticas y su Didáctica”, “Lengua y Literatura y su Didáctica”, “Educación Física y su Didáctica”, etc., y todo ello lo combinaba con asignaturas de música más específicas, que conformaban el grueso de la diplomatura. Sin embargo, no cursaba la asignatura de Educación Artística y su Didáctica, relacionada con la didáctica de la música básica y que sí realizaba el alumnado de otras especialidades (Cuenca *et al.*, 2020). En la actualidad, sigue vigente que el alumnado en su totalidad curse de forma obligatoria las asignaturas relacionadas con las didácticas de las áreas presentes en el currículum de Educación Primaria; pero, a diferencia de la diplomatura, en el grado actual todo el alumnado cursa las didácticas básicas de todas las áreas, independientemente de las optativas posteriores que escoja. Esto significa que el alumnado que quiera realizar cualquier mención (música, educación física, atención a la diversidad, lengua extranjera, etc.), primero debe cursar una asignatura obligatoria de didáctica de la música básica que, posteriormente, complementará con un alto porcentaje de asignaturas optativas (López *et al.*, 2017). Así pues, ¿qué formación musical básica se adquiere en dicha asignatura?

Si revisamos los planes de estudios del Grado de Maestro/a de las universidades españolas, encontramos que la gran mayoría ofertan a lo largo del grado una asignatura obligatoria de 6 créditos relacionada con la música, y, excepcionalmente, encontramos alguna universidad que oferta dos asignaturas. Su título es variado, como por ejemplo “Música en educación primaria”, “Música en la escuela”, “Educación musical”, “Desarrollo de la expresión musical y su didáctica” o “Didáctica de la expresión musical en primaria”. La mayoría de universidades la ubican durante los primeros cursos del grado y su objetivo principal es dotar al futuro profesorado de competencias para que puedan utilizar la música como un recurso didáctico más en el contexto escolar (Fernández-Jiménez y Valdivia, 2020). Como ocurre en otros países, la educación musical en Primaria se centra muchas veces en poder educar “a través de” la música, dejando en segundo plano el educar “para” la música (Russell-Bowie, 2009). Incluso hay universidades que ofertan

dicha formación musical básica combinada junto con otras materias, como la educación visual y plástica, para dar respuesta a la Educación Artística que promueve el currículum de Educación Primaria de una forma más transversal e interdisciplinar (Aróstegui y Kyakuwa, 2021).

En cuanto a la planificación de la asignatura, no existe uniformidad entre universidades, puesto que cada facultad diseña el plan de estudios de dicha asignatura dependiendo de factores diversos como pueden ser: la formación y experiencia del profesorado universitario que la imparte, el currículum de Educación Primaria de cada comunidad autónoma, las competencias transversales del grado, las asignaturas optativas que se ofertan, etc. A pesar de ello, la gran mayoría de planes de estudio coinciden en estructurar sus contenidos en torno a las áreas procedimentales de percepción, expresión, interpretación y creación; combinadas con otras más conceptuales relacionadas con el Lenguaje Musical y el currículum de Primaria (Belletich *et al.*, 2017). Respecto a las metodologías y la evaluación, existe una amplia variedad de modalidades que van desde las más tradicionales basadas en clases expositivas y exámenes de contenidos a más innovadoras, como aprendizajes basados en proyectos, clases inversas (*flipped classroom*), gamificación, trabajos colaborativos y cooperativos, evaluaciones formadoras, rúbricas evaluativas, etc.

1.2 Plan de estudios de la asignatura “Expresión Musical en Primaria”

La asignatura “Expresión Musical en Primaria” del Grado de maestro/a de la Universidad de Barcelona la realizan alrededor de 400 estudiantes por curso académico, distribuidos en 8 grupos-clase. El alumnado asiste durante el primer cuatrimestre del tercer curso del grado a dos sesiones semanales de 2 horas cada sesión: una con todo el grupo clase para tratar aspectos teórico-prácticos y la otra en forma de seminario, con la mitad del grupo-clase, distribuidos en dos aulas y dos docentes, para realizar un trabajo más específico e individualizado. También, se ofrecen tutorías en caso de que algún alumno o alguna alumna las necesite.

El plan de estudios está formado por unas competencias transversales de la titulación como la búsqueda y análisis de información o mostrar habilidades lingüísticas; y por competencias más específicas como diseñar unidades de programación, comprender la acción educativa, aplicar una evaluación formativa y formadora, etc. Los objetivos de aprendizaje hacen referencia a conocimientos (conocer el currículum de educación artística en primaria, la formación obtenida a través de las artes, etc.), a habilidades y destrezas (adquirir técnicas de la práctica musical, experimentar y crear recursos, etc.), y a actitudes, valores y normas (fomentar la investigación, la iniciativa, la pluralidad, etc.).

Desde su inicio los contenidos se estructuran en torno a los siguientes bloques temáticos:

1. La música como herramienta educativa en Educación Primaria.
2. Conceptos básicos en música.
3. Educación vocal.
4. Educación auditiva.
5. Educación rítmica y danza.
6. La música en el aula: recursos didácticos.

Se propone el uso de una metodología activa a través de una gran variedad de actividades, mayoritariamente prácticas (cantar, bailar, tocar instrumentos, escuchar audiciones, crear recursos, experimentar, improvisar, etc.) y unas estrategias diversificadas como trabajos cooperativos y colaborativos, actividades gamificadas, creación de proyectos, etc.

Para evidenciar la adquisición y el logro de los aprendizajes, se aplica una evaluación competencial y formativa en la que el alumnado, a lo largo del cuatrimestre en que se imparte la asignatura, presentará los siguientes trabajos, cuyos porcentajes son el peso que tienen en la calificación final:

1. Un trabajo de creación musical en grupo (25%).
2. Un trabajo de audición elaborado en grupo (25%).
3. Interpretación individual de canciones (30%).
4. Defensa oral individual sobre aprendizajes didáctico-musicales (20%).

Expuesto el plan de estudios de la asignatura “Expresión Musical en Primaria”, pasamos a conocer el estudio empírico centrado en la valoración de esta por parte del alumnado.

2. Método

La metodología que sigue esta investigación está basada en la evaluación de programas (Pérez, 2015; Tejada, 2004; Tejedor, 2000). Se trata de una metodología evaluativa ligada a las intervenciones educativas y al análisis sobre la formación. De esta forma, se plantea una exigencia en la planificación de la propia evaluación que pueda dar pie a reflexiones posteriores. Habitualmente, está compuesta por un análisis de la realidad antes de la intervención educativa, la propia intervención y una fase final en la que se analizan los resultados obtenidos. A través de esta metodología, se pretende establecer un análisis de los beneficios o ausencia de estos. En esta investigación, se ha aplicado a una asignatura universitaria, analizando las respuestas antes y después de su realización. De esta forma, se pueden ofrecer propuestas de mejora partiendo de las evidencias obtenidas.

2.1. Muestra

Para esta investigación, se usó un muestreo no probabilístico accidental, en el que el único criterio de exclusión fue la no realización del pre-test y el post-test. La población de este estudio era de 396 estudiantes de la asignatura “Expresión Musical en Primaria” de la Universidad de Barcelona. El cuestionario diseñado fue contestado durante la primera clase del curso por un total de 192 personas y durante la última clase por 109 estudiantes. Al cruzar los datos y seleccionar únicamente las personas que habían contestado tanto al inicio como al final, la muestra válida fue de 72 personas (83.3% eran mujeres) con una edad media de 20.93 años ($SD = 1.698$). Esto supone un error muestral del 10.1%. Estas variables independientes, sexo y edad, a pesar de ser únicamente de la muestra final, son muy parecidas a las de la población. Por otro lado, el 33.3% de la muestra tenía conocimientos musicales previos.

2.2. Instrumento

Para la obtención de los datos se diseñó un cuestionario *ad hoc* en el que participaron un panel de tres expertos en educación musical. En este, se reflejaron las competencias musicales y docentes que la asignatura “Expresión Musical en Primaria” pretende desarrollar. Así pues, el cuestionario final quedó dividido en dos partes: una primera sociodemográfica en la que se incluían preguntas referidas a la edad, el género y los conocimientos musicales previos, además de una pregunta de control sobre los cuatro últimos dígitos del DNI (el profesorado no tiene acceso al número de DNI del alumnado, por lo que este dato no comprometía el anonimato); y una segunda parte en la que se indagaba a través de la valoración en 10 aspectos diferentes a través de un cuestionario tipo *Likert* de 6 niveles. Las cuestiones referidas a estos 10 ítems (que se presentan en la Tabla 1) mostraron una excelente consistencia y confiabilidad interna (alfa de Cronbach = .886; .857 en el pre-test y .836 en el post-test).

2.3. Procedimiento

Para la aplicación del cuestionario se optó por la plataforma *online Formsite*. Se distribuyó la herramienta dos veces: durante la primera semana de clase de la asignatura “Expresión Musical en Primaria” y, nuevamente, durante la última semana de clase de dicha asignatura. Al inicio del cuestionario, se incluyó un consentimiento libre, previo e informado en el que se indicaba que cada participante podía abandonar libremente el estudio en el momento que deseara. Al estudiantado, se le informaba que la cumplimentación del cuestionario le tomaría unos 5 minutos y que sus respuestas, en ningún caso, serían tenidas en cuenta en la evaluación de la asignatura.

Los resultados obtenidos fueron recotados y analizados con el programa *IBM Statistic Package for Social Science (SPSS)*, en su versión 28.0. Los estadísticos empleados fueron, además de los habituales para un análisis básico, las pruebas de normalidad de la muestra de Kolmogorov-Smirnov o de Shapiro-Wilk en función de las necesidades, así como la prueba de Wilcoxon para muestras dependientes, además de los cálculos correlacionales habituales. En este sentido, tomó especial relevancia la citada prueba de Wilcoxon, ya que permite establecer diferencias estadísticas cuando no se cumplen los principios de normalidad como, por ejemplo, diferencias notables entre las muestras y entre grupos relativamente pequeños (Martínez *et al.*, 2014).

Para el análisis factorial, se realizó la prueba de esfericidad de Barlett, usando el método de extracción de máxima verosimilitud y la rotación mediante el oblimin directo. Se optó por esta rotación, ya que, a pesar de no ser la más habitual, se esperaba que los factores latentes correlacionasen entre sí.

3. Resultados

Tal como se muestra en la Tabla 1, en todos los parámetros, analizados se detectó una mejora entre el principio y final de la asignatura. Dicha mejora supuso además una diferencia estadística en todos los casos. Sin embargo, si se separa la muestra entre los que ya poseían

conocimientos musicales y los que no, se observa cómo dichas diferencias estadísticas se reportaban únicamente en el alumnado sin conocimientos previos.

Tabla 1. Medias, desviaciones y diferencias estadísticas, antes y después de cursar la asignatura

	Pre Media (SD)		Post Media (SD)		Diferencias estadísticas	
	Sin*	Con**	Sin	Con	Sin	Con
Conocimiento del currículum	3.31 (1.307)		4.61 (.943)		Z = 5.612; p < .001	
	2.94 (.976)	4.04 (1.574)	4.58 (.846)	4.67 (1.129)	Z = 5.670 p < .001	Z = 1.650 p = .099
Cantar delante de otras personas	2.72 (1.612)		3.87 (1.424)		Z = 5.744; p < .001	
	2.23 (1.403)	3.71 (1.574)	3.69 (1.371)	4.25 (1.482)	Z = 5.271 p < .001	Z = 2.150 p = .032
Enseñar canciones a otras personas	3.47 (1.394)		4.46 (1.198)		Z = 5.435; p < .001	
	3.04 (1.288)	4.33 (1.204)	4.33 (1.173)	4.71 (1.233)	Z = 5.149 p = .047	Z = 1.990 p = .047
Realizar coreografías	3.47 (1.547)		4.57 (1.220)		Z = 5.421; p < .001	
	3.44 (1.500)	3.54 (1.668)	4.67 (1.059)	4.37 (1.527)	Z = 5.043 p < .001	Z = 2.032 p = .021
Enseñar coreografías	3.67 (1.424)		4.61 (1.145)		Z = 5.384; p < .001	
	3.60 (1.349)	3.79 (1.587)	4.67 (1.059)	4.50 (1.319)	Z = 5.025 p < .001	Z = 2.257 p = .024
Conocimiento de recursos	3.40 (1.252)		4.64 (1.052)		Z = 5.392; p < .001	
	3.25 (1.176)	3.71 (1.367)	4.79 (.944)	4.33 (1.204)	Z = 5.286 p < .001	Z = 1.750 p = .080
Búsqueda de recursos	3.19 (1.285)		4.24 (1.250)		Z = 4.953; p < .001	
	2.83 (1.038)	3.92 (1.442)	4.23 (1.242)	4.25 (1.294)	Z = 4.984 p < .001	Z = 1.214 p = .225
Diseño de recursos	3.62 (1.119)		4.58 (1.160)		Z = 5.047; p < .001	
	3.40 (1.047)	4.08 (1.139)	4.81 (1.024)	4.13 (1.296)	Z = 5.213 p < .001	Z = .615 p = .539
Conocimiento de los elementos de la música	4.07 (1.495)		4.76 (1.144)		Z = 4.430; p < .001	
	3.38 (1.299)	5.42 (.881)	4.44 (1.128)	5.43 (.658)	Z = 4.740 p < .001	Z = .000 p = 1.00
Seguir el ritmo	4.25 (1.275)		4.67 (1.163)		Z = 2.836; p = .004	
	3.83 (1.260)	5.04 (.908)	4.48 (1.238)	5.08 (.830)	Z = 3.094 p = .002	Z = .250 p = .803

* Sin conocimientos previos

** Con conocimientos previos

Tal como se ha observado en la Tabla 1, destaca también una homogenización entre los que poseían conocimientos previos y los que no.

En la Tabla 2, se reflejan las diferencias estadísticas en función de los conocimientos previos en el pre-test y en el post-test. Tal como se puede apreciar, dichas diferencias existían en la mayoría de los parámetros analizados (excepto en la realización y la enseñanza de coreografías y en el conocimiento de recursos), pero desaparecían en el post (excepto en el caso del conocimiento de los elementos de la música).

Tabla 2. Diferencias entre el pre y el post, en función del conocimiento musical previo

	Diferencias en el pre	Diferencias en el post
Conocimiento del currículum	Z = 3.012; p = .003	Z = 1.000; p = .317
Cantar delante de otras personas	Z = 3.723; p < .001	Z = 1.599; p = .110
Enseñar canciones a otras personas	Z = 3.678; p < .001	Z = 1.380; p = .168
Realizar coreografías	Z = .322; p = .747	Z = .403; p = .687
Enseñar coreografías	Z = .754; p = .451	Z = .387; p = .698
Conocimiento de recursos	Z = 2.315; p = .009	Z = 1.370; p = .171
Búsqueda de recursos	Z = 3.018; p = .003	Z = .025; p = .980
Diseño de recursos	Z = 2.422; p = .004	Z = 2.135; p = .033
Conocimiento de los elementos de la música	Z = 5.688; p < .001	Z = 3.665; p < .001
Seguir el ritmo	Z = 4.043; p < .001	Z = 1.843; p = .065

No se apreció ninguna correlación entre la variable moderadora de la edad y el resto de las variables ($p < .005$ en todos los casos).

Al observar la muestra en función del sexo, y teniendo en cuenta que la distribución en la variable de conocimientos previos era idéntica (33.3% del total de mujeres y 33% del total de hombres sí tenían conocimientos previos), el análisis de los datos por separado reportó que las diferencias estadísticas entre el pre y el post se referían en su práctica totalidad a las mujeres, siendo estas las que reportaron en mayor medida las mejoras en todos los parámetros entre el principio y final de la asignatura. Los hombres no reflejaron diferencias estadísticas en ninguno de los aspectos analizados.

Tabla 3. Diferencias estadísticas entre el pre y el post en función del sexo

Conocimiento del currículum	Z = 2.992; p = .007	Z = 4.875; p < .001
Cantar delante de otras personas	Z = 2.565; p = .010	Z = 5.169; p < .001
Enseñar canciones a otras personas	Z = 2.810; p = .006	Z = 4.809; p < .001
Realizar coreografías	Z = 2.565; p = .010	Z = 4.835; p < .001
Enseñar coreografías	Z = 2.658; p = .008	Z = 4.705; p < .001
Conocimiento de recursos	Z = 2.683; p = .017	Z = 4.715; p < .001
Búsqueda de recursos	Z = 2.095; p = .036	Z = 4.471; p < .001
Diseño de recursos	Z = 2.496; p = .013	Z = 4.401; p < .001
Conocimiento de los elementos de la música	Z = 2.232; p = .026	Z = 3.805; p < .001
Seguir el ritmo	Z = 1.656; p = .098	Z = 2.409; p = .016

Con el propósito de validar el instrumento utilizado y además observar la evolución de los diferentes aspectos estudiados, se realizó un análisis de los factores tanto antes de realizar la asignatura como después. La prueba de esfericidad de Barlett fue adecuada, tanto en el pre ($X^2_{55} = 401.940$; $p < .001$) como en el post ($X^2_{55} = 351.903$, $p < .001$). Tal como se observa en la Tabla 4, en ambos casos se reportaron tres factores, explicando un total del 69.771% de la varianza en el pre-test y del 65.443% de la varianza en el post-test.

Tabla 4. Análisis factorial en el pre-test y el post-test

	Pre			Post		
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Enseñar coreografías	.945	.202	.305	.850	.260	-.106
Realizar coreografías	.865	.176	.309	.871	.276	-.191
Conocimiento de recursos	.165	.941	.382	-.004	.999	-.001
Diseñar recursos	.183	.716	.385	.094	.707	.028
Seguir el ritmo	.466	.300	.799	.353	.294	.519
Conocimiento de elementos de la música	.168	.325	.798	.219	.117	.739
Búsqueda recursos musicales	.152	.417	.742	.259	.549	.325
Cantar delante de otras personas	.497	.307	.657	.556	.132	.191
Enseñar canciones a otros	.611	.406	.624	.673	.327	.295
Conocimiento del currículum	.108	.416	.611	.056	.439	.250

La agrupación en los factores varió después de la realización de la asignatura, sufriendo cambios en la agrupación de los diferentes aspectos. En la Figura 1, se muestra dicha variación.

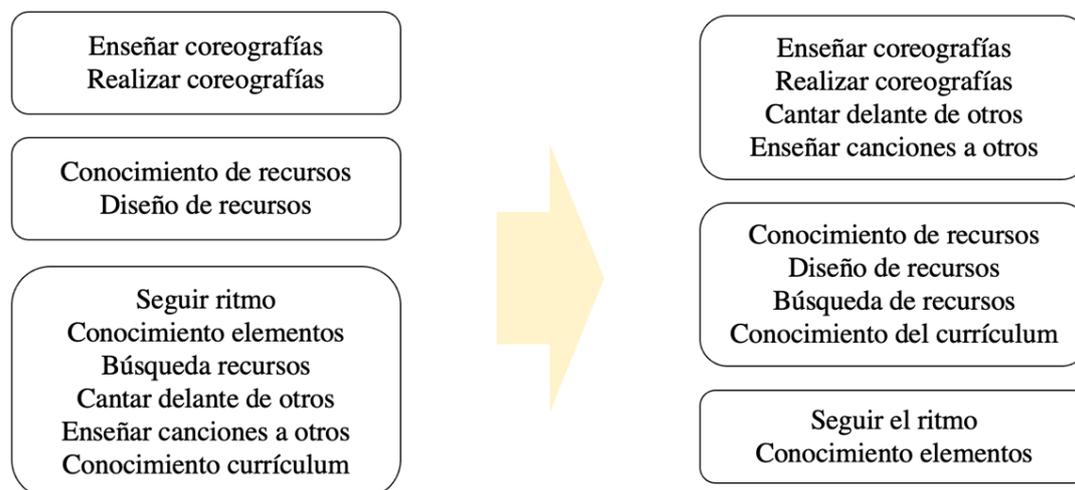


Figura 1. Matriz factorial del pre-test y el post-test

4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos son fruto de la autopercepción que tiene el alumnado y hacen referencia a una muestra y un contexto delimitados, la asignatura “Expresión Musical en Primaria” de la Universidad de Barcelona y, aunque puedan servir de orientación para otras investigaciones, no podrán extrapolarse a otras universidades. Teniendo en cuenta esta premisa, se puede afirmar que el alumnado participante en el estudio considera haber adquirido unas competencias musicales básicas para poder utilizar la música como recurso didáctico en las aulas de Primaria. Esto coincide con otras investigaciones que señalan que el objetivo de la formación musical en docentes generalistas debería ser proporcionarles competencias y metodologías que promocionen un uso habitual de la música en las aulas con el fin de sensibilizar al alumnado y favorecer procesos de aprendizaje transversales (Belletich *et al.*, 2017; Pellegrino, 2011).

A pesar de ello, hay aspectos analizados, como el conocimiento de elementos musicales o seguir el ritmo, que, si bien mostraron diferencias estadísticas entre el pre-test y el post-test,

estaban muy condicionadas, por ejemplo, por los conocimientos previos. Esta situación es muy común en asignaturas relacionadas con las didácticas específicas, en las que el profesorado debe invertir parte de sus clases en el aprendizaje de contenidos en detrimento de la didáctica, puesto que lo que se enseña y cómo se enseña son un binomio inseparable (Bolívar, 2005; Hernández-Bravo *et al.*, 2014). No cabe duda de que en un cuatrimestre es inviable que el alumnado aprenda muchos conceptos musicales, sobre todo, aquellos que requieren de una práctica sustancial y tiempo para su asimilación y su uso didáctico (compases, ritmo, lectura de partituras, etc.).

Tal y como señalan otras investigaciones, la formación inicial recibida en la universidad o el interés por la música no son elementos suficientes para conseguir un uso didáctico efectivo de la música por parte de los maestros generalistas (Belletich *et al.*, 2017; Cremades-Andreu y García-Gil, 2017). Por esta razón y con el objetivo de subsanar dicha carencia, incrementar el periodo de formación musical inicial permitiría adquirir un aprendizaje más significativo y, en consecuencia, podría repercutir positivamente en más presencia de la música en las aulas (Hallam *et al.*, 2009; Rosa-Napal *et al.*, 2021; Russell-Bowie, 2009).

Otra forma de elevar el nivel de conocimientos y competencias recibidos en la formación inicial pasaría por la formación permanente o el autoaprendizaje, lo que dependerá del interés y la buena voluntad de los docentes (Bozu y Aránega, 2017; Esteve-Faubel *et al.*, 2009).

Si nos centramos en los diferentes apartados del cuestionario aplicado, destaca la baja puntuación que el alumnado otorga a cantar delante de otras personas. Otros estudios (Cremades-Andreu y García-Gil, 2017) también destacan que cantar y bailar son actividades en las que el alumnado encuentra mayor dificultad de aprendizaje, en cambio, otros factores relacionados con el currículum musical, su aplicación didáctica o la percepción están mejor valorados. Esto también se percibe en nuestra investigación, posiblemente, porque son contenidos más accesibles para el alumnado sin conocimientos musicales previos. Cantar y bailar delante de los iguales en el contexto universitario son actividades que despiertan cierta animadversión, sobre todo, al principio. Por ello, se necesitaría más de un cuatrimestre para poder transformar dicha actitud, lo que podría repercutir de forma positiva en su adquisición y valoración y, en definitiva, en su formación y posterior aplicación e implicación de la música en la metodología del área de Primaria.

Por otro lado, encontramos que el alumnado con conocimientos musicales previos, al finalizar la asignatura reporta un progreso muy escaso, tal y como indica la carencia de diferencias estadísticas entre el pre-test y el post-test. Algunos estudios también resaltan el poco interés que suscita la formación musical del grado de maestro/a en alumnado con conocimientos musicales previos, todo ello queda patente en la baja matriculación de la mención de música respecto a otras menciones (Cuenca *et al.*, 2020) o en la formación musical deficitaria del alumnado que quiere acceder a esta (Mateos, 2013). Es difícil encontrar fórmulas universales que puedan satisfacer a todo este estudiantado y a los multiniveles de aprendizaje que se dan en las clases de Música, ya que para poder utilizar la música es imprescindible tener unos conocimientos musicales mínimos; de ahí que se dedique un tiempo a la adquisición de dichos conocimientos en detrimento de cómo utilizarlos o enseñarlos en las aulas. Una posible solución para paliar este déficit sería promover el aprendizaje entre iguales y el trabajo cooperativo (Navarro *et al.*, 2019), así como el uso de la *Flipped Classroom* (clase inversa) para la adquisición y repaso de conocimientos musicales por parte del alumnado que lo necesite (Simon *et al.*, 2018). Todo ello, posiblemente, favorecería una

mayor dedicación del tiempo lectivo a aspectos y estrategias didácticas de la música y no tanto con su formación musical, como pasa muchas veces en las asignaturas de didácticas aplicadas.

Otro dato destacable es la diferencia que se establece entre hombres y mujeres. Mientras que las mujeres reportan un progreso en la casi totalidad de las categorías analizadas, los hombres no muestran tal progreso. Hay que matizar que la gran mayoría de la muestra eran mujeres, lo que coincide con la realidad docente en España (Verástegui, 2019). Una posible explicación para este dato, aunque no la única, podría estar relacionada con la simbología de género en la música, que de acuerdo con sus postulados muchos aspectos de la educación musical aún siguen considerándose como femeninos por lo que el grado de implicación de algunos/as alumnos/as no es el mismo que en otras materias (Green, 2001).

La organización de los contenidos, tal y como se desprende de la Tabla 4 y la Figura 1, adquiere una mayor lógica una vez finalizada la asignatura, puesto que el alumnado distingue los contenidos estrictamente musicales de aquellos que serían su expresión práctica (enseñar y practicar canciones y coreografías) y, finalmente, de los de carácter metodológico-instrumental. Es resaltable el hecho que la canción y la danza se vinculen a su enseñanza, hecho que denota en gran manera que, en la asignatura, los procesos de enseñanza y aprendizaje están vinculados, lo que facilita su asimilación. Este dato, además, invita a replicar esta investigación unificando los aspectos descritos en tres factores. De esta forma, la evaluación del programa y posterior reflexión giraría en torno al desarrollo de dichas dimensiones.

Teniendo en cuenta los resultados comentados, y a modo de propuestas de mejora, deberíamos luchar por ampliar el tiempo lectivo de la asignatura para que el futuro profesorado generalista pueda aumentar el uso didáctico de la música en las aulas, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Conscientes de la dificultad que implica dicha propuesta por razones técnicas de los planes de estudio universitarios, debemos buscar alternativas como las ya descritas en este texto. Así, por ejemplo, fomentar la inclusión del alumnado con conocimientos musicales previos no solo para la mejora de su interés y aprendizaje sino también como recurso para la práctica del aprendizaje entre iguales. Otro aspecto destacable, y posiblemente el más costoso, será promover la adquisición de conceptos musicales en el alumnado con pocos conocimientos previos a través de metodologías diversas (clases inversas, videotutoriales, etc.) con el fin de poder dedicar en las clases un mayor tiempo a aspectos didácticos.

Para conseguir implementar estas propuestas de forma productiva puede ser vital aprovechar la estrecha relación existente entre música y emoción (Oriola y Gustems, 2021). Hacer consciente al alumnado de que dicha relación puede marcar una diferencia respecto a otras didácticas específicas, ya que los efectos positivos de las experiencias artísticas pueden servir como catalizador y recurso motivador hacia el aprendizaje musical y su uso en las aulas.

Queda pendiente la vinculación de la asignatura con el área de Educación Artística, tal como se plantea en el currículo de Educación Primaria, lo que brindaría al profesorado generalista la posibilidad de un trabajo interdisciplinar con el especialista de música, con una mayor integración de los saberes y presencia de la música en el resto de las materias, tal como señalan Aróstegui y Kyakuwa (2021). Quizás esta podría ser una de las líneas de continuación de este estudio en la que, además, se debería intentar subsanar los sesgos metodológicos realizados por el equipo de investigación, tales como el usar aspectos competenciales sin realizar un análisis previo de los factores que influyen en estos o reiterar a la muestra el anonimato en las respuestas

y el uso de estas, a pesar de la petición previa de datos que puedan entrar en aparente conflicto con este. Por otro lado, al tratarse de un estudio de autopercepción, otra línea futura de investigación sería contrastar los datos aquí reflejados con opiniones externas o pruebas evaluativas sobre las mejoras que aquí se han planteado.

Finalmente, también se considera como prospectiva conocer la opinión a través de estudios cualitativos y cuantitativos sobre si los aspectos aquí analizados son los que realmente se consideran necesarios en la profesión docente. De este modo, se abren dos líneas paralelas en las cuales se situarían, por un lado, el profesorado en formación y, por otro, el profesorado en ejercicio. En cualquier caso, queda por resolver cómo actuar para que todo el alumnado tenga la misma sensación de mejora, independientemente del punto y los conocimientos previos de partida.

Referencias

- Aróstegui, J.L. y Cisneros-Cohernour, E. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 179-189. <https://recyt.fecyt.es/index.php/>
- Aróstegui, J.L. y Kyakuwa, J. (2021). Generalist or specialist music teachers? Lessons from two continents. *Arts Education Policy Review*, 122(1), 19-31. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1746715>
- Belletich, O., Angel-Alvarado, R. y Wilhelmi, M.R. (2017). Normas epistémicas en la formación musical del maestro de educación primaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8(1), 199-213. <https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article.view/204>
- Berrón, E. (2021). De la especialidad a la mención: un paso atrás en la formación universitaria del maestro de Educación Musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 111-126. <http://dx.doi.org/10.5209/reciem.69694>
- Blanco, Y. y Peñalba, A. (2020). La formación de futuros docentes de música en las universidades de Castilla y León: creatividad, ciudadanía y aprendizaje permanente como claves del cambio educativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 166-186. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17756>
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-35.
- Bozu, Z. y Aránega, S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿Qué nos dicen sus protagonistas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 143-163. <http://hdl.handle.net/10481/47485>
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 33, 1-26. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9856>

- Comisión Europea (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. <https://europa.eu/europass/es/european-qualifications-framework-eqf>
- Cremades-Andreu, R. y García-Gil, D. (2017). Formación musical de los graduados de Maestro en Educación Primaria en el contexto madrileño. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 415-431. <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-06>
- Cuenca, M.E., Pérez, M. y Morales, A. (2020). Estudio y análisis de la evolución de los estudiantes matriculados en titulaciones de Educación Musical en la Universidad Autónoma de Madrid. *Revista Electrónica de LEEME*, 47, 17-38. <https://doi.org/10.7203/LEEME.47.18295>
- Esteve Faubel, J.M., Molina Valero, M. Ángel, Espinosa Zaragoza, J.A. y Esteve Faubel, R.P. (2009). Autoaprendizaje en el EEES. Una experiencia en magisterio especialidad musical. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 337-351. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94441>
- Fernández-Jiménez, A. y Valdivia, F.A. (2020). Secuenciación y temporalización de los planes de estudio de la Mención de Música del Grado en Educación Primaria en las universidades españolas. *Revista Electrónica de LEEME*, 31, 52-78. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/>
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Morata.
- Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Sale, C., Davies, V., Rogers, L. y Kokatsaki, D. (2009). Trainee primary-school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research*, 11(2), 221-240. <https://doi.org/10.1080/14613800902924508>
- Hernández-Bravo, J., Hernández-Bravo, J., Del Valle, M. y Cózar-Gutiérrez, R. (2014). La Educación Musical Competencial en España: ¿Necesidad o deseo? *Revista electrónica Educare*, 18(3), 237-249. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.14>
- López, N., Madrid, D. y del Valle De Moya, M. (2017). La formación musical en los planes de estudios para maestros de Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 423-438. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100024>
- Martínez, R., Castellanos, M.A. y Chacón, J.C. (2014). *Análisis de datos en Psicología y Ciencias de la Salud*. EOS.
- Mateos, D. (2013). Perfil del profesorado de música en Educación Primaria durante su etapa de formación universitaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 143-165. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9847/9268>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1991). *Real Decreto 1440/1991, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención*. BOE (11/10/1991), núm.244, referencia 24768, pp.33003-33018. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/08/30/1440>

- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*. BOE (29/12/2007), núm.312, referencia 22449, pp.53747-53750. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3857>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2011). *Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (09/11/2011), núm.270, referencia 17360, pp.116652-116657. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/11/04/1594/con>
- Montero, L., Martínez, E. y Colén, M. (2017). Los estudios de Grado en la formación inicial de Maestros en Educación Primaria. Miradas de formadores y futuros maestros. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 1-16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681001>
- Navarro, I., González, C., López, B. y Contreras, A. (2019). Aprendizaje cooperativo basado en proyectos y entornos virtuales para la formación de futuros maestros. *Educación*, 55(2), 519-541. <https://raco.cat/index.php/Educacion/article/view/359308>
- Oriola, S. y Gustems, J. (2021). Música y emoción, un binomio inseparable. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(2), 11-24. <https://rieeb.iberro.mx/index.php/rieeb/article/view/11>
- Pellegrino, K. (2011). Exploring the benefits of music-making as professional development for music teacher. *Arts Education Policy Review*, 112(2), 79-88. <http://dx.doi.org/10.1080/10632913.2011.546694>
- Pérez, R. (2015). ¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 13-30. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.239381>
- Rosa-Napal, F.C., Muñoz-Carril, P.C., González-Sanmamed, M. y Romero, I. (2021). Musical expression in the training of future primary education teachers in Galicia. *International Journal of Music Education*, 39(1), 50-65. <https://doi.org/10.1177/0255761420919566>
- Russell-Bowie, D. (2009). What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11(1), 23-36. <https://doi.org/10.1080/14613800802699549>
- Simon, J., Ojado, E.S., Avila, X., Miralpeix, A., Lopez, P. y Prats, M.A. (2018). Reformulación de los roles del docente y del discente en la educación. El caso práctico del modelo de la Flipped Classroom en la universidad. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(1), 53-73. https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2_201853733
- Tejada, J. (2004). *La evaluación de programas*. Cifo.
- Tejedor, F.J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista Investigación Educativa*, 18, 319-339. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121021>

Oriola-Requena, S., Calderón-Garrido, D. y Gustems-Carnicer, J. (2022). Autopercepción del desarrollo de las competencias musicales del futuro profesorado generalista: un análisis diagnóstico. *Revista Electrónica de LEEME*, 50, 16-30. doi:10.7203/LEEME.50.24120

Verástegui, M. (2019). La feminización de la enseñanza en España: ¿un objeto de estudio obsoleto? *Índice. Revista de Estadística y Sociedad*, 73, 28-31. <http://www.revistaindice.com/numero73/p28.pdf>



ARTICLES

How is educational legislation mirrored in textbooks? A mixed-method study in relation to the minimum contents of music education in Early Childhood Education (3-6 years)

¿Cómo se refleja la legislación educativa en los libros de texto? Un estudio de metodología mixta en relación a los contenidos mínimos de educación musical en el segundo ciclo (3-6 años) de Educación Infantil

Daniel Mateos-Moreno¹

Department of the Didactics of Languages, Arts and Sport., Universidad de Málaga, Malaga (Spain)

Cristina Isabel Gallego-García²

Department of Childhood Education, Virgen de Belén Kindergarten & Primary School, Málaga (Spain)

doi:10.7203/LEEME.50.24657

Received: 09-06-2022 Revision: 26-06-2022 Acceptance: 31-10-2022

Abstract

Although there are many works dedicated to the study of either educational legislation or textbooks, only a few are devoted to their joint research. In the present study, we aimed to investigate how the national regulations regarding the mandatory contents related to music in Early Childhood Education in the stage of 3 to 6 years are reflected in textbooks in Spain. By means of a multistage mixed methodology, including analyses based on grounded theory, content analysis, as well as cluster and variance analyses, our results provide evidence for: 1) a modern music education philosophy underlying the national Spanish regulations, 2) discrepancies between this philosophy and its development in textbooks, and 3) the existence of different publisher profiles regarding the treatment of contents in music. Finally, we discuss the implications of our results regarding the use of textbooks at this educational stage and in relation to music education.

Keywords: Music; Education; Textbooks; Childhood.

Resumen

Si bien existen multitud de trabajos dedicados al estudio de la legislación educativa o de los libros de texto, son escasos los que se dedican a su investigación de forma conjunta. En el presente estudio, se ha investigado de qué manera la legislación estatal española que regula los contenidos mínimos preceptivos en Educación Infantil en la etapa de 3 a 6 años se refleja en los libros de texto, con respecto a los contenidos relativos al desarrollo de la educación musical. A través de una metodología mixta polietápica, se han llevado a cabo análisis cualitativos de teoría fundamentada y de contenido, así como análisis cuantitativos descriptivos y relacionales de clúster y de la varianza. Los resultados aportan evidencias sobre la existencia de una moderna filosofía de educación musical subyacente en la legislación estudiada, discrepancias entre esta filosofía y su desarrollo en libros de texto, así como la existencia de diferentes perfiles respecto al tratamiento de los contenidos de música. Finalmente, discutimos implicaciones de los resultados en relación al uso de los libros de texto en esta etapa educativa y en relación a la educación musical.

Palabras claves: Música; Educación; Libros-de-texto; Infantil.

¹ Associate Professor (Reader), Faculty of Education, <https://orcid.org/0000-0001-5733-7198>

*Contact and correspondence: Daniel Mateos Moreno, Department of the Didactics of Languages, Arts and Sports, University of Malaga, danielmm@uma.es, Boulevard Louis Pasteur, 25, C.P. 290110 Malaga. Spain.

² Teacher, Virgen de Belén Kindergarten & Primary School, <https://orcid.org/0000-0003-3502-5083>

1. Introduction

The materials and resources used in classrooms constitute cultural vehicles and normative instruments and thus universalise sociocultural knowledge and values (Gimeno, 1995). In the case of textbooks, they offer the contents, activities and teaching resources that teachers may use in class. These contents are theoretically presented in an orderly manner and in accordance with current educational legislation to facilitate the teachers' work. However, any structuring of the curriculum according to educational legislation necessarily implies a subjective interpretation of these laws and, therefore, the prioritisation of certain contents (Rockwell, 1991). In an educational system such as the Spanish one, which is characterised by a common dependence on textbooks by its teachers (Palacios & González, 2012; Monereo, 2010), the field of study regarding these textbooks takes on special relevance. Furthermore, in the specific case of Early Childhood Education (ECE), Martínez and Rodríguez (2010) find an increasing usage of textbooks at this stage. In fact, the sales of textbooks at the ECE stage in 2021 exceeded those of high-school and vocational-training textbooks to approach the number sold in Secondary Education (Orús, 2021). According to the argued centrality of textbooks in the Spanish educational system and, more specifically, in the ECE stage, the study of how the curriculum is developed in textbooks seems of increasing importance. In the present work, we investigate different publisher projects (i.e., a series of textbooks grouped according to a given name) in relation to their specific contents regarding music education. Through a mixed qualitative-quantitative methodology, we intend to answer the following research questions regarding ECE in children 3 to 6 years old in the Spanish context:

1. What minimum, mandatory content does the state educational legislation demand in relation to music education at the ECE stage?
2. What is the consideration that this content receives in the textbooks of various publisher projects aimed at this educational stage?

2. Contextual Framework

ECE in Spain is arranged in two stages. The first includes up to the age of three years old, and the second ranges from three to six years old. Referring to this second stage in regard to the state legislation, we find the *Real Decreto 1630/2006 of December 29th* as a central legislative text at the time of writing this study (year 2019). This decree establishes the minimum contents that the teacher must develop in this stage. Three content areas or 'scopes of action' are presented in this text: 1) 'Self-knowledge and personal autonomy', 2) 'Knowledge of the environment' and 3) 'Languages: Communication and representation'. The contents that correspond to each of these areas are structured according to thematic blocks in the text's annex. The first of these areas contains the following content blocks: 'Body and self-image', 'Game and movement', 'Activity and daily life' and 'Personal care and health'. The second area, relating to 'Knowledge of the environment', includes three thematic blocks; 'Physical environment: Elements, relations and measurement', 'Approach to nature' and 'Culture and life in society'. The third area, related to 'Languages: Communication and representation', includes the following four blocks: 'Verbal language', 'Audiovisual language and information and communication technologies', 'Artistic language' and 'Body language'.

As shown in the previous description, the contents related to music education are not presented in a differentiated way within the aforementioned royal decree. Not even the thematic block mentioned above and named 'Artistic language' distinguishes the contents in music education; quite on the contrary, this block mentions contents related to graphic expression such as 'line, shape, colour, texture'; along with other contents that are closer to music education, such as 'exploration of the sound possibilities of the voice' or 'use of sounds (...) for interpretation and musical creation'. In fact, contents such as 'Dance' or 'Approaching the knowledge of artistic works' are presented in other blocks and areas other than the one named 'Artistic Language' in the royal decree. Consequently, we conclude that the contents that could contribute to or be associated with those of music education are distributed throughout the *Real Decreto 1630/2006 of December 29th*. Thus, those presented in an undifferentiated or transversal manner in the text's different sections.

Other state legislative texts, also in force at the time of pursuing the present study, do not make explicit reference to music in a differentiated way at this stage; this is the case, for example, of the *Organic Law 2/2006 on Education of May 3rd*, which in its *Title I, Chapter I* attends to the 'General Principles' and 'Objectives' of ECE, albeit without specifically mentioning content related to music education. On the contrary, that content can be inferred, always implicitly, as part of objective f) of ECE in Spain within the aforementioned organic law: 'Develop communication skills in different languages and forms of expression'.

3. Theoretical Framework

Nowadays, ICTs (Information and Communications Technology) compete with textbooks in the classroom as the two main educational resources (Braga & Belver, 2016). However, despite the progressive introduction of new resources in the classroom, the textbook continues to be one of the most used materials in Spanish classrooms (Palacios & González, 2012; Rodríguez, 2016, May 4th). In this sense, Martínez and Rodríguez (2010) find that, in the midst of the digital age, textbooks continue to be the didactic (i.e., teaching) device that hegemonises curricular development in Primary, Secondary and Baccalaureate classrooms in Spain, and, with increasing intensity, also in kindergarten classrooms. Among their conclusions, they argue that one of the reasons that justify their relevance can be found in the frequent educational reforms carried out by the different Spanish state governments. These reforms, often coinciding with the changes of political parties in the government, thus give credit to the common expression in Spain that states that 'there is no educational reform without [new] class materials' (Martínez & Rodríguez, 2010, p.2). In this line, Gimeno (1995) highlights the commercial interests that are behind the textbook market in Spain, thereby establishing a mercantilist culture between the publishers and the administrative institutions of education regarding the preparation or modification of the educational curriculum in Spain. Furthermore, in the specific context of ECE, Bejarano (2010) adds that the configuration of the curriculum of this stage and the teaching actions oriented towards its development are determined by a series of intersecting subsystems and contexts, among which the preschool historical background – resulting from past ways of conducting child education - stands out, as well as the political, administrative and classroom contexts where the pedagogical practice takes place that, in turn, are configured by the teachers, the students and by the characteristics of the specific educational institution in Spain.

Within the field of study that specifically relates textbooks to educational legislation, we did not find a direct precedent to our study on music education; however, we did find many indirect ones - both related and non-related to music education. In this regard, in the theoretical study by Ramos *et al.* (2019), a review of the legislative history of the Spanish educational system is carried out so as to determine the role of textbooks as a didactic mediator in music education. Ramos *et al.* (2019) conclude that a good part of the Spanish educational legislation has historically given significant relevance to textbooks. This result is related to an explicit interest of the Spanish state in the development of textbooks, which is based on incentives such as contests and prizes for the best editions. However, Ramos *et al.* (2019) also find that in no educational legislation is there a specific mention of the textbooks regarding music education, while those related to other areas of knowledge (language, mathematics, etc.) are commonly included.

In the field of study of textbooks regarding music education, the recent work by Marín-Liébana and Botella (2019), based upon a bibliographic review, concludes that the most frequent topics are studies on attention to diversity, ideology and gender studies. In relation to the latter, these works provide evidence of the existence of gender stereotypes in textbooks, both in the Spanish context (Bernabé *et al.*, 2021; Bernabé and Martínez-Bello, 2018) and in the international context (Kozá, 1994). Likewise, there is evidence of how textbooks do not sufficiently reflect the ethnic diversity present in the classroom (Bernabé & Martínez-Bello, 2021). Other studies, also related to the field of study of textbooks in music education, refer to new technologies (ICTs). These tend to show that textbooks do not promote the effective use of ICTs (Ferreira & Ricoy, 2017) and highlight the need for books and electronic resources in music education that contribute to developing self-regulation of learning (Ludovico & Mangione, 2014; Park, 2016). Likewise, in the scientific literature on music education, we found another body of works related to the musical repertoire that these textbooks allude to. Within this field, a dissonant character with respect to the musical preferences of the students was found regarding the scarce presence of urban popular music in textbooks as well as how the allusions to music in textbooks of subjects other than music are almost exclusively stated in reference to the knowledge of history (Marín-Liébana & Botella, 2019).

The perspectives and beliefs of teachers and students regarding the content and use of textbooks in relation to music education have also been the focus of previous research. There is evidence of textbooks being a valuable source of teaching resources for teachers. At the same time, textbooks are considered a 'closed' resource (i.e., a finished one) that can limit the flexibility and freedom of teachers if not used properly; in addition, the business criteria regarding the publishers' profit prevail over the pedagogical ones in terms of the elaboration of their contents in Spain (Alonso & Vicente, 2019). On the other hand, the students' vision has been described as highly variable and, therefore, difficult to define (Burak, 2016).

Recent scientific literature also includes studies on specific pedagogical experiences or interventions in the field of music in relation to textbooks. Accordingly, it has been found that the elimination of the textbook and its subsequent substitution with making portfolios in music lessons is motivating for students (Sanz, 2017). Similarly, the selection of music in textbooks can contribute significantly to the promotion and development of a regional culture (Gual & Salas, 2020).

Regarding ECE in relation to the study of musical contents in textbooks, we highlight the work of Sánchez-Marroquí and Vicente-Nicolás (2021). Their research, specifically focused on the Spanish context, largely shares the analysed texts with those of the present study, given that their study is focused on the educational projects of publishers at this same educational stage. However, their study possesses very different purposes in comparison to ours: these authors carried out an analysis of textbooks in order to detect errors based on three types or categories; musical (conceptual errors, false associations and graphic representations with errors), didactic (planning errors, methodological, omissions, level or inconsistencies in general) and errors in work cards (cards not properly related to the contents). The results showed that one out of every five activities analysed contains errors of some kind, scoring overwhelmingly on the items in the category previously described as 'musical errors'. Consequently, in the discussion of the Sánchez-Marroquí and Vicente-Nicolás' (2021) study, they concluded that the authors of textbooks, in general, do not demonstrate sufficient knowledge of music or do not know how to adapt the activities to a level of musical competence that is compatible with the development of music education at this educational stage. Accordingly, they warn teacher trainers about the need to alert their students about these mistakes in the ECE textbooks. These results are convergent with the analysis of textbooks abroad; in this sense, Newton and Newton (2006) found that school textbooks in primary education in the United Kingdom could serve well as a guide for teachers with amateur musical knowledge or for teachers who are not specialists in music. However, they also concluded that these textbooks are insufficient for teachers with musical skills or for the music specialist teachers. Particularly, Newton and Newton (2006) highlight the inability of the analysed textbooks to develop critical or reasoned thinking in relation to music.

Finally, a series of studies have been developed (Blanco, 1994; Cabero *et al.*, 1995; Gutiérrez & Cansino, 2001; Iotova, 2012; Martínez, 1992) through the application of assessment instruments that aim at offering criteria for the selection of textbooks in the field of music education to teachers. These studies include aspects such as the language used, development of creativity, development of expression, scientific validity, didactic relevance, progression/gradation of content, quantity/quality of facilitating elements, use of illustrations, information management, clarity and design of the materials and pedagogical coherence. In any case, these categories complement each other and overlap among studies. Likewise, the aforementioned categories for the assessment of textbooks generally obey preconceptions about educational priorities (Ramos & Botella, 2019). The latter justifies the need for studies in which the analysis of textbooks is based instead on categories that emerge from the curricular reality that is set by the educational legislation.

We conclude, based on the review of the existing literature, that despite finding numerous works dedicated to different teaching resources in music education in the ECE stage (Ballesteros & García, 2010; Díaz, 2004; Pérez-Moreno & Viladot, 2016; etc.), the present study stands out for the scarcity of those that regard the comparison of educational legislation with textbooks. Likewise, the objective and methodological design of the present study seem innovative in relation to previous studies, provided that, for the most part, the previous research in this field is focused on different aspects (gender studies, studies on specific interventions, development of self-regulation, visions teachers, etc.) and make use of mostly qualitative methodologies.

4. Method

We carried out the present research in several stages based on a mixed methodology. No ethical review was requested since no individuals were involved (Fisher *et al.*, 2008). At the first stage, we carried out a Grounded Theory analysis (Glaser & Strauss, 1967) on the minimum educational contents presented by the current state curriculum for the second stage of ECE in Spain, as detailed in the *Real Decreto 1630/2006 of December 29th*. Through the analysis of this text, several categories emerged that represent educational content associated with the development of skills in music education as the legislation for ECE dictates in Spain. This first phase seemed fundamental given that, as we justified in the contextual framework of the present study, the knowledge related to music education is presented in an undifferentiated manner throughout the aforementioned legislative text.

At the second stage, a search was carried out to find publishers that operate in the market in Andalusia (Southern Spain) and are aimed at ECE. To this end, we used different means (Molero, 2009), including Internet searches and contact with randomly selected schools. In order to determine the size of the sample of schools to be contacted, we pursued a statistical calculation (Ryan, 2013) based on the total number of schools that offer the second stage of ECE in Andalusia ($N = 159$); imposing a confidence level of $\alpha = .05$, a margin of error of 3% and maximum variance of proportions ($q = .25$). This resulted in $n = 139$ centres. A total of 19 publisher projects from the following publishers were identified and included in the analysis: Algaida/Anaya, Bruño, Edebé, Edelvives, Everest, Oxford, Santillana, SM and Vicens Vives. The projects included are: Cachalote; Papelillos; ¡Qué idea!; Juntos con Zeta; Lobo rojo; Otito, ota y yo; Kids; Tic Tac; Tocalotodo; Nubaris; Daniel y los Diversónicos; Magos y Genios; Balalú; Exploradores; Mica y Sus Amigos; El Viaje de Suso; El Cole Viajero; Guau; y Espiral Mágica. As an indicator of concurrent validity, the selected publishers largely agree with those found in other studies carried out in similar contexts (Beas & González, 2019; Sánchez-Marroquí & Vicente-Nicolás, 2021).

At the third stage, we carried out a content analysis (Krippendorff, 2018) on each of the previous publisher projects, drawing on the categories that emerged from the analysis of the legislation (first stage of the present study). For this purpose, the authors independently carried out the segmentation and analysis of the texts of five publisher projects (including student workbooks and annotations for the teacher / teacher books). Next, a pooling and debate were conducted, after which a new analysis was carried out on the whole sample. The data obtained after this second analysis were transferred to the SPSS program and inter-rater reliability was evaluated through Krippendorff's Alpha coefficient. This resulted in reliability $K = .91$ with valid confidence intervals at $CI > 95\%$. At the fourth stage, we pursued descriptive and relational quantitative analyses, both graphic and statistical; aimed at the study of means and variances with the aid of the SPSS v.21 program.

5. Results

The results of the analysis are presented below and ordered according to the phases of the study.

5.1. Legislation analysis

At the first stage of this study, several categories associated with music education emerged from the Grounded Theory analysis described in the method section. These categories are present in the Spanish state legislation in relation to the second stage of ECE (*Real Decreto 1630 /2006 of December 29th*). The results are shown in Table 1.

Table 1. Categories and respective frequencies resulting from the analysis of the legislation

CATEGORY	FREQUENCY
Expressive possibilities of the voice (colour, texture, etc.)	16
Manipulate objects and instruments to produce sounds	16
Music and body; dance	15
Listening development (in general)	7
Learn about cultural and artistic traits	5
Identify objects through hearing	4
Creative use of forms of communication	4
Share interpretations, sensations and emotions	3
Development of artistic languages (in general)	3
Positive attitudes towards artistic productions	2
Specific development of musical expression	2
Recognise environmental sounds and distinctive features	2
Audiovisual productions	1
Singing	1
Differentiate among forms of expression	1
Development of aesthetic sensitivity (in general)	1
Situate oneself and place objects in space	1
Breath control	1

5.2. Analysis of the educational projects

Within the third stage of the present study, we carried out a content analysis on the educational projects of the publishers identified in the second stage of the present research. Drawing upon the categories exposed in the previous section, the results are presented in Table 2 according to the average identification of those categories in the analysis in descending order.

Table 2. Descriptive statistics resulting from the analysis of legislation regarding the contents in relation to music

	MIN.	MAX.	MEAN	STD. DEV.
Expressive possibilities of the voice (colour, texture, etc.)	1	400	174.10	136.08
Share interpretations, sensations and emotions	0	398	166.57	140.04
Identify objects through hearing	53	349	118.00	64.36
Situate oneself and place objects in space	48	169	102.42	35.90
Differentiate among forms of expression	23	213	95.47	47.05
Listening development (in general)	1	288	80.42	90.40
Manipulate objects and instruments to produce sounds	17	90	51.42	19.19
Creative use of forms of communication	3	107	47.68	29.73
Music and body; dance	1	282	33.73	64.55
Specific development of musical expression	1	58	18.73	16.62
Recognise environmental sounds and distinctive features	2	45	16.63	12.37
Learn about cultural and artistic traits	0	26	4.52	7.06
Singing	0	23	4.47	6.31
Breath control	0	21	3.47	5.30
Positive attitudes towards artistic productions	0	9	1.21	2.69
Audiovisual productions	0	1	.05	.22
Development of aesthetic sensitivity (in general)	0	0	.00	.00

Friedmann's F test suggests that there are statistically significant differences [$\chi^2 = 168.727$ (df = 18, $p < 0.01$)] among the analysed educational projects regarding their consideration of the categories identified in the previous section. In addition, the results of this test in SPSS produced a ranking of the educational projects from the different publishers based on their consideration of content associated with music education (Table 3).

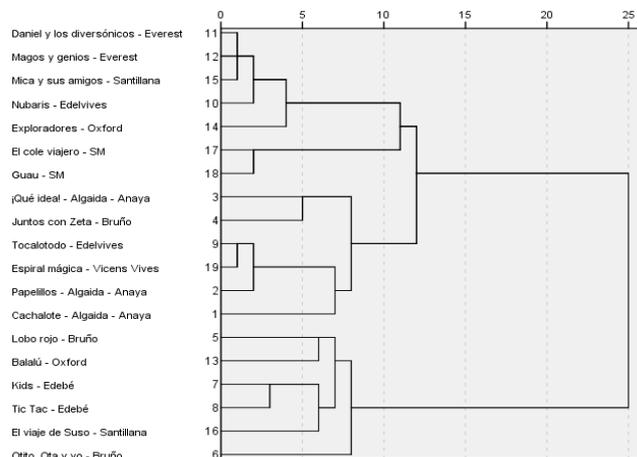
Table 3. Ranking of educational projects according to their consideration of music education by means of the Friedman F test

EDUCATIVE PROJECT (PUBLISHER)	MEAN RANGE
Balalú (Oxford)	13.95
TicTac (Edebé)	13.91
Lobo rojo (Bruño)	13.17
Kids (Edebé)	13.10
El viaje de Suso (Santillana)	13.80
Otito, ota y yo (Bruño)	12.71
Mica y sus amigos (Santillana)	10.88
Guau (SM)	10.70
Magos y genios (Everest)	10.48
Exploradores (Oxford)	10.34
El cole viajero (SM)	10.30
¡Qué idea! (Algaida/Anaya)	9.71
Daniel y los diversónicos (Everest)	8.82
Nubaris (Edelvives)	8.79
Tocalotodo (Edelvives)	6.82
Espiral mágica (Vicens_Vives)	6.71
Cachalote (Algaida/Anaya)	6.39
Juntos con Zeta (Bruño)	6.04
Papelillos (Algaida/Anaya)	3.43

5.3. Cluster analysis

In an exploratory fashion, we performed an agglomerative hierarchical cluster analysis using Ward's method based on the evaluation of Euclidean distances with standardised Z-scores. This revealed $n = 2$ clusters as the optimal classification through a graphical evaluation of the resulting dendrogram (Figure 1).

Figure 1. Dendrogram resulting from the cluster analysis



Next, a two-stage cluster analysis ($n = 2$) was performed regarding the consideration of music education by the different publishers (Figure 1), which suggests that the cluster cohesion and separation statistic for the found classification (Silhouette = 0.7) confirms its validity (Kaufman & Rousseeuw, 1990).

5.4. Characterisation and interpretation of clusters

We proceeded to interpret the two conglomerate profiles in relation to how these differ with respect to the consideration of the contents related to music education. Proximity to centroids, mean values and statistically significant differences when maximising calculations were used as the basis for this analysis (Kaufman & Rousseeuw, 1990). The categories that differentiate both conglomerates ($p < 0.05$) when maximising the calculations were verified through ANOVA tests and resulted in: expressive possibilities of the voice (colour, texture, etc.) [$F(2,17) = 93.69$; $p < .00$]; manipulate objects and instruments to produce sounds [$F(2,17) = 8.11$; $p = 0.01$]; listening development (in general) [$F(2,17) = 21.14$; $p = .00$]; share interpretations, sensations and emotions [$F(2,17) = 92.62$, $p < .00$]; specific development of musical expression [$F(2,17) = 5.90$; $p = .02$]; recognise environmental sounds and distinctive features [$F(2,17) = 7.29$; $p = .01$] and singing [$F(2,17) = 4.86$; $p = 0.04$]. The following two categories emerged as a result of the interpretation of the conglomerates' statistical qualities: a) publisher projects that promote a more holistic music education; and b) publisher projects more focused on listening.

Publisher projects that promote a more holistic music education

The projects comprised in this group include Balalú; Lobo Rojo; Tic Tac; Guau; Kids; Otito, Ota y yo; El Cole Viajero; y El Viaje de Suso. These projects are characterised (in general) by paying more substantial attention to aspects related to music education. Particularly, in comparison with those grouped within the other cluster, these ones carry out an outstanding treatment of aspects related to the voice, the use of the body and the communication of sensations and emotions, and also attend to aspects related to hearing.

Publisher projects that are more focused on listening

The projects encompassed within this group include Cachalote, Papelillos, ¡Qué idea!, Juntos con Zeta, Tocalotodo, Nubaris, Daniel y Los Diversónicos, Magos y Genios, Exploradores, Mica y sus Amigos, y Espiral Mágica. These projects are characterised by carrying out a less substantial consideration of music education. They prioritise, instead, a more general development of artistic languages. In specific relation to musical knowledge, they stand out mainly in their treatment of content related to hearing, scoring less in the rest of the categories.

6. Discussion and conclusions

Our results suggest first the vision of the Spanish state regarding the selection of contents for the musical development of children from 3 to 6 years in their general education. In this sense, the content analysis of the legislation indicates that the educational priorities associated with

music education at this stage are threefold: 1) voice work, 2) the manipulation of objects and instruments and 3) the use of the body and dancing. These results are fully compatible with the foundations of modern music education philosophies like those developed by Carl Orff, Zoltan Kodaly or Edgar Willems (Abeles & Custodero, 2010).

Likewise, our study suggests that the development of the minimum mandatory content in music education is considered in a globalised way instead of receiving specific consideration within the Spanish educational legislation; as a section is not dedicated to the contents related to music but those appear scattered throughout the state legislation instead. Although our results do not allow a comparative analysis of the contents in music with respect to those in other areas of knowledge, the organisation of the analysed educational legislation implicitly advocates for music skills as subordinated to other, more global, competencies. This result converges with the extant literature on the historically low relevance that the Spanish educational laws have devoted to music as a subject (Ramos *et al.*, 2019).

In relation to the analysis of the contents associated with music education and developed by the analysed textbooks, we found convergences and divergences with respect to the priorities derived from the analysis of the state legislation. On the one hand, working with the voice occupies a place of priority in these books, which is in agreement with the place that this occupies in the analysed legislation. However, dancing, the use of the body and the manipulation of objects and instruments are equally a priority in the analysed legislation while, on the contrary, these are relegated to less relevant positions in the examined publisher projects. Accordingly, the analysed publisher projects prioritise content related to listening to music, such as the categories 'Identify objects through hearing', 'Situate oneself and place objects in space' or 'Listening development (in general)'. In the same vein, while the previous research literature has identified notable deficiencies in textbooks in relation to their consideration of musical contents (Koza, 1994; Marín-Liébana & Botella, 2019; Sánchez-Marroquí & Vicente-Nicolás, 2021), our result represents a completely novel contribution to this body of literature: a new deficiency is identified, which consists of the limited consideration of musical knowledge in disagreement with the state legislation. Likewise, the results of the present study are compatible with those of previous studies in the international literature insofar as those highlight the importance of the teacher's musical competence regarding the use of textbooks (Newton & Newton, 2006). Indeed, based on the deficiencies found in textbooks in regard to music, being a slave to the textbook regarding music content may result in harmful consequences for the development of the children's music education, leading them to develop misconceptions about music. We anticipate that the specific consequences of this deficiency found may also derive from practices aligned with archaic didactics of music education, specifically those in which the teacher prioritised passive in-class music listening over bodily musical activities (Mark & Madura, 2014).

Another interesting result based on our analysis of textbooks is the inequality that exists among publishers and even within each publisher in terms of the consideration of content associated with music education. It is curious, to say the least, to find these differences not only among publishers but also among different educational projects within the same publisher. This result reveals implicitly that there are no specific publishing lines in terms of music education. Instead, the textbook authors seem to build these lines ad hoc in relation to music education. Furthermore, this result supports the belief of teachers, as described in the previous research

literature, about how the business criteria take precedence over the pedagogical ones in terms of content development in textbooks (Alonso & Vicente, 2019).

Beyond the contributions of our study to the research world in the field of music education, our results additionally offer a contribution to the professional world with practical utility towards decision-making in the process of publisher choice. The ranking of educational projects regarding the consideration of music education content may indeed serve as a hands-on guide to Spanish ECE teachers particularly interested in music education. In this ranking, we find that the projects Balalú (Oxford) and TicTac (Edebé) stand out in terms of their substantial consideration of contents in music education.

The results of our cluster analysis have allowed us to describe two different profiling philosophies of textbooks. Accordingly, we found educational projects that promote a more holistic music education: one in which the use of the voice, body, listening and the communication of sensations and emotions are encouraged. This is in contrast to a teaching approach that is focused on listening and gives a more secondary role to the development of specific musical competencies. This contribution is equally innovative with respect to the scientific literature in the field of textbook analysis and provides direct tools for the evaluation of textbooks based on educational priorities. Our own experience in Spanish schools suggests that the decision-making process regarding the choice of textbook/publisher is usually carried out at the school level instead of at the classroom level. Accordingly, we suggest in line with Sanz (2017) that in the cases in which the selected publisher project promotes a less holistic education regarding music contents (in the terms described in the present study), the ECE teacher may (and possibly should) substitute or complement the textbook contents with other, external teaching resources if a 'harmonious' development of music skills is intended among children.

Future research may replicate the mixed-methods methodology used in the present study to verify to what extent the findings - both in relation to the analysis of the educational legislation and the ECE textbooks - converge or diverge from our results. Furthermore, studies to come may analyse the vision of the ECE teachers on the two encountered profiling philosophies present in textbooks to reveal how textbooks align with either one or the other. Additionally, the investigation of the publisher process and the profiles of the textbook authors may also provide insights in relation to the results found in the present study.

Regarding the limitations of this study, the part of this study dedicated to the emergence of categories is highly influenced by the "world of life" (i.e., cultural and social experiences, as well as personal views) of their authors (Scribano, 2001), in keeping with other qualitative studies. That is why even a replication of this study - due to its methodological novelty and unprecedented analysis - may provide valuable evidence to support or refute our conclusions. In the case of extrapolating our results to other realities in Spain, the reader should be aware that there are local legislations in Spain (i.e., those issued by each of the seventeenth Spanish autonomous communities) that may or may not play a role in relation to our results.

In conclusion, our study highlights, first, that the state educational legislation does not pay particular attention to music education in the second stage (3-6 years) of ECE in Spain. However, regarding the contents associated with music education, our results suggest the existence of a modern pedagogy in music education that is the underlying philosophy in the

Spanish state legislation. Second, our study provides evidence on how the educational philosophy present in the legislation is not necessarily reflected in textbooks. Equally, our study provides evidence of the coexistence of textbooks that, in some way, do promote a more substantial and holistic music education compared to others that are aimed more at a listening-based teaching methodology. As the main practical implication of our study, we highlight the importance of making a conscious choice regarding the publisher and the educational project within each publisher in the selection of textbooks - a choice that may be based on no other than the (teacher's) intended educational philosophy. Furthermore, the present study stresses the need for substantial education in music education for teachers in the ECE stage so as to free them from being slaves of textbooks regarding the development of musical skills among their students.

Acknowledgments

This work is partly based on the research pursued for the doctoral dissertation of one of the authors.

References

- Abeles, H.F. & Custodero, L.A. (2010). *Critical issues in music education: Contemporary theory and practice*. Oxford University Press.
- Alonso, M. & Vicente, G. (2019). El libro de texto de música: perspectiva del profesorado de educación secundaria. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 12(25), 49-59. <https://doi.org/10.25115/ecp.v12i25.2367>
- Ballesteros, M. & García, M. (2010). Recursos didácticos para la enseñanza musical de 0 a 6 años. *Revista Electrónica de LEEME*, 26, 14-31. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/>
- Beas, M. & González, E. (2019). Fuentes para la elaboración de un mapa publisher de libros de texto en España. *História da Educação*, 23, 1-32. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/80355>
- Bejarano, J. (2010). El currículum de la Educación Infantil. En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Bernabé, M. & Martínez-Bello, V. (2018). Analysis of gender, age and disability representation in music education textbooks: A research update. *International Journal of Music Education*, 36(4), 494-508. <https://doi.org/10.1177/0255761418763900>
- Bernabé, M. & Martínez-Bello, V. (2021). Evolution of racism in Spanish music textbooks: A real path towards interculturality through images? *Journal for Multicultural Education*, 15(3), 313-329. <https://doi.org/10.1108/JME-05-2021-0062>
- Bernabé, M., García, D. & Martínez, V. (2021). Pervivencia de estereotipos de género en las imágenes de los libros de texto de música españoles. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-25. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147236340>
- Blanco, N. (1994). Materiales curriculares: los libros de texto. En J.F. Angulo & N. Blanco (Coords.), *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Aljibe.

- Braga, G. & Belver, J.L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688
- Burak, S. (2016). Elementary school students' opinions about music lessons and the songs in the music books. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1, 863-868.
- Cabero, J., Duarte, A. & Romero, R. (1995). Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje. En J. Cabero & L. Villar (Coords.), *Aspectos críticos de una reforma educativa* (pp.21-39). Universidad de Sevilla.
- Díaz, M. (2004). La educación musical en la etapa 0-6 años. *Revista Electrónica de LEEME*, 14, 1-6. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9750/9184>
- Ferreira, V. & Ricoy, M.C. (2017). The contribution of musical education textbooks to the use of ICTs. *Cuadernos Info*, 40, 203-217. <https://10.0.30.84/cdi.40.1067>
- Fisher, C. B., & Anushko, A. E. (2008). Research ethics in social science. In P. Alasuutari, L. Bickman & J. Brannen (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Research Methods* (pp.95-109). SAGE Publications.
- Gimeno, J. (1995). Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. En J. García & M. Beas (Eds.), *Libros de texto y construcción de materiales curriculares* (pp.75-130). Proyecto Sur de editores.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine Transaction.
- Gual, L.G. & Salas, X.M. (2020). School textbooks, didactic material and a new approach in music teaching in catalonia with the opening of the school of musical pedagogy – Ireneu Segarra method. *History of Education and Children's Literature*, 15(2), 183-198. <https://doi.org/10.1400/280120>
- Gutiérrez, R. & Cansino, J.I. (2001). Música y libro de texto. *Música y Educación*, 14(47), 51-65.
- Iotova, A.I. (2012). Los libros para la enseñanza musical en España y Bulgaria. *Música y Educación*, 25(92), 96-109.
- Kaufman, L. & Rousseeuw, P.J. (1990). *Finding groups in data. An introduction to cluster analysis*. Wiley.
- Koza, J.E. (1994). Females in 1988 middle school music textbooks: An analysis of illustrations. *Journal of Research in Music Education*, 42(2), 145-171. <https://doi.org/10.2307/3345498>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Ludovico, L.A. & Mangione, G.R. (2014). An active e-book to foster self-regulation in music education. *Interactive Technology and Smart Education*, 11(4), 254-269. <https://doi.org/10.1108/ITSE-09-2014-0028>

- Marín-Liévana, P. & Botella, A.M. (2021). Análisis del repertorio musical en los manuales escolares. Un enfoque crítico a partir de las preferencias de los estudiantes. *Revista Electronica Complutense de Investigacion Musical*, 18, 15-25. <https://doi.org/10.5209/reciem.64607>
- Marín-Liévana, P. & Botella, A. M. (2019). El análisis de los manuales escolares en la educación musical: una revisión bibliográfica. *Música Hodie*, 19, 1-20. <https://doi.org/10.5216/mh.v19.59026>
- Martínez, J. (1992). ¿Cómo analizar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-18.
- Martínez, J. & Rodríguez, J. (2010). El currículum y el libro de texto: Una dialéctica siempre abierta. En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp.246-268). Morata.
- Molero, D. (2009). Documentación y búsqueda de información. En A. Pantoja (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 99-125). Eos.
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- Newton, D.P. & Newton, L.D. (2006). Could elementary textbooks serve as models of practice to help new teachers and non-specialists attend to reasoning in music? *Music Education Research*, 8(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/14613800600570660>
- Orús, A. (2021, October 25). Libros de Texto: Ejemplares vendidos por nivel educativo 2019-2021. Consultado el 8 Junio 8 de 2022, en <https://es.statista.com/estadisticas/553564/ejemplares-de-libros-de-texto-facturados-en-espana-por-nivel-educativo/>
- Palacios, F.J.P. & González, J.M.V. (2012). Libros de texto: ni contigo ni sin ti tienen mis males remedio. *Alambique: didáctica de las ciencias experimentales*, 70, 75-82.
- Pérez-Moreno, J. & Viladot, L. (2016). El juego musical infantil: indicios de un vacío en la literatura académica. *Revista electrónica de LEEME*, 37, 51-62. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9878>
- Ramos, S., Botella, A.M. & Rodríguez, J.L. (2019). Tratamiento del libro de texto en la historia del sistema educativo español como mediador didáctico en la educación musical. *Música Hodie*, 19, 1-17. <https://doi.org/10.5216/mh.v19.56471>
- Rockwell, E. (1991). Palabra escrita, interpretación oral: Los libros de texto en la clase. *Infancia y aprendizaje*, 14(55), 29-43. <https://doi.org/10.1080/02103702.1991.10822303>
- Rodríguez, J. (2016, May 4). La dependencia del libro de texto sigue siendo uno de los grandes males de la educación. *Diario Sur*.

Mateos-Moreno, D. y Gallego-García, C.I. (2022). How is educational legislation mirrored in textbooks? A mixed-method study in relation to the minimum contents of music education in Early Childhood Education (3-6 years). *Revista Electrónica de LEEME*, 50, 31-45. doi:10.7203/LEEME.50.24657

Ryan, T.P. (2013). *Sample size determination and power*. John Wiley y Sons.
<https://doi.org/10.1002/9781118439241>

Sánchez-Marroquí, J. & Vicente-Nicolás, G. (2021). Common musical mistakes in ECE textbooks. *British Journal of Music Education*, 38(3), 264-273.
<https://doi.org/10.1017/S0265051721000097>

Sanz, K. (2017). La eliminación del libro de texto y el uso del portafolio en la asignatura de música en ESO: una experiencia para incrementar la calidad del aprendizaje y la motivación del alumnado. *Educatio Siglo XXI*, 35, 9-32. <https://doi.org/10.6018/j/286201>

Scribano, A. (2001). Investigación cualitativa y textualidad. *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, 11, 104-112.



ARTÍCULOS

Aprendizaje socioemocional y educación en valores en el aula de Lenguaje Musical

Social emotional learning and values education in the Musical Language classroom

Luis Ponce de León¹

Departamento Interfacultativo de Música, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid (España)

Felipe Gértrudix-Barrio²

Departamento de la Educación Física, Artística y Música, Universidad de Castilla-La Mancha, Toledo (España)

María José Sánchez-Parra³

Departamento de la Educación Física, Artística y Música, Universidad de Castilla-La Mancha, Toledo (España)

Eduardo Sánchez-Escribano García de la Rosa⁴

Departamento de la Educación Física, Artística y Música, Universidad de Castilla-La Mancha, Toledo (España)

doi:10.7203/LEEME.50.25344

Recepción: 29-09-2022 Revisión: 05-10-2022 Aceptación: 25-11-2022

Resumen

El presente estudio se centra en dos beneficios potenciales de la educación musical: el aprendizaje socioemocional y la educación en valores, en el contexto de la formación impartida en conservatorios profesionales de Música en la asignatura de Lenguaje Musical. La metodología cualitativa utilizada, a través de la técnica de grupos focales, ha permitido analizar las percepciones del profesorado, el alumnado y las familias en torno a estos beneficios. Como resultado del análisis, se ha evidenciado una coincidencia entre interlocutores acerca de la importancia que se le debe otorgar a la educación en valores y el aprendizaje socioemocional en los conservatorios profesionales de Música, y, en especial, con el alumnado que presenta necesidades específicas. A pesar de la ausencia de evidencias de planificación consciente de contenidos socioemocionales o relacionados con la educación en valores en la asignatura de Lenguaje Musical, los/as participantes perciben que la asignatura sí contribuye al desarrollo de estos aspectos. Como futuras mejoras se señalan el fomento del trabajo grupal, la interacción y la cohesión intragrupal.

Palabras claves: educación musical; aprendizaje social y emocional; educación en valores; música.

Abstract

The present study focuses on two potential benefits of music education: social-emotional learning and education in values, in the context of training given in professional music conservatories in the subject of Musical Language. The qualitative methodology used, through the focus group technique, has made it possible to analyze the perceptions of teachers, students and families regarding these benefits. As a result of the analysis, a coincidence has been evidenced between the interlocutors about the importance that should be given to education in values and social-emotional learning in professional music conservatories, and, especially, with students who present specific needs. Despite the absence of evidence of conscious planning of social-emotional contents or those related to education in values in the subject of Musical Language, the participants perceive that the subject does contribute to their development. It is also pointed out as future improvements: the promotion of group work, interaction and intragroup cohesion.

Key words: music education; social emotional learning; values education; music.

¹ Profesor Ayudante Doctor, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, <https://orcid.org/0000-0001-9211-8257>

*Contacto y correspondencia: Luis Ponce de León, Departamento Interfacultativo de Música (sección Educación), Universidad Autónoma de Madrid, luis.poncedeleon@uam.es, C/ Francisco Tomás y Valiente, 3, C.P. 28049 Madrid. España.

² Catedrático, Facultad de Educación, <https://orcid.org/0000-0001-8093-5698>

³ Profesora Ayudante, Facultad de Educación, <https://orcid.org/0000-0003-2161-2746>

⁴ Profesor Asociado, Facultad de Educación, <https://orcid.org/0000-0001-7270-9420>

1. Introducción

Existe un interés creciente en la comunidad científica en torno a los beneficios de la educación musical en el desarrollo cognitivo y emocional (Campayo *et al.*, 2017; Dumont *et al.*, 2017; Habibi *et al.*, 2018; Shen *et al.*, 2019; Varadi, 2022). Peñalba (2017) advierte, con acierto, sobre el riesgo de justificar la educación musical únicamente en base a sus beneficios, señalando que estos argumentos utilitaristas pueden “ratificar la consideración de la música como algo accesorio, o como materia de segundo orden dentro del currículum que no tiene valor en sí misma” (p.116). No obstante, si la educación musical puede favorecer el desarrollo integral del alumnado, equiparle con las habilidades necesarias para desenvolverse en la sociedad del presente siglo y, también, influir positivamente en su bienestar (Vasil *et al.*, 2018; Cruywagen, 2018), se debe continuar profundizando en las ventajas potenciales de estudiar Música y en las estrategias que deben implementarse en los centros y las aulas, con el fin de que estos resultados se hagan realmente efectivos.

El presente estudio se centra en dos beneficios potenciales de la educación musical, como son el aprendizaje socioemocional y la educación en valores, en un contexto y materia concretos: la formación impartida en conservatorios profesionales de Música en la asignatura de Lenguaje Musical. Se analizan las percepciones del profesorado, el alumnado y las familias en torno a la importancia del aprendizaje socioemocional y la educación en valores, las necesidades que presenta el alumnado al respecto, la contribución actual de la asignatura al desarrollo de estos aspectos, así como posibles sugerencias de futuro para favorecerlos en mayor medida.

En los siguientes epígrafes, se justifica la decisión de haber focalizado este estudio en el contexto de la asignatura de Lenguaje Musical, incluida en las Enseñanzas de Régimen Especial, y se exploran algunos de los vínculos planteados en la literatura científica entre la educación musical, el aprendizaje socioemocional (ASE, en adelante) y la educación en valores.

1.1 El desarrollo emocional del alumnado como objetivo en los conservatorios profesionales de Música

Si bien cabría considerar que las enseñanzas impartidas en los conservatorios est n destinadas a la preparación y cualificación de futuros profesionales de la música, esto no debe restar importancia al desarrollo del alumnado como persona durante el proceso. Los aspectos emocionales requieren especial atención, como señala el currículo de las Enseñanzas Elementales de Música en la Comunidad de Madrid:

Como en toda tarea educativa, es el desarrollo de la personalidad y la sensibilidad propias del alumno el fin último que se persigue aquí, de manera tanto más acusada cuanto que la música es, ante todo, vehículo de expresión de emociones (*Decreto 7/2014*, p.20).

El desarrollo emocional del alumnado en estos centros no solo debe ser entendido como una consecuencia de la formación recibida, sino como uno de los objetivos principales a abordar en aras de mejorar las habilidades expresivas en la interpretación musical (Bonastre y Nuevo, 2020). Unas enseñanzas musicales que presten la debida atención a estos aspectos conseguirán que sus estudiantes desarrollen un mejor control emocional, y que fortalezcan su autoestima y autoconfianza, elementos necesarios en las artes escénicas (Muñoz-Campayo y Cabedo-Mas, 2017). La atención a los aspectos emocionales puede contribuir a mitigar el impacto de problemas

potenciales como la ansiedad escénica (Zarza *et al.*, 2016), que impiden al alumnado disfrutar del proceso de aprendizaje y que ponen en riesgo su bienestar, pudiendo desembocar en el abandono de las enseñanzas.

Precisamente el alto índice de abandono en estas enseñanzas (Sánchez-Escribano, 2020) es un aspecto preocupante que obliga a reflexionar sobre el enfoque de la educación musical en estas instituciones. Sería conveniente que la formación musical ofrecida en los conservatorios aportase, en mayor medida, además de conocimientos y habilidades musicales, aprendizajes valiosos para la vida, independientemente de las decisiones académicas y profesionales que tome el alumnado, como son el aprendizaje socioemocional y la educación en valores. De esta manera, probablemente se aminoraría el porcentaje de estudiantes que deciden abandonar las enseñanzas especializadas.

1.2 La atención a aspectos emocionales en la asignatura de Lenguaje Musical

Nuestro estudio se centra en la asignatura de Lenguaje Musical, asignatura grupal que se cursa durante los seis primeros años de las Enseñanzas de Régimen Especial en los conservatorios de música españoles. Varios motivos hacen necesario incidir en las posibles metas de la asignatura, más allá de los contenidos dictados por el currículo.

Múltiples estudios ponen de relieve el rechazo que la asignatura puede producir en el estudiantado. Martínez (2022) realiza un diagnóstico del alumnado de Lenguaje Musical e identifica aburrimiento, cansancio, rechazo, absentismo y abandono, poniendo de relieve la necesidad de buscar estrategias que aumenten la motivación y el interés. Romero (2020) indica que una buena parte de los recursos y modelos didácticos empleados en esta asignatura generan rechazo y apatía en el alumnado. Berrón *et al.* (2017) señalan que la asignatura de Lenguaje Musical no solo puede resultar poco atractiva al estudiantado, sino que también genera ansiedad. Balo *et al.* (2014, 2015) también inciden en la inseguridad, ansiedad y otras sensaciones desagradables que frecuentemente van asociadas a la actividad del dictado musical, una práctica habitual en el aula de Lenguaje Musical. Estos factores también pueden influir en el alto índice de abandonos en estos estudios (Valencia *et al.*, 2003). Las experiencias del alumnado que revelan los estudios anteriores ponen en evidencia la necesidad de tener presentes otros objetivos no estrictamente relacionados con los contenidos de la asignatura, como son la atención consciente a las emociones y la creación de un clima positivo de aprendizaje.

A pesar de las emociones negativas que la asignatura de Lenguaje Musical provoca con cierta frecuencia en el estudiantado, la literatura sugiere que esta materia tiene el potencial de contribuir positivamente a la educación emocional. Hallam (2019) realiza una revisión de la literatura relacionada con los efectos de la música en el desarrollo intelectual, personal y social de niños/as y jóvenes. La autora sugiere que los efectos positivos de la música en el desarrollo personal y social solo tendrían lugar si las experiencias musicales son agradables y gratificantes. Saarikallo (2019) también señala que la música puede facilitar la adquisición de competencias relacionadas con aspectos fundamentales en el desarrollo socioemocional, como la autorregulación afectiva o la interacción social. Varner (2019) incide en la importancia del profesorado de música y cómo puede ayudar a sus estudiantes a ser social y emocionalmente competentes, a la vez que desarrolla las habilidades especificadas en el currículo de la asignatura. Se mencionan actividades concretas como la improvisación, la interpretación y el canto grupal o

la representación de emociones a través de la música, que pueden ser idóneas para favorecer el desarrollo socioemocional en el aula de Música.

Los propios docentes de Lenguaje Musical son conscientes de la necesidad de prestar una mayor atención a estos aspectos en la asignatura. El trabajo y desarrollo de la inteligencia emocional es uno de los cambios más demandados por el profesorado de esta especialidad en los conservatorios profesionales españoles (Sánchez-Parra *et al.*, 2020). El profesorado reclama una mayor formación en aspectos ligados al aprendizaje socioemocional, como la gestión de equipos de trabajo o la resolución de conflictos en el aula. Sus demandas están en línea con lo señalado por Campayo-Muñoz y Cabedo-Mas (2017), quienes subrayan que el profesorado debe contar con una predisposición y formación adecuada para abordar estos temas.

El hecho de que la asignatura de Lenguaje Musical se imparta en grupos permite aprovechar las oportunidades de interacción del alumnado entre sí y con el profesorado, un aspecto clave en procesos de aprendizaje socioemocional. Prestando la debida atención a las interacciones y a la cultura del aula, el grupo-clase de Lenguaje Musical tiene el potencial de convertirse, al igual que una banda, orquesta, coro u otros conjuntos musicales, en un espacio de seguridad y estabilidad para el estudiantado (Kelly-McHale, 2017), un contexto idóneo para el aprendizaje, el disfrute y el desarrollo integral de los/as discentes.

1.3 El aprendizaje socioemocional a través de la educación musical

El aprendizaje socioemocional (ASE), puede definirse como:

[...] el proceso mediante el cual los jóvenes y adultos adquieren y aplican conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar las emociones y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo, y tomar decisiones responsables y solidarias (CASEL, 2012).

Además de un aprendizaje necesario para el desarrollo integral del alumnado, de cara a su futuro desempeño profesional y personal, el ASE favorece el aprendizaje académico (Fallas, 2022). Como señala Pentón (2020), el ASE puede ser especialmente necesario en el caso de estudiantes que experimenten emociones negativas o situaciones, tales como la discriminación o falta de apoyo, que estén dificultando su proceso de aprendizaje. En esta misma línea, Cantor *et al.* (2018) señalan que un clima escolar positivo y la participación del alumnado, aspectos que persigue el ASE, favorecen el aprendizaje y la retentiva del estudiantado.

Los nexos entre la educación artística y el ASE están siendo explorados en un número creciente de estudios en la literatura. El estudio de Farrington *et al.* (2019) revela el potencial de la educación artística para favorecer un aprendizaje socioemocional. La educación artística da lugar a efectos socioemocionales, independientemente de las intenciones del docente, y estos, advierten los autores, pueden ser tanto positivos como negativos. De aquí la importancia de planificar a conciencia los contextos socioemocionales que se van a generar en el aula.

La planificación consciente de los objetivos socioemocionales es un aspecto clave que también subrayan otros autores. Edgar y Elias (2021) señalan que, a pesar de los beneficios relacionados con el ASE que la educación artística puede promover, como la creatividad, la colaboración y el auto-descubrimiento, se requiere de “intencionalidad, consistencia y secuencia” (p.207) para poder aprovechar el potencial de estas enseñanzas en el ASE. Omasta *et al.* (2021) también coinciden advirtiendo que, en numerosas ocasiones, se parte de la premisa errónea de

que el aprendizaje socioemocional sencillamente “ocurre” en el momento que el alumnado participa en procesos de educación artística (p.159).

El efecto de las intervenciones educativas basadas en ASE ha sido objeto de estudio en investigaciones recientes. El programa *Connect with Kids* (Mogro-Wilson y Tredinnick, 2020) logra, mediante actividades musicales y de artes plásticas, una mejora significativa en las conductas socioemocionales de los adolescentes participantes, en comparación con el grupo de control. El meta-análisis de Taylor *et al.* (2017) muestra cómo las intervenciones educativas basadas en ASE favorecen a corto y largo plazo las habilidades socioemocionales, las actitudes y el bienestar de los sujetos, independientemente de variables como el contexto socioeconómico, la raza o la ubicación del centro escolar.

El potencial de la educación musical para favorecer los objetivos del ASE no debe eclipsar el valor de la educación musical *per se*, tal y como se ha observado anteriormente. En este sentido, Omasta *et al.* (2021) advierten que, si bien se puede promover la educación artística y el aprendizaje socioemocional de forma conjunta, los beneficios extrínsecos como el aprendizaje socioemocional no deben convertirse en el principal argumento para justificar la importancia de la educación artística.

1.4 Educación musical y educación en valores

Proponer una definición del término “valor” no es tarea fácil. Se puede partir de la definición didáctica de valores que proponen Bonilla *et al.* (2013):

[...] «ideas» que nos sirven como orientación para estar en el mundo, sabiendo cuál es nuestra posición adecuada para formar parte de la sociedad en que vivimos, conviviendo con los demás, siendo felices y colaborando a la felicidad de los demás. Por ello, también debemos entenderlos como guías de la conducta (p.121).

Gracia y Gozávez (2016, p.92) argumentan la existencia de cinco valores éticos irrenunciables en la educación: libertad, responsabilidad, igualdad (complementado con el valor de la diferencia), solidaridad y respeto.

El potencial de la música para promover valores es reconocido por la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME, s.f.), señalándose las ventajas de la riqueza y diversidad del repertorio de distintas culturas musicales a la hora de fomentar el aprendizaje intercultural, el entendimiento internacional, la cooperación y la paz. En esta línea, autores como Ramirez-Hurtado (2017) y Urbain (2020) han profundizado en la convergencia entre educación musical y educación para la paz.

Para que el aula de música pueda contribuir a la educación en valores, es necesaria una educación musical ética, como señalan Elliott y Silverman (2014), una educación no solo en la música, sino también a través de la música. Se trataría de aprovechar el potencial de la educación musical para desarrollar las habilidades y actitudes necesarias que permitan al alumnado alcanzar las metas y valores más importantes de la vida.

Las posibilidades que ofrece la educación musical, y artística en general, para abordar la educación en valores también son exploradas por Cabedo-Mas y Arriaga-Sanz (2016). Los autores hacen hincapié en el currículum oculto y en la importancia de reflexionar sobre los valores que pueden estar siendo expresados en los libros de texto y otros materiales, así como en la

comunicación y en relaciones cotidianas en el aula. La elección idónea del repertorio musical que se desea trabajar, en función de los valores que se quieran promover, también es un elemento destacado en el estudio de Muldman y Kiilu (2012). Las autoras afirman que el debate en torno al contenido de las obras musicales y la resolución de posibles conflictos que surjan en el transcurso de las actividades musicales son algunas de las muchas oportunidades que ofrece la clase de música para trabajar la educación en valores.

Cabe destacar programas específicos, como el propuesto por Rodrigo-Martín *et al.* (2020), que emplea la música como eje vertebrador con objetivos relacionados con la mejora del clima del aula y el fomento del respeto y apreciación de la diversidad. Otro ejemplo reseñable es el proyecto diseñado por Pérez-Aldeguer (2013), que incide en la competencia intercultural a través de la educación rítmica, logrando cambios estadísticamente significativos en los valores y actitudes de estudiantes de Educación Primaria.

1.5. Preguntas de investigación

Las preguntas que orientaron nuestro estudio fueron las siguientes:

- ¿Hasta qué punto la educación en valores y el aprendizaje socioemocional son aspectos prioritarios en el contexto de las enseñanzas de un conservatorio de música?
- ¿En qué medida el estudiantado de un conservatorio requiere una educación en valores y un aprendizaje socioemocional diferente al de sus pares en colegios e institutos?
- ¿La asignatura de Lenguaje Musical ha favorecido o favorece en la actualidad la educación en valores y el aprendizaje socioemocional?
- ¿Qué estrategias podrían implementarse en un futuro para aprovechar el potencial de la asignatura de Lenguaje Musical a la hora de favorecer la educación en valores y el aprendizaje socioemocional del estudiantado?

1.6. Objetivos de investigación

Como objetivo principal se busca analizar las percepciones que tiene el profesorado de la asignatura de Lenguaje musical, el alumnado y las familias en el contexto de los conservatorios profesionales de Música en torno a dos beneficios potenciales de la educación musical: el aprendizaje socioemocional y la educación en valores. A partir de este objetivo principal, se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Comparar y contrastar la importancia que otorga el alumnado del conservatorio, padres/madres de estudiantes y profesorado de Lenguaje Musical a la educación en valores y el aprendizaje socioemocional.
- Identificar las necesidades específicas que puede presentar el alumnado de Lenguaje Musical en un conservatorio relacionadas con el aprendizaje socioemocional y la educación en valores.
- Comparar y contrastar las percepciones de estudiantes, familias y profesorado en torno a la contribución de la asignatura de Lenguaje Musical a la educación en valores y aprendizaje socioemocional.

- Recoger las sugerencias de mejora señaladas por estudiantes, familias y profesorado para favorecer la educación en valores y el aprendizaje socioemocional a través de la asignatura de Lenguaje Musical.

2. Método y diseño de investigación

Para alcanzar los objetivos propuestos y contestar a las preguntas de investigación, los fundamentos epistemológicos y metodológicos están conformados sobre el paradigma de la investigación cualitativa a través del diseño fenomenológico, ya que lo que se pretende descubrir son los puntos de vista de cada participante, así como la percepción colectiva (Creswell, 2014; Hernández *et al.*, 2010; Mertens, 2006), en torno al aprendizaje socioemocional y la educación en valores en el aula de Lenguaje Musical, en el ámbito de los conservatorios profesionales de Música de la Comunidad de Madrid.

Desde esta perspectiva, la experimentación se centra en el significado, en el sentido de las palabras o expresiones. La investigación es entendida como una “actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales” (Sandín, 2004, p.123) que privilegia el carácter interpretativo de la realidad estudiada, a través de las percepciones y significados de las personas.

Se ha empleado el grupo focal como técnica cualitativa (Vallés, 1999), que permite conocer prolijamente las experiencias personales de un grupo relativamente pequeño, en torno a la discusión sobre un tema determinado, con deducciones de alto nivel de calado (Martínez, 2012). Además, permite acercarse a las hipótesis con vista a estudios futuros con más amplio espectro y a una discusión rápida y multidimensional de una temática, merced a la creación de un foro de expertos en los aspectos centrales del objeto de estudio, observados desde una perspectiva amplia y diversa en lo que al contexto se refiere (Brown, 2018).

Por su parte, los grupos focales se han diseñado en torno al enfoque funcionalista frente al análisis del discurso más propio de la técnica del grupo de discusión. Los grupos focales se han utilizado de forma restrictiva con una moderación directiva, focalizada y subjetiva de las personas expuestas a la situación preanalizada, determinando sus definiciones de la situación (Berrocal *et al.*, 2021), en contraposición al grupo de discusión, donde se construyen datos de la realidad desde un punto de vista estructural (Rogel, 2018).

De esta forma, el punto de partida es identificar las situaciones que, desde una perspectiva crítica y un enfoque cualitativo sistémico, permiten detectar las categorías que ofrecen información relevante y contextualizada. Para ello, lo primero que se abordó fue la elaboración de una guía para la recogida de información con el fin de organizar, validar y homogeneizar el proceso. Las dimensiones y preguntas desarrolladas en la guía se enfocaron a partir de un análisis sistemático previo de la literatura y de las investigaciones sobre el foco de estudio.

2.1. Muestra

Los/as participantes se seleccionaron a partir de un muestreo intencional por conveniencia y según el criterio de representatividad de casos (Mendieta-Izquierdo *et al.*, 2015). De esta forma, se siguen las recomendaciones para la configuración de los grupos focales: heterogeneidad en cuanto a los perfiles de los/as participantes y heterogeneidad en cuanto a las formas y grados de

aplicación de las intervenciones y sus propias experiencias y vivencias personales (Sim y Waterfield, 2019). En este sentido, la distribución de los tres grupos focales con estudiantes, familiares y profesorado de conservatorios profesionales de Música de la Comunidad de Madrid se realizó de la siguiente manera:

- Grupo 1 (Estudiantes y antiguo alumnado; 3 mujeres, 2 hombres): 1 estudiante que cursaba actualmente la asignatura Lenguaje Musical (4º curso de las Enseñanzas Elementales), 1 estudiante que terminó de cursar la asignatura recientemente, 1 estudiante que cursó la asignatura hace varios años y 2 estudiantes egresados del conservatorio. Todo el alumnado que cursó Lenguaje Musical con anterioridad había completado los seis cursos previstos en el plan de estudios. En las transcripciones de los grupos focales, se emplean los siguientes códigos para referirse, respectivamente, a los participantes anteriores: G1M3, G1M2, G1H2, G1M1 y G1H1.
- Grupo 2 (Familias de estudiantes y un orientador; 3 hombres, 2 mujeres): 1 padre de dos egresados del conservatorio (participante G2H2), 1 padre de dos estudiantes de conservatorio (G2H3), 1 madre de un estudiante de conservatorio (G2M2), 1 madre de dos egresadas del conservatorio (G2M1) y 1 orientador de conservatorio (G2H1).
- Grupo 3 (Profesorado en activo de Lenguaje Musical en distintos conservatorios de Madrid; 3 mujeres, 3 hombres; Participantes G3M1, G3M2, G3M3, G3H1, G3H2 y G3H3).

2.2 Procedimiento

Para facilitar el debate, se trazaron preguntas siguiendo un guion previamente establecido, basado en los objetivos del estudio y consensuado entre las personas que iban a participar en la realización del grupo focal. Los grupos focales se llevaron a cabo en el mes de junio de 2022. Un investigador guio el proceso, proponiendo cada una de las cuatro preguntas clave del estudio y otorgando los turnos de palabra, asegurando que todos/as los/as participantes realizaran al menos una aportación a cada una de las cuatro cuestiones clave abordadas. Se buscó la interacción entre los/as participantes, sin que el investigador aportara ideas, opiniones o nuevas preguntas en ningún momento. Se abordaron los cuatro temas previstos dentro de la hora aproximada de duración prevista para cada grupo. Se grabó en audio el desarrollo de cada sesión para realizar una posterior transcripción (Ponce de León *et al.*, 2022). Todos/as los/as participantes firmaron previamente un consentimiento informado, siguiendo los preceptos del Comité de Ética en Investigación Social de la Universidad de Castilla-La Mancha.

En el análisis de datos, se ha seguido la perspectiva heideggeriana, que contempla tres etapas: la intencionalidad (noesis), la reducción (codificación) y la constitución (reflexión e interpretación) (Heidegger, 2006).

Una vez realizadas las transcripciones de los tres grupos focales, mediante el uso de la aplicación Sonix.ai, se llevó a cabo un proceso de lectura analítica de los datos y una codificación primaria estableciendo comparaciones en búsqueda de similitudes y diferencias. Debido a las similitudes y la generación de conceptos de mayor grado de abstracción, se hizo viable la concepción de una nueva codificación más explícita con la que se diseñó un sistema de categorías. El análisis de contenido y su consecuente elaboración teórica inductiva se llevó a cabo con la ayuda del programa informático Atlas.ti v22, permitiendo expresar el sentido circular del análisis,

por cuanto otorga la posibilidad de incorporar secuencialmente los datos sin la necesidad de recoger todo el material al mismo tiempo (San Martín, 2014). Con esta herramienta, se fortalece la coherencia y el rigor de los procedimientos analíticos (Seale, 1999), a la vez que se agilizan los procesos mecánicos: segmentación, recuperación y codificación de información (Amezcuza y Gálvez, 2002), así como el trabajo posterior de recodificación, jerarquización y subsunción teórica de códigos en familias.

3. Resultados

Para el análisis de contenido, se ha seguido la secuencia propuesta por Strauss y Corbin (2002) atendiendo a los objetivos del estudio. Se ha partido de una serie de categorías establecidas a priori a partir de las preguntas. Se consideraron cuatro categorías de análisis relevantes que comparten una relación lógica: a) Aspectos generales; b) Necesidades del alumnado; c) Contribución del Lenguaje Musical; y d) Sugerencias de mejora. Además, se ha sometido a juicio de expertos la pertinencia de los códigos y categorías como método de triangulación.

En la Figura 1, se presenta un esquema de las categorías del análisis:

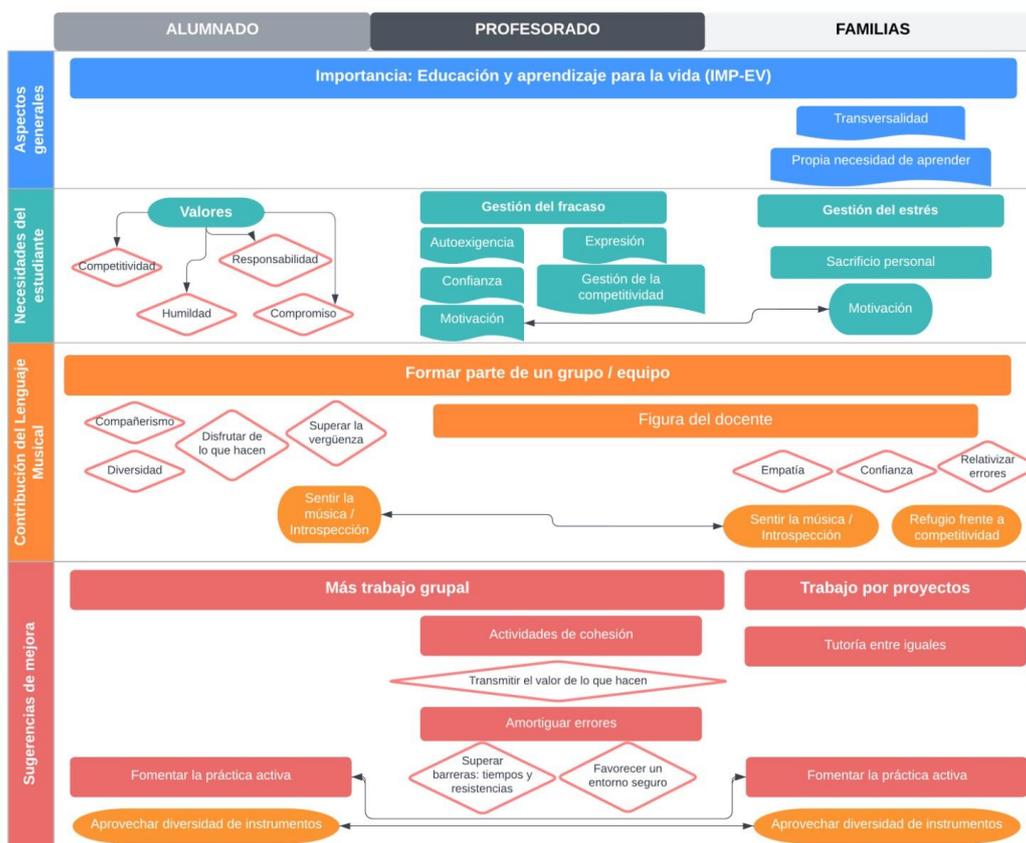


Figura 1. Categorías del análisis

3.1. Categoría sobre los aspectos generales y grado de importancia de la educación en valores y ASE en el aprendizaje del alumnado

Las principales propiedades de la categoría son: a) Transversalidad y b) Necesidad de aprender.

Tanto el profesorado como el alumnado y sus familias otorgan gran importancia a los valores y el aprendizaje socioemocional como una parte esencial de la educación y el aprendizaje para la vida:

“[...] te das cuenta con el tiempo que todo lo que aprendes, de alguna u otra forma, tiene también algo en tu día a día de la vida, y ahí justo, todos los temas más vinculados con emociones, con valores y demás, son fundamentales” (Participante G1H1).

“La educación en valores me parece básica para crear una sociedad que sepa convivir” (Participante G2M2).

“[...] las habilidades emocionales y sociales, me parecen básicas para seguir adelante y como persona para integrarte y gestionar todo” (Participante G2M2).

“[...] doy mucha importancia a las dos cosas [...] te permite conocerte y también cómo mejorar las relaciones interpersonales [...] un conocimiento más intelectual, si no está acompañado de lo otro, se queda muy pobre” (Participante G3M2).

Las familias destacan la transversalidad de estos aprendizajes y su propia necesidad de aprender sobre los mismos:

“[...] yo lo veo, no como algo específico de una clase, sino que es algo, como llaman ahora, transversal [...] que pueda afectar tanto a la clase musical como a otras y también, a lo mejor, que esté patente entre el profesorado [...] que también nosotros aprendamos cosas de aprendizaje emocional y educación en valores como padres o como profesores” (Participante G2H1).

“Yo creo que es novedoso y me parece estupendo que se empiece a implementar [...] debería ser transversal por todos los lados porque los de mi generación, o nuestra generación, carecemos mucho de esa enseñanza” (Participante G2M2).

3.2. Categoría sobre las necesidades del estudiantado en torno a la educación en valores y el ASE

Las principales propiedades de la categoría son: a) Valores, b) Gestión del fracaso y c) Gestión del estrés.

El alumnado señala, como valores necesarios en las enseñanzas especializadas de Música, la responsabilidad, el compromiso, la competitividad, pero también la humildad:

“[...] el tema de ser muy organizado en el tiempo [...] tener esos valores también de perseverancia, de trabajar duro, de responsabilidad, de saber que tienes que llegar un poco a todo” (Participante G1H1).

“[...] es un ambiente bastante más competitivo, yo creo, en el conservatorio [...] sabes que tienes que ser muy, muy bueno para poder dedicarte a esto [...] es uno de los hechos más diferenciales con otros espacios” (Participante G1H1).

“[...] son los propios profesores muchas veces los que fomentan esa sensación de “no, tú tienes que ser mejor que el otro” [...] toda la enseñanza del conservatorio está muy focalizada en ser solista” (Participante G1M1).

“[...] la humildad es una de las grandes cosas que tiene que haber y que es muy difícil que cuando llegas a una escala más elevada se mantenga” (Participante G1M1).

Consideran necesario el aprendizaje socioemocional para gestionar el fracaso, la autoexigencia, fomentar la confianza en uno mismo y prevenir la desmotivación:

“En situaciones en las que tienes un nivel de exigencia muy alto [...] si fallas, tienes que saber que no pasa nada” (Participante G1M1).

“[...] el tener una confianza muy buena en ti mismo y tener una autoestima elevada, que a mí me parece algo fundamental cuando se es músico” (Participante G1M1).

Las familias destacan la necesidad de estos aprendizajes para fomentar la motivación, hacer frente al estrés y al sacrificio personal y social de no poder participar en las mismas actividades que otros/as niños/as o adolescentes de la misma edad:

“[...] en el entorno del colegio la gente normalmente no se enfrenta con actividades que lleven tanto tiempo, que estén tan sacrificadas. Entonces, sí que hay un momento en que ellos se sienten raros, que no encajan perfectamente” (Participante G2H3).

El profesorado resalta la necesidad de valores específicos para afrontar estos estudios y un aprendizaje que permita al estudiantado gestionar la competitividad, gestionar el fracaso y trabajar los aspectos socioemocionales necesarios, tanto para afrontar los juicios externos como para poder expresarse adecuadamente a través de la música:

“[...] siempre hay alguien que te va a estar juzgando y no siempre con criterios objetivos [...] que aprendan a tolerar, pues eso, la negativa [...] el que de alguna manera te digan que no vales porque eso ocurre a veces” (Participante G3H3).

“[...] se trata de expresar y de transmitir [...] en ese aspecto yo sí que veo que hay un plus que hay que ayudar o favorecer ese desarrollo, más que si vas a ser informático” (Participante G3M2).

3.3. Categoría sobre la contribución de la asignatura de Lenguaje Musical a la educación en valores y el ASE

Las principales propiedades de la categoría son: a) Formar parte de un grupo y b) Importancia de la figura del profesorado.

El estudiantado, en su discurso, señala que la asignatura y su contexto les enseñó a superar la vergüenza, a disfrutar de lo que hacen y a sentir la música:

“[...] es la primera asignatura en la que de verdad empiezas a entender la música, y cómo a través de la música puedes expresar otras cuestiones, otros sentimientos” (Participante G1H1).

Destacan la importancia de formar parte de un grupo, del compañerismo que se genera y cómo aprenden a valorar la diversidad, incluso desde la propia variedad de instrumentos que tiene lugar en el aula:

“[...] empiezas a entrar en contacto con otros instrumentistas [...] empiezas a conocer a violonchelistas, a gente que toca fagot, trombón [...] ese aprendizaje un poco de la diferencia, para mí es uno de los valores más importantes” (Participante G1H1).

Las familias dan una relevancia principal a la figura del profesorado dentro de la asignatura y cómo puede contribuir a estos aprendizajes:

“[...] la pasión, que eso creo yo que es el mayor de los valores, ¿no? De un profesor que estás escuchando, que le estás viendo explicar. Le ves apasionado [...] eso infunde en el alumno una semilla que brota” (Participante G2H1).

A su vez, otorgan importancia a la clase grupal como fuente de aprendizaje socioemocional y valores:

“[...] el grupo es el que más educa [...] el profesor facilita, por supuesto, pero [...] el grupo social es el que más valores puede dinamizar” (Participante G2H1).

El profesorado también incide en la oportunidad que proporciona la clase de grupo y el papel del ejemplo del y de la docente:

“[...] la clase de grupo en un conservatorio, además, es un sitio especialmente bueno para esto porque nos vienen chavales muy diferentes [...] fomenta muchísimo el desarrollar esa capacidad de admitir, aunque no entiendas al otro, porque aquí conviven de forma mucho más estrecha” (Participante G3M3).

“[...] somos un ejemplo para ellos y solamente con nuestra forma de tratar al alumno, le estamos transmitiendo unos valores de respeto, de confianza, de tolerancia” (Participante G3M3).

Según las percepciones del profesorado, la asignatura de Lenguaje Musical favorece el trabajo en equipo, el desarrollo de la empatía, ayuda a fortalecer la confianza, a relativizar los errores, a sobrellevar la competitividad y fomenta la introspección:

“[...] es un sitio por donde colarles también la idea [...] de cómo sobrevivir a la competitividad y [...] las malas críticas de los demás” (Participante G3H3).

“[...] la coevaluación y la coeducación [...] es para mí fundamentalmente fomentar la empatía [...] aportar entre todos qué podemos hacer” (Participante G3H1).

“[...] se les insiste que tienen que interiorizar, y eso es como un ejercicio de entender qué está pasando dentro de ti [...] cómo tienes que pensarlo para cantarlo, a ese pulso interno [...] ese ejercicio de introspección yo creo que puede ser un camino para que, una vez que han analizado cómo sienten esos estímulos físicos, puedan también ahí empezar a analizar las sensaciones” (Participante G3M3).

3.4. Categoría sobre los aspectos de mejora en un futuro

Las principales propiedades de la categoría son: a) Mayor énfasis en el trabajo grupal y b) Trabajar por proyectos.

El alumnado participante recomienda incidir en el trabajo grupal en el aula y aprovechar la diversidad, por ejemplo, en cuanto a especialidades instrumentales, como fuente de aprendizaje:

“Yo relaciono eso con la humildad [...] a veces piensas que tu instrumento siempre es el más difícil, luego ves un violonchelo y dices “pero, ¿cómo sabe dónde está la nota?”” (Participante G1H1).

También, insisten en la importancia de la participación activa:

“Lo haría todo desde la práctica [...] que no se lleven la idea de que el Lenguaje Musical es dar teoría, sino de sentir, de hacer y de interiorizar” (Participante G1M1).

Las familias sugieren potenciar una mayor interacción en clase, proponiendo la tutoría entre iguales, el trabajo por proyectos, incrementando la participación activa y el movimiento, y fomentando que el estudiantado pueda aprender de los instrumentos de sus compañeros/as:

“[...] que cada niño sea protagonista un día, un momento de la clase con su instrumento [...] porque se siente como: “oye, yo soy aquí el del violín”” (Participante G2H3).

“[...] hay que interactuar más, hay que bailar más, hay que sentir más con el cuerpo” (Participante G2M2).

“[...] la tutoría entre iguales [...] los alumnos mayores enseñan a los alumnos pequeños y aprenden muy bien, y los alumnos mayores se sienten muy bien porque están ayudando a otros” (Participante G2H1).

“[...] se podrían trabajar determinados ritmos como por proyectos, vamos a hacer una canción con este ritmo y luego lo vamos a exponer delante de los compañeros” (Participante G2M2).

El profesorado señala la necesidad de relativizar la importancia de los errores y transmitir al alumnado el valor de lo que hace:

“[...] minimizar lo que estamos diciendo, los errores o cuando un alumno se te pone a llorar en el aula por una tontería, pues empatizar eso” (Participante G3H1).

“[...] que ellos se sientan de alguna manera importantes, y que sientan que están haciendo algo que tiene un valor” (Participante G3H2).

En el grupo de docentes, también, se sugiere como mejora fomentar el trabajo grupal, favorecer un entorno seguro y proponer más actividades de cohesión:

“[...] la clase de Lenguaje Musical, al final, muchas veces es una clase individual en grupo y cantan juntos o leen juntos, pero no trabajan juntos [...] que haya un acercamiento entre ellos y una responsabilidad común para el resultado final” (Participante G3M3).

“[...] crear un entorno seguro [...] favorecer la expresión y el desarrollo de cada uno; verbalizar, que también ha salido antes, sí, las emociones, los valores, los conflictos” (Participante G3M2).

“[...] lo hacen en los coles [...] irte un día a merendar al campo con los niños [...] actividades donde aparco el objetivo de mi trabajo y hago grupo, para crear ese clima donde [...] se aprende mucho mejor” (Participante G3M3).

El profesorado, también, pone de relieve algunas barreras como el escaso tiempo de clase y las resistencias que pueden encontrarse en el resto del claustro:

“[...] que esté bien informado todo el claustro de profesores de instrumento que lo que se está haciendo tiene un valor, porque es fundamental tener apoyo del resto de los profesores para este tipo de innovaciones” (Participante G3H2).

3.5. Grado de consenso en los grupos focales

En las siguientes Tablas 1, 2 y 3, mostramos el grado de consenso alcanzado en cada grupo focal en torno a las cuatro preguntas abordadas:

Tabla 1. Grado de consenso alcanzado en el grupo focal de estudiantes

PARTICIPANTE	PREGUNTA PLANTEADA EN EL GRUPO FOCAL			
	PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3	PREGUNTA 4
G1M1	DC	DC	DC	DC
G1M2	DC	DC	DC	DC
G1M3	C	DC	DC	DC
G1H1	DC	DC	DC	DC
G1H2	DC	C	DC	DC

(C= indicación de consenso (verbal o no verbal); D = indicación de disenso (verbal o no verbal); DC = proporciona declaración sustancial o ejemplo que sugiere consenso; DD = proporciona declaración sustancial o ejemplo que sugiere disenso)

Tabla 2. Grado de consenso alcanzado en el grupo focal de familias

PARTICIPANTE	PREGUNTA PLANTEADA EN EL GRUPO FOCAL			
	PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3	PREGUNTA 4
G2M1	DC	DC	DC	DC
G2M2	DC	DD	DC	DC
G2H1	DC	C	DC	DC
G2H2	DC	C	DC	DC
G2H3	DC	DC	DC	DC

(C= indicación de consenso (verbal o no verbal); D = indicación de disenso (verbal o no verbal); DC = proporciona declaración sustancial o ejemplo que sugiere consenso; DD = proporciona declaración sustancial o ejemplo que sugiere disenso)

Tabla 3. Grado de consenso alcanzado en el grupo focal de docentes

PARTICIPANTE	PREGUNTA PLANTEADA EN EL GRUPO FOCAL			
	PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3	PREGUNTA 4
G3M1	DC	C	C	DC
G3M2	DC	DC	DC	DC
G3M3	DC	DD	DC	DC
G3H1	DC	DD	DC	DC
G3H2	DC	C	DC	DC
G3H3	DC	DC	DC	DC

(C= indicación de consenso (verbal o no verbal); D = indicación de disenso (verbal o no verbal); DC = proporciona declaración sustancial o ejemplo que sugiere consenso; DD = proporciona declaración sustancial o ejemplo que sugiere disenso)

En las tablas anteriores, se observa que existe consenso entre los/as estudiantes participantes en las cuatro cuestiones planteadas en el grupo focal. En el caso de las familias y el profesorado, observamos que hay consenso en tres de las cuestiones planteadas, pero no en cuanto a la existencia de necesidades específicas de educación en valores y aprendizaje socioemocional del estudiantado del conservatorio. No existen diferencias en la valoración y el consenso en las cuestiones planteadas en cuanto al género de los participantes. Un profesor y una profesora consideran que el alumnado del conservatorio no presenta necesidades específicas, pero sí que pueden beneficiarse de más oportunidades para desarrollar este aprendizaje gracias a estar cursando enseñanzas especializadas de Música:

“Creo que, más que tengan unas necesidades diferentes, es que tienen más oportunidades que los demás [...] aquí tienen la oportunidad, creo mayor, de desarrollar esa serie de valores” (Participante G3M3).

“Este alumnado tiene una oportunidad extra porque es como un colegio aparte [...] una persona que viene a estudiar Música tiene unas necesidades específicas, yo no lo creo” (Participante G3H1).

En el caso del grupo de familiares, una madre afirma que las necesidades solo son distintas en lo relativo al aprendizaje socioemocional:

“En cuanto a educación en valores, yo creo que las necesidades son las mismas que en el colegio [...] en cuanto al aprendizaje socioemocional, sí que creo que necesitan muchísimo más” (Participante G2M2).

4. Discusión y conclusiones

En este último apartado, se destacarán las principales conclusiones que se derivan de cada uno de los objetivos específicos y se añadirán unas reflexiones globales.

Los tres grupos de participantes manifiestan la importancia que para ellos tiene la educación en valores y el aprendizaje socioemocional. Lo consideran aspectos fundamentales en la educación, componentes del desarrollo y de enriquecimiento personal que ayudan al alumnado en sus vidas, independientemente de las opciones profesionales que elijan más adelante. La importancia que otorgan a la cultura de aula, a las interacciones en el grupo, como puede ocurrir en cualquier agrupación musical, está en línea con los elementos favorecedores del ASE destacados por Kelly-McHale (2017).

El hecho de que el alumnado de los conservatorios presenta necesidades específicas en torno a la educación en valores y el aprendizaje socioemocional queda patente a la vista de las aportaciones de los tres grupos. De especial relevancia es el sacrificio personal y social que realiza el alumnado de estos centros y que, en cierta medida, les aleja de otros/as niños/as o adolescentes

y de las actividades propias de su edad. Estudiantes y docentes observan que la propia actividad artística requiere aprender a gestionar el fracaso, conseguir una autoestima alta y sana, y adquirir un desarrollo emocional que favorezca realizar interpretaciones expresivas. Esto último coincide con lo afirmado por Bonastre y Nuevo (2020) en torno a la competencia emocional, que no debe concebirse solo como un resultado de las enseñanzas musicales, sino como un requisito para incrementar las habilidades expresivas, necesarias para garantizar una interpretación musical de calidad.

En ninguno de los grupos focales, se hace alusión a la planificación de objetivos socioemocionales en la asignatura de Lenguaje Musical, un aspecto que varios autores consideran indispensable para aprovechar el potencial de las enseñanzas musicales en el ASE y garantizar estos aprendizajes (Edgar y Elías, 2021; Omasta *et al.*, 2021). A pesar de la ausencia de evidencias de planificación consciente de objetivos socioemocionales o relacionados con la educación en valores, los/as participantes perciben que la asignatura de Lenguaje Musical contribuye al desarrollo de estos aprendizajes. Si bien cada grupo incide en matices diferentes, los tres grupos coinciden a la hora de destacar la importancia del grupo como fuente de apoyo, motivación y aprendizaje. Se señala la importancia de la figura del profesorado y de su ejemplo como personas respetuosas y apasionadas por la materia que imparten, actitudes que acaban formando parte de un currículum oculto que, como apuntan Cabedo-Mas y Arriaga-Sanz (2016), es fundamental en la educación en valores.

En cuanto a las sugerencias para favorecer la educación en valores y el aprendizaje socioemocional en el aula de Lenguaje Musical, los tres grupos coinciden al mencionar la necesidad de fomentar el trabajo grupal, la interacción y la cohesión. Trabajar por proyectos u organizar tutorías entre iguales son algunas de las estrategias sugeridas, acciones que requieren de esa planificación previa que varios autores coinciden en resaltar como requisito indispensable para optimizar el aprendizaje socioemocional (Edgar y Elías, 2021; Omasta *et al.*, 2021). Profesorado y alumnado, también, inciden en la necesidad de dedicar tiempo a sentir la música, interiorizarla, trabajar las emociones a través de la música que tiene lugar en el aula, lo cual requiere instaurar un clima idóneo; de modo que, el alumnado se sienta seguro para expresarse, para poder resolver con mayor éxito tareas de percepción auditiva (Balo *et al.*, 2014, 2015) o afrontar cualquier otro reto propuesto en clase. Todas estas sugerencias est n en consonancia con las recomendaciones de Elliott y Silverman (2014) relativas a la importancia de no centrarse únicamente en los aspectos técnicos de la música.

A modo de resumen, en la Figura 2, presentamos algunos de los resultados más significativos extraídos de los grupos focales, asociados a cada uno de los cuatro objetivos específicos:

<p>IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN VALORES Y EL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL </p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes: importancia a nivel personal y en el contexto de la clase • Familias: transversalidad de estos aprendizajes e importancia para el día a día • Profesorado: importancia general e importancia en el aula 	<p>NECESIDADES DE LOS/AS ESTUDIANTES EN TORNO A LA EDUCACIÓN EN VALORES Y EL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL </p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes: valores necesarios y aprendizaje socioemocional • Familias: necesidades percibidas para afrontar los estudios • Profesorado: necesidades específicas del estudiantado
<p>CONTRIBUCIÓN DE LA ASIGNATURA DE LENGUAJE MUSICAL A LA EDUCACIÓN EN VALORES Y APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL </p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes: contribución de la asignatura y su contexto • Familias: contribución del profesorado y del propio grupo • Profesorado: atribuciones en valores y aspectos socioemocionales 	<p>SUGERENCIAS DE MEJORA PARA FAVORECER LA EDUCACIÓN EN VALORES Y EL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL </p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes: trabajo grupal, importancia de la diversidad y de sentir la música • Familias: tutoría/clase entre iguales, trabajo grupal, clases activas y aprovechar la diversidad de instrumentos • Profesorado: acciones prácticas y barreras

Figura 2. Resumen de las inferencias conseguidas a partir del análisis de los resultados

En conjunto, se ha podido observar que existe un consenso considerable entre los tres grupos de participantes. Tanto el profesorado como el alumnado y las familias consideran que la educación en valores y el ASE son aspectos esenciales en el proceso de formación de cualquier estudiante. No todos coinciden a la hora de afirmar que el alumnado de los conservatorios presente unas necesidades diferentes a las de cualquier/a otro/a estudiante, pero la mayoría considera que se debe hacer un especial hincapié en la educación en valores y el ASE para afrontar adecuadamente las exigencias que presentan las enseñanzas especializadas de Música. Los/as participantes coinciden al reconocer que la asignatura de Lenguaje Musical y, en particular su impartición en grupos, contribuye a la educación en valores y al ASE; pero, también, son conscientes de las mejoras que deberían llevarse a cabo para potenciar estos beneficios en un futuro.

Sorprende que en ninguno de los grupos se haya mencionado la importancia que puede tener en estos aprendizajes el repertorio seleccionado, en particular, las canciones, tal y como señalan otros autores (Muldma y Kiilu, 2012). De la misma manera que Godoy (2021) identifica los criterios que aplican directoras de coro para elegir el repertorio en los coros infantiles, sería recomendable investigar, en estudios futuros, sobre los criterios del profesorado de Lenguaje Musical a la hora de seleccionar el material didáctico. Sería igualmente conveniente analizar en profundidad las percepciones del estudiantado en torno a lo que las canciones y obras abordadas en la asignatura aportan a la educación en valores y aprendizaje socioemocional.

Financiación y agradecimientos

Agradecemos la colaboración de estudiantes, familias y profesorado que han participado en este estudio y al Conservatorio Profesional de Música Arturo Soria de Madrid por permitirnos utilizar las instalaciones para la celebración de los grupos focales. El trabajo ha sido financiado por la Universidad de Castilla-La Mancha (ayudas a Grupos de Investigación de la UCLM-2022).

Referencias

- Amezcuca, M. y Gálvez, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de Salud Pública*, 76, 423-436. <https://cutt.ly/4VTvcDI>
- Balo, M., Lago, P. y Ponce de León, L. (2014). Los alumnos ante el dictado musical. Las TIC como aliadas para mejorar las experiencias. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 28, 1-2. <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/291507>
- Balo, M., Lago, P. y Ponce de León, L. (2015). La diversidad tímbrica en el dictado musical a dos voces como estrategia para afrontar las dificultades de transcripción. *Revista Electrónica de LEEME*, 36, 1-16. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/>
- Berrocal, F., Alonso, M.A. y Ramírez-Vielma, R. (2021). La elaboración de modelos de competencias técnicas y su aplicación en la detección de necesidades formativas. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 26, 111-129. <https://doi.org/10.24965/gapp.i26.10813>
- Berrón, E., Balsera, J.F. y Monreal, I. (2017). Ansiedad de los alumnos en la asignatura de Lenguaje Musical y estrategias para reducirla. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 41-48. <https://cutt.ly/JVTvlfv>
- Bonastre, C. y Nuevo, R. (2020). Learning strategies on musical expression in higher education and emotional intelligence. *Revista Internacional de Educación Musical*, 8, 43-51. <https://doi.org/10.1177/2307484120956515>
- Bonilla, J., Loscertales, F. y Páez, M. (2012). Educación en valores a través del cine. *Píxel-bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 117-131. <https://cutt.ly/iVTvgN5>
- Brown, J. (2018). *Interviews, focus groups, and Delphi techniques*. Routledge.
- Cabedo-Mas, A. y Arriaga-Sanz, C. (2016). ¿Música para aprender, música para integrar? Arte y educación en valores en el currículo escolar. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 9, 145-160. <http://hdl.handle.net/10481/41826>
- Campayo-Muñoz, E.A. y Cabedo-Mas, A. (2017). The role of emotional skills in music education. *British Journal of Music Education*, 34(3), 243-258. <https://doi.org/10.1017/S0265051717000067>
- Cantor, P., Osher, D., Berg, J., Steyer, L. y Rose, T. (2018). Malleability, plasticity and individuality: How children learn and develop in context. *Applied Developmental Science*, 23(4), 307-337. <http://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398649>
- CASEL (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs*. CASEL (Collaborative for Academic Social, and Emotional Learning). <https://eric.ed.gov/?id=ED581699>
- Consejería de Presidencia (2014). *Decreto 7/2014, de 30 de enero, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo y la organización de las enseñanzas elementales de*

- Música en la Comunidad de Madrid*. BOCM (04/02/2014), núm.29, pp.29-55. <https://cutt.ly/5VTveBq>
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage. <https://bit.ly/3rlBvk0>
- Cruywagen, S. (2018). "Flourishing with music": From music students to well-rounded musicians of the 21st century. *KOERS – Bulletin for Christian Scholarship*, 83(1). <https://doi.org/10.19108/KOERS.83.1.2306>
- Dumont, E., Syurina, E.V., Feron, F.J.M. y Van Hooren, S. (2017). Music Interventions and Child Development: A Critical Review and Further Directions. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01694>
- Edgar, S.N. y Elias, M.J. (2021). Setting the stage for Social Emotional Learning (SEL) policy and the arts. *Arts Education Policy Review*, 122(3), 205-209. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1777494>
- Elliott, D.J. y Silverman, M. (2014). Music, personhood, and eudaimonia: Implications ofr educative and ethical music education. *TD The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa, Special edition*, 10(2), 57-72. <https://doi.org/10.4102/td.v10i2.99>
- Fallas, V.M. (2022) La incorporación del aprendizaje social y emocional en nuestras aulas. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 2(1), 281-301. <https://doi.org/10.51660/ripie.v2i1.65>
- Farrington, C.A., Maurer, J., McBride, M.R.A., Nagaoka, J., Puller, J.S., Shewfelt, S., Weiss, E.M. y Wright, L. (2019). *Arts education and social-emotional learning outcomes among K-12 students: Developing a theory of action*. Ingenuity and the University of Chicago Consortium on School Research.
- Godoy, M.E. (2021). Criterios pedagógico-musicales que aplican directoras de coros para elegir repertorio en los coros infantiles. *Revista Electrónica de LEEME*, 48, 79-93. <https://doi.org/10.7203/LEEME.48.20979>
- Gracia, J. y Gozávez, V. (2016). Justificación filosófica de la educación en valores éticos y cívicos en la educación formal. Análisis crítico de la LOMCE. *Teoría de la Educación*, 28(1), 83-103. <https://doi.org/10.14201/teoredu201628183103>
- Habibi, A., Damasio A., Ilari, B., Sachs, M. E., y Damasio H. (2018). Music training and child development: a review of recent findings from a longitudinal study. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1423(1), 73-81. <https://doi.org/10.1111/nyas.13606>
- Hallam, S. (2019). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Heidegger, M. (2006). *Ser y tiempo*. Trotta.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana editores.

ISME (s.f.). *About ISME*. <https://www.isme.org/about>

Kelly-McHale, J. (2017). Socialization in the Music Classroom. En S. Edgar (Ed.), *Music Education and Social Emotional Learning* (pp.29-54). GIA Publications.

Martínez, N. (2012). Reseña metodológica sobre los grupos focales. *Diá-logos*, 9, 47-53.

Martínez, Y. (2022). *El Taller de Lenguaje Musical: una estructura didáctica para estimular el interés situacional en las Escuelas de Música*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/69751/>

Mendieta-Izquierdo G, Ramírez-Rodríguez J.C. y Fuerte J.A. (2015). La fenomenología desde la perspectiva hermenéutica de Heidegger: una propuesta metodológica para la salud pública. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(3), 435-443. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v33n3a14>

Mertens, A. (2006). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage Publications.

Mogro-Wilson, C. y Tredinnick, L. (2020). Influencing Social and Emotional Awareness and Empathy with a Visual Arts and Music Intervention for Adolescents. *Children & Schools*, 42(2), 111-119. <https://doi.org/10.1093/cs/cdaa008>

Muldma, M. y Kiilu, K. (2012) Teacher's view on the development of values in music education in Estonia. *Procedia –Social and Behavioral Sciences*, 45, 342-350. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.570>

Omasta, M., Graham, M., Milling, S.L., Murray, E., Jensen, A.P. y Siebert, J.J. (2021). Social emotional learning and the national core arts standards: a cross-disciplinary analysis of policy and practices. *Arts Education Policy Review*, 122(3), 158-170. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1773366>

Pentón, L.J. (2020). Social-emotional learning in TESOL: What, why, and how. *Journal of English Learner Education*, 10(1), 1-16. <https://stars.library.ucf.edu/jele/vol10/iss1/1>

Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 109-127. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.54814>

Pérez-Aldegue, S. (2013). Evaluación de un programa para el desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación rítmica en educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 124-138. <https://www.scielo.org.mx/>

Ponce de León, L., Gértrudix, F., Sánchez-Parra, M.J. y Sánchez-Escribano, E. (2022). *Proyecto "Educación en valores y aprendizaje socioemocional en el aula de Lenguaje Musical" Transcripciones de los Focus Group*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7110756>

Ramírez-Hurtado, C. (2017). Aportaciones de la educación musical a la educación para la paz: buscando la "transverdad" en la era de la "posverdad". *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 129-151. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54777>

Ponce de León, P., Gértrudix-Barrio, F., Sánchez-Parra, M.J. y Sánchez-Escribano García de la Rosa, E. (2022). Aprendizaje socioemocional y educación en valores en el aula de Lenguaje Musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 50, 46-66. doi:10.7203/LEEME.50.25344

- Rodrigo-Martín, I., Rodrigo-Martín, L., y Mañas-Viniegra, L. (2020). Educación, Valores, Tecnología y Música. Hacia un modelo inclusivo que apueste por la igualdad y las relaciones interpersonales. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 33-47. <https://doi.org/10.5209/reciem.64141>
- Rogel, R. (2018). El grupo de discusión: revisión de premisas metodológicas. *Cinta moebio*, 63, 274-282. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2018000300274>
- Romero, J. (2020). Percusión Corporal y “Solfeo Cognitivo”. Recursos pedagógicos según el Método BAPNE. *Revista Pensamiento Actual*, 20(35), 105-121. <https://doi.org/10.15517/PA.V20I35.44398>
- Saarokallio, S. (2019). Access-Awareness-Agency (AAA) Model of Music-Based Social-Emotional Competence (MuSEC). *Music & Science*, 2, 1-6. <https://doi.org/10.1177/2059204318815421>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <https://cutt.ly/TIHhOlk>
- Sánchez-Escribano, E. (2020). *Estado de la formación musical instrumental en contextos escolares no universitarios de la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado sobre el abandono formativo y la simultaneidad en las enseñanzas regladas de música*. [Tesis doctoral]. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sánchez-Parra, M.J., Gértrudix-Barrio, F. y Gértrudix-Barrio, M. (2020). Perspectiva del docente ante el proceso de enseñanza-aprendizaje del Lenguaje Musical en los Conservatorios Profesionales de Música de España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 324-345. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14087>
- Sandín, M.P. (2004). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw-Hill.
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. Sage.
- Shen, Y., Lin, Y., Liu, S., Fang, L. y Liu, G. (2019). Sustained Effect of Music Training on the Enhancement of Executive Function in Preschool Children. *Frontiers in Psychology*, 10, 1910. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01910>
- Sim, J. y Waterfield, J. (2019). Focus group methodology: some ethical challenges. *Qual Quant*, 53, 3003-3022. <https://doi.org/10.1007/s11135-019-00914-5>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A. y Weissberg, R.P. (2017). Promoting positive youth development through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

Ponce de León, P., G trudix-Barrio, F., Sánchez-Parra, M.J. y Sánchez-Escribano García de la Rosa, E. (2022). Aprendizaje socioemocional y educación en valores en el aula de Lenguaje Musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 50, 46-66. doi:10.7203/LEEME.50.25344

Urbain, O. (2020). Peacebuilding 2020. *Music and Arts in Action*, 7(3), 37-62. <https://cutt.ly/GVVjMMx>

Valencia, R., Ventura, E. y Escandell, O. (2003). El abandono de los estudios musicales del grado elemental. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 6, 77-100. <https://cutt.ly/GVVjkhN>

Vall s, M.S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Varadi, J. (2022). A Review of the Literature on the Relationship of Music Education to the Development of Socio-Emotional Learning. *SAGE Open*, 12(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/21582440211068501>

Varner, E. (2019). General Music Learning Is Also Social and Emotional Learning. *Journal of General Music Education*, 33(2), 74-78. <https://doi.org/10.1177/1048371319891421>

Vasil, M., Weiss, L. y Powell, B. (2018). Popular Music Pedagogies: An Approach to Teaching 21st-Century Skills. *Journal of Music Teacher Education*, 28(3), 85-95. <https://doi.org/10.1177/1057083718814454>

Zarza, F.J., Casanova, O. y Orejudo, S. (2016). Estudios de música en los conservatorios superiores y ansiedad escénica en España. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 50-63. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.49442>



ARTÍCULOS

La creatividad musical en el currículo de Educación Primaria en España y sus implicaciones educativas

Musical creativity in the primary education curriculum in Spain and its educational implications

Luis del Barrio-Aranda¹

Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Zaragoza, Zaragoza (España)

Desirée García-Gil²

Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física, Universidad Complutense de Madrid, Madrid (España)

Laura Cuervo-Calvo³

Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física, Universidad Complutense de Madrid, Madrid (España)

doi:10.7203/LEEME.50.24120

Recepción: 07-07-2022 Revisión: 11-08-2022 Aceptación: 28-11-2022

Resumen

El presente trabajo tiene como finalidad el análisis del tratamiento de la creatividad musical en el currículo de Educación Primaria del sistema educativo español como base para la comprensión de la orientación didáctica musical y la contribución a su educación como competencia transversal. Siguiendo una metodología de revisión documental, este trabajo analiza y compara la creatividad en los currículos musicales de Educación Primaria del conjunto de las comunidades autónomas en el período comprendido entre 2014-2022. Para el análisis de los datos, se elabora una matriz de categorías y subcategorías de estudio que investigan la creatividad en el área de Educación Artística, la metodología para su enseñanza y su evaluación. De los textos analizados, se induce la creencia de que la enseñanza de la creatividad musical en Educación Primaria podría ayudar en el desarrollo de la autonomía, la comprensión y la expresión musical del alumnado; de modo que, los documentos curriculares deberían reforzar su tratamiento dotando de una mayor concreción y relación significativa entre el propósito, el enfoque metodológico y la evaluación que determinan su educación.

Palabras claves: creatividad; educación musical; Educación Primaria; investigación curricular.

Abstract

The aim of this paper is to analyse the treatment of musical creativity in the Primary Education curriculum of the Spanish educational system as a basis for understanding the musical didactic orientation and the contribution to its education as a transversal competence. Following a documentary review methodology, this work analyses and compares creativity in the Primary Education music curricula of all the autonomous communities in the period 2014-2022. For the analysis of the data, a matrix of categories and subcategories of study is developed to investigate creativity in Arts Education, the methodology for its teaching and its evaluation. From the texts analysed, arise the belief that the teaching of musical creativity in Primary Education could contribute to the development of the autonomy, understanding and musical expression of pupils, and therefore, curricular documents should reinforce its treatment by providing greater concreteness and a meaningful relationship between the purpose, the methodological approach and the assessment that determine its education.

Key words: creativity; music education; Primary Education; curriculum research.

¹ Profesor Ayudante Doctor, Facultad de Educación, <https://orcid.org/0000-0003-4732-4128>

* Contacto y correspondencia: Luis del Barrio Aranda, Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Zaragoza, delbarri@unizar.es, Pedro Cerbuna 12, C.P. 50009 Zaragoza. España.

² Profesora Contratada Doctora, Facultad de Educación, <https://orcid.org/0000-0002-0591-6873>

³ Profesora Contratada Doctora, Facultad de Educación, <https://orcid.org/0000-0001-7577-202X>

1. Introducción

La orientación de los sistemas educativos a las demandas del siglo XXI fundamenta el interés por los modelos educativos basados en el pensamiento crítico, la proactividad y la expresión que hacen necesaria la educación de la creatividad como medio de acceso y desarrollo del conocimiento desde la metodología de aprender haciendo (Roberts, 2011; Weng *et al.*, 2022). La creatividad constituye una facultad fundamental para el desarrollo del pensamiento humano (Kaplan, 2019) y la evolución de la sociedad. Esta capacidad transversal implica el trabajo de destrezas adaptativas y de emprendimiento como la flexibilidad, el compromiso, la responsabilidad, la iniciativa, la autonomía y la innovación (Blanco y Peñalba, 2020; Ruíz-Herrero, 2013) para dar respuesta a las demandas de la sociedad. Su educación requiere una reinterpretación de la didáctica con la integración del pensamiento crítico y creativo para lograr que su enseñanza y estudio puedan aplicarse a diferentes dominios cognoscitivos (Fernández y Jorquera, 2017).

El concepto de creatividad como aptitud mental asociada al pensamiento productivo ha sido estudiada desde diferentes dimensiones. En su origen, las primeras investigaciones realizadas a mediados del siglo XX la interpretan desde una dimensión humanista centrada en las cualidades de la persona creadora (Ausubel, 1963; Galton, 1869; Guilford, 1950; Wertheimer, 1959), mientras que estudios posteriores están centrados en las dimensiones social y cultural, a su vez basadas en la capacidad de crear ideas y asociaciones entre conceptos para encontrar soluciones a problemas con el fin de transformar y mejorar un campo de estudio (Csikszentmihalyi, 1998; Esquivias, 1997; Marín y De la Torre, 1991; Mitjás, 1995; Sawyer, 2012; Torrance, 1976; Wollchslager, 1976). Como capacidad cognitiva, la práctica creativa promueve la producción y transformación de ideas en productos originales y útiles, lo que requiere un conocimiento o “dominio” del campo de estudio; fomenta un modo de intervención original que implica el desarrollo de habilidades de pensamiento creativo (sintética, analítica y práctico-contextual) (Sternberg, 1985) para imaginar una gama de posibilidades de afrontar el problema, una “motivación intrínseca” que estimula la dedicación a la acción solo por el placer de hacerlo (Amabile, 1997) y una evaluación formativa (Fautley, 2010) desde la que dar un mayor significado al aprendizaje en la práctica. Por ello, es necesario entender y tener en cuenta al plantear nuevas líneas de estudio que la creatividad puede ser modulada al estar determinada por factores biológicos, psicológicos, sociales o ambientales (Ward, 2007).

La Oficina Internacional de Educación (OIE-UNESCO), centro de excelencia curricular y asuntos relacionados con la educación y colaboración con los países miembros en la mejora de sus currículos, en su propósito de enfocar la educación integral del alumnado a una educación autónoma, incluye la creatividad como una competencia transversal adaptativa y de innovación en la búsqueda y creación de soluciones a problemas (Merchán *et al.*, 2022; Stabback, 2016). Además de esta, otras competencias incluidas son la comunicación, la colaboración, el pensamiento crítico, la capacidad de aprender a aprender, la gestión y la valoración de la diversidad.

El currículo, entendido como “una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender, y de la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad” (Gimeno, 2010, p.22), integra la creatividad en los procesos educativos que relacionan los sujetos, la cultura y la sociedad, determinando la orientación pedagógica y la intervención docente. La *Ley Orgánica de Educación española* (Gobierno de España, 2020) establece que “el currículo irá orientado a

facilitar el desarrollo educativo del alumnado, garantizando su formación integral, preparándolos para el ejercicio pleno de los derechos humanos, una ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual” (p.122883).

La creatividad como valor que identifica a una ciudadanía activa es una práctica inherente a la Educación Artística que incluye la experimentación, la expresión y la producción. El *Real Decreto 157/2022, que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Primaria en España* (Gobierno de España, 2022), relaciona la familiarización del alumnado con distintas formas de expresión desde la práctica creativa individual y colectiva mediante la exploración de los diversos lenguajes artísticos, musicales, escénicos y performativos, el trabajo de técnicas sonoras y corporales para la creación de sus producciones y el uso de herramientas, instrumentos y materiales que promueven la dimensión creativa, comunitaria y social del área. Según Beghetto y Kaufman (2017), se debe facilitar contextos de aprendizaje en los que desarrollar la creatividad, proporcionar al alumnado contenidos de esencia creativa, así como programar la enseñanza para el desarrollo de sus habilidades creativas.

La integración de la creatividad en el conjunto de capacidades orientadas al desarrollo integral del alumnado viene determinada por los principios educativos y las orientaciones metodológicas que los gobiernos y las administraciones educativas de cada país incluyen en sus currículos. En el ámbito musical, la creatividad en la etapa de Educación Primaria ocupa un lugar destacado en los currículos de países como Australia (ACARA, 2021), Finlandia (Finnish National Agency for Education, 2020) y Reino Unido (Department for Education, 2014). Además, la National Coalition for Core Arts Standards (NCCAS, 2014) de Estados Unidos estructura los estándares musicales con una organización que sigue los procesos artísticos de *creating* (imaginar, planear y hacer, evaluar y refinar y presentar); *performing* (seleccionar, analizar, interpretar, revisar, evaluar y refinar y presentar) *responding* (seleccionar, analizar, interpretar y evaluar) y *connecting* (sintetizar el conocimiento y la experiencia personal para hacer música) (National Association for Music Education, 2014, 2017; NCCAS, 2013; Shuler, 2014). En el caso de Iberoamérica, los currículos de Educación Infantil con más menciones a la creatividad son los de México, Guatemala, Chile y Nicaragua. Los resultados de este estudio apuntan a la necesidad de más formación del profesorado en las metodologías didácticas para implementar la creatividad en las aulas (Oliver *et al.*, 2022). En Hong Kong, el aprendizaje musical en Educación Infantil está integrado en el currículo de “Artes y creatividad” y comprende los aprendizajes de (1) Desarrollar habilidades sensoriales y acumular experiencias artísticas, (2) expresar emociones y desarrollar la creatividad a través de creaciones artísticas y (3) desarrollar la creatividad a través de exploración y el manejo de las mismas (Ho y Bautista, 2022). En todos estos currículos, se incluyen objetivos y contenidos relacionados con la improvisación y la composición. Pero, ¿cuál es el interés de investigación que motiva este estudio de la educación de la creatividad musical en Educación Primaria? La educación creativa procura una comprensión de la música como un arte auditivo que prepara al alumnado para una formación musical autónoma desde la experiencia de hacer música que engloba el trabajo de habilidades auditivas, interpretativas y creativas.

El desarrollo de una estancia de investigación motiva este estudio sobre el análisis legislativo de la creatividad musical en Educación Primaria, tomando como punto de partida los siguientes factores: la ausencia de investigación sobre creatividad musical en el marco legislativo de educación curricular básica (Hart, 2019; Odena, 2005), el estudio de la aportación de la educación musical al desarrollo de la creatividad como capacidad emancipatoria (Burnard y Murphy, 2017; Odena y Welch, 2009) y la contribución a una tendencia creciente de investigación

en educación musical sobre disciplinas que relacionan educación, persona y sociedad (Bouji, 2004; Burnard, 2012; Hallam, 2010; Haning, 2020).

Estos motivos promueven la redacción de las siguientes cuestiones de investigación en nuestro estudio: ¿qué presencia tiene la creatividad en el currículo de Educación Primaria en España? ¿Qué enfoque educativo adquiere la creatividad en los currículos autonómicos? ¿Cómo se concreta la creatividad en la educación musical en los distintos currículos autonómicos?

1.1 Objetivos

El propósito de esta investigación es analizar el tratamiento de la creatividad musical en el currículo de Educación Primaria del sistema educativo español como base para la orientación didáctica y contribución a la educación de la creatividad como competencia transversal. En cuanto a los objetivos específicos:

- Estudiar el enfoque educativo que identifica la creatividad en el currículo musical de Educación Primaria.
- Analizar la creatividad como objetivo de estudio y su evaluación según las distintas modalidades creativas.
- Examinar de manera contrastada las orientaciones metodológicas que incluyen la aplicación de la creatividad en el aprendizaje musical en los distintos currículos autonómicos.

2. Método

Este estudio utiliza una metodología cualitativa de revisión documental y comparada (Caballero et. al, 2016; Rapley, 2014).

2.1. Diseño

Su diseño se fundamenta en una investigación de fuentes documentales impresas basada en la “búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación” (Arias, 2012, p.158; Guest *et al.*, 2012; Xu y Zammit, 2020) de los resultados extraídos de la revisión y comparación de los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación, las competencias y las orientaciones metodológicas relacionadas con la creatividad en los currículos musicales de Educación Primaria del conjunto de las comunidades autónomas de España en el período 2014-2022.

2.2. Contexto

El marco curricular de la Educación Primaria constituye el contexto de estudio del análisis de la creatividad musical en los currículos autonómicos. El análisis de los datos requiere una síntesis y organización de la información, cuya interpretación permita dar respuesta a los objetivos de la investigación.

2.3. Muestra

La muestra objeto de estudio la configuran los 18 currículos autonómicos de educación musical en Educación Primaria que configuran el sistema educativo español.

2.4. Categorías

Para el análisis de datos, se lleva a cabo un enfoque temático con el objetivo de codificar información cualitativa enfocada a la identificación y descripción de ideas implícitas y explícitas dentro de los datos y/o temas (Boyatzis, 1998; Guest *et al.*, 2012). En consecuencia, este tipo de análisis permitió convertir los temas en categorías proporcionando un patrón de reconocimiento de los datos (Fereday y Muir-Cochrane, 2006).

La elaboración de este sistema categorial apriorístico se enfoca a partir de las teorías fundamentadas de la creatividad musical en la materia Educación Artística de Educación Primaria y la contextualización educativa de su tratamiento y evaluación según las siguientes categorías: la creatividad en la definición de Educación Artística, la creatividad musical como objetivo de estudio, la evaluación de la creatividad y las orientaciones metodológicas (Alsina, 2006; Glăveanu, 2018; Martínez *et al.*, 2019).

Se tuvieron en cuenta los objetivos de investigación para determinar si los hallazgos estaban en relación con estos: las unidades relevantes transformadas en significados fueron categorizadas en temas comunes. Las subcategorías surgidas dentro de las categorías permitieron concretar y perfilar la comprensión acerca del tratamiento didáctico de la creatividad musical en los distintos currículos de manera específica y comparada (Tabla 1).

Tabla 1. Sistema de categorías y subcategorías de estudio

Objeto de estudio	Categorías	Subcategorías
Educación de la creatividad musical	1. La creatividad en la definición de Educación Artística	Presencia de la creatividad Enfoque educativo de la creatividad
	2. La creatividad musical como objetivo de estudio	Contextualización en los objetivos de Ed. Artística Modalidades creativas y su aplicación en los ciclos y medios de expresión
	3. La evaluación de la creatividad	Integración de la creatividad musical en la evaluación curricular Tipología de aprendizajes evaluados (conocimientos, habilidades y actitudes) Saberes creativos básicos
	4. Orientaciones metodológicas	Estrategias didácticas

2.5. Instrumento

Se procede a la codificación manual de los datos a partir de la información extraída de la revisión documental legislativa. Se construye una matriz de categorías y subcategorías que enmarcan el análisis específico y comparado de la creatividad en los currículos autonómicos.

El rigor metodológico de esta investigación cualitativa tiene en cuenta el cumplimiento de los criterios de credibilidad, confiabilidad, confirmabilidad y transferibilidad (Baskale, 2016). Para ello, se llevó a cabo la recolección de datos, la selección de la unidad de análisis, la creación de códigos y categorías y su interpretación ajustada a los objetivos de investigación propuestos.

2.6. Procedimiento

El procedimiento seguido ha constado de las siguientes fases:

- A. Revisión de la normativa actual que regula la educación artística en los currículos de Educación Primaria estatal y autonómicos.
- B. Análisis de la creatividad musical en los aspectos generales del área de Educación Artística, los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación, los estándares de aprendizaje evaluables, las competencias específicas, los saberes básicos y las orientaciones metodológicas. Para la recogida de datos se utiliza una tabla de análisis *ad hoc*.
- C. Relación de la información entre los currículos para el establecimiento de la categorización del estudio como base para el análisis comparado.

3. Resultados

Se presentan los resultados obtenidos y su análisis correspondiente siguiendo el sistema de categorías del estudio (Tabla 1).

3.1. La creatividad en la definición de Educación Artística

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria recoge en su Anexo II (*Asignaturas específicas*) la necesidad de la Educación Artística para el desarrollo del ser humano como “medio de expresión de sus ideas, pensamientos y sentimientos” (Gobierno de España, 2014, p.45). En consecuencia, se pretende que el alumnado logre “entender, conocer e investigar desde edades tempranas los fundamentos de estos lenguajes para el desarrollo de la atención, la percepción, la inteligencia, la memoria, la imaginación y la creatividad” (p.45). En este sentido, la creatividad pretende estimular la autonomía y la capacidad expresiva del alumnado con el trabajo de destrezas y técnicas en distintos lenguajes en los que proyectar su dimensión expresiva, comunicativa y artística.

Presencia y enfoque educativo

La presencia de la creatividad en el área de Educación Artística es analizada, en este estudio, en la definición del área de los currículos autonómicos. Para el análisis de la presencia curricular, se utiliza una escala nominal dicotómica. Posteriormente, el enfoque que le atribuye cada comunidad a la Educación Artística permite diferenciar entre los enfoques: creativo, expresivo, cultural y filosófico (Tabla 2).

Tabla 2. La creatividad en la definición de la Educación Artística de los currículos autonómicos

Comunidades	Presencia	Enfoque creativo	Enfoque expresivo	Enfoque Cultural	Enfoque Filosófico
Andalucía	Sí	x			
Aragón	Sí	x			
Asturias	Sí	x			
Baleares	Sí			x	
Canarias	Sí	x			
Cantabria	Sí		x		
Castilla La Mancha	Sí			x	
Castilla y León	Sí		x		
Cataluña	Sí				x
Extremadura	Sí		x		
Galicia	Sí	x			
Madrid	Sí		x		
Murcia	Sí		x		
Navarra	Sí		x		
País Vasco	Sí		x		
La Rioja	Sí	x			
Valencia	Sí	x			
Ceuta y Melilla	Sí		x		

La creatividad está presente en la definición de la Educación Artística de todas las comunidades autónomas. Por su parte, de las 18 comunidades autónomas, siete de ellas (38,8%), Andalucía, Aragón, Asturias, Canarias, Galicia, La Rioja y Valencia, definen la Educación Artística desde un enfoque creativo y estético guiando al alumnado a descubrir y realizar sus propias creaciones artísticas. Por su parte, ocho comunidades (44,4%), Cantabria, Castilla y León, Extremadura, Madrid, Murcia, Navarra, País Vasco, Ceuta y Melilla, la interpretan desde un enfoque expresivo al entenderla como “medio de expresión de ideas, pensamientos y sentimientos” según los términos utilizados en el currículo estatal (*Real Decreto 126/2014*, p.45), dos comunidades (11,11%) (Baleares y Castilla La Mancha) la entienden desde un enfoque activo y cultural para apreciar y disfrutar el arte y solo la comunidad de Cataluña (5,55%) la interpreta desde un enfoque filosófico cognoscitivo como disciplina que favorece la estructura del pensamiento del alumnado y le ayuda a comprender, distinguir, pensar y construir el conocimiento. El enfoque y la concreción que cada comunidad proporciona a la definición de creatividad describe la naturaleza de su comprensión y establece el marco de referencia para la orientación de su didáctica.

3.2. La creatividad musical como objetivo de estudio

Esta categoría alberga, de una parte, el análisis de la contextualización de la creatividad en los objetivos de Educación Artística y, de otra, su concreción y trabajo según las distintas modalidades creativas y su aplicación en los diferentes ciclos de Educación Primaria y medios de expresión.

Contextualización en los objetivos de Educación Artística

La educación de la creatividad como propósito educativo lleva al análisis de los objetivos del área de Educación Artística en Educación Primaria, según establece el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* (Gobierno de España, 2006) que integran el desarrollo de las capacidades a trabajar en

la etapa. De los 9 objetivos de área, la creatividad musical está integrada en 6 de ellos. Su interpretación implica la educación en acciones como: “indagar en las posibilidades sonoras y utilizarlas para la expresión de ideas” (Objetivo 1, O1); “explorar y conocer materiales e instrumentos y utilizarlos con fines expresivos y comunicativos” (O2); “conocer posibilidades de los medios audiovisuales y las TIC y utilizarlas para la elaboración de producciones propias” (O5) y “realizar producciones artísticas de manera cooperativa colaborando en la resolución de problemas para lograr un producto final satisfactorio” (O8) (p.36). Asimismo, su trabajo integra la educación del comportamiento creativo que lleva a “mantener una actitud de búsqueda, imaginación, indagación y sensibilidad para disfrutar de las producciones artísticas” (O4) y de autonomía desde la que “desarrollar una relación de auto-confianza con la producción artística personal y respeto con las creaciones propias y ajenas” (O7) (p.36).

Modalidades creativas y su aplicación en los ciclos y medios de expresión

La creatividad musical puede ser trabajada según las modalidades: elaboración de arreglos, improvisación y composición. Cada comunidad introduce el trabajo de estas modalidades en los medios de expresión vocal (V), instrumental (I) y corporal (C) con actividades diversas en los ciclos (1º, 2º y 3º) de Educación Primaria según la siguiente Tabla 3:

Tabla 3. Modalidades creativas y su contextualización según los medios de expresión

Comunidades	Arreglos			Improvisación			Composición		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
	Ciclo	Ciclo	Ciclo	Ciclo	Ciclo	Ciclo	Ciclo	Ciclo	Ciclo
Andalucía	C				V	VI		C	VIC
Aragón	C			C	VC	VIC		C	VIC
Asturias	I	IC			V			C	VIC
Baleares	C	I			C			C	IC
Canarias	C			VC				C	VIC
Cantabria	C			C	VC			VC	VIC
Castilla La Mancha	VIC				VC	VIC			VIC
Castilla y León	C	I			VIC	V		IC	VIC
Cataluña	IC			VC	VC	VC		VC	VIC
Extremadura	IC				C	VIC		C	VIC
Galicia	IC		I	VC	I	IC		IC	VIC
Madrid	C	I		IC		VIC		IC	VIC
Murcia	IC	IC		C	VI				IC
Navarra	C	I	I	V	VI	IC			IC
País Vasco	IC	I		VC	VIC	VIC		IC	VIC
La Rioja	IC				V				VIC
Valencia	IC			C	VIC	VI		C	VIC
Ceuta y Melilla	IC			C	V				VIC

Medios de expresión Vocal (V), Instrumental (I) y Corporal (C)

La elaboración de arreglos se trabaja fundamentalmente en el primer ciclo. La exploración sonora en la percusión corporal se trabaja en todas las comunidades y la exploración con materiales sonoros e instrumentos en diez comunidades (55,5%). Asimismo, se introduce la creación de acompañamientos rítmicos a textos o canciones como actividades que introducen la práctica creativa.

La improvisación, entendida como una modalidad de hacer música en el momento, se inicia en el primer ciclo de diez comunidades (55,5%) trabajada en el medio corporal y en cuatro comunidades (22,2%) en el medio vocal fundamentada en la exploración, la expresión libre, la expresión de sentimientos y el juego simbólico. En el segundo ciclo, la improvisación vocal se trabaja en trece comunidades (72,2%), la corporal en nueve (50%) y la instrumental en seis (33,3%). En tercer ciclo la mitad de las comunidades trabajan la improvisación en diferentes medios de expresión. La improvisación vocal en los dos últimos ciclos se asocia a ejercicios de pregunta-respuesta y pequeñas improvisaciones libres mientras que la instrumental se improvisa en la escala pentatónica y diatónica lo que exige un nivel de construcción musical más elaborado.

La composición como la modalidad creativa más compleja, reflexionada y elaborada requiere la invención, ordenación y registro de ideas (Del Barrio-Aranda, 2012). Su práctica curricular se reserva para el segundo y tercer ciclo. En el segundo ciclo, la composición corporal se aplica en trece comunidades (72,2%) y se refiere a la creación de coreografías. La composición instrumental se trabaja en cuatro comunidades (22,2%) y la vocal en dos (11,1%). En el tercer ciclo, la composición se aplica en los tres medios de expresión vocal, instrumental y corporal de quince comunidades (83,3%). Las actividades de composición se concretan con la elaboración de proyectos artísticos musicales que alberga el trabajo del conjunto de los medios de expresión, la invención de coreografías en el ámbito corporal, la composición de canciones y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la composición instrumental de sencillas piezas musicales.

3.3. La evaluación de la creatividad musical

Aunque el *Real Decreto 984/2021 sobre evaluación y promoción en Educación Primaria*⁴ establece las medidas generales de evaluación y promoción de etapa para los cursos primero, tercero y quinto en el curso 2022/23 y segundo, cuarto y sexto en el curso 2023/24 (p.141586), la evaluación de la Educación Musical en el momento actual se rige por el *Real Decreto 126/2014*⁵ que establece el currículo básico de Educación Primaria y la evaluación de la creatividad queda integrada en los criterios y estándares señalados en los tres bloques: 1. Escucha, 2. Interpretación musical y 3. Música, movimiento y danza (p.46) (Tabla 4).

Integración de la creatividad musical en la evaluación curricular

El análisis de la normativa curricular nos permite identificar la creatividad en el 85,7% de los criterios de evaluación de la Educación musical, al estar integrada en 6 de los 7 criterios.

⁴ Gobierno de España (2021).

⁵ Gobierno de España (2014).

Tabla 4. Integración de la creatividad musical en la evaluación

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 1. Escucha	
1. Utilizar la escucha musical para indagar en las posibilidades del sonido como marco de referencia para creaciones propias	
2. Analizar la organización de obras musicales sencillas y describir los elementos que las componen	2.2. Se interesa por descubrir obras musicales de diferentes características, y las utiliza como marco de referencia para las creaciones propias
Bloque 2. Interpretación musical	
1. Entender la voz como instrumento y recurso expresivo, partiendo de la canción y de sus posibilidades para interpretar, crear e improvisar.	1.1. Reconoce y describe las cualidades de la voz a través de audiciones diversas y recrearlas
2. Interpretar solo o en grupo, mediante la voz o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas que contengan procedimientos musicales de repetición, variación y contraste, asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección	
3. Explorar y utilizar las posibilidades sonoras y expresivas de diferentes materiales, instrumentos y dispositivos electrónicos	3.2. Utiliza los medios audiovisuales y recursos informáticos para crear piezas musicales y para la sonorización de imágenes y representaciones dramáticas
Bloque 3. La música, el movimiento y la danza	
1. Adquirir capacidades expresivas y creativas que ofrecen la expresión corporal y la danza valorando su aportación al patrimonio y disfrutando de su interpretación como una forma de interacción social	1.1. Identifica el cuerpo como instrumento para la expresión de sentimientos y emociones y como forma de interacción social
	1.5. Inventa coreografías que corresponden con la forma interna de una obra musical y conlleva un orden espacial y temporal

En el Bloque 1, la escucha se evalúa como medio de exploración sonora orientado a la elaboración de producciones propias. El Bloque 2 evalúa la capacidad para reconocer y utilizar las posibilidades vocales, instrumentales, de materiales, medios audiovisuales y recursos tecnológicos aplicada a la creación de piezas musicales. Y el bloque 3 evalúa las capacidades expresivas y creativas integradas en el conocimiento corporal para la expresión de sentimientos y la invención de coreografías como medio de análisis de la forma musical (Tabla 4).

Tipología de aprendizajes evaluados: conocimientos, habilidades y actitudes

La tipología de aprendizajes creativos evaluados en los criterios de evaluación del *Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo de Educación Primaria* (Gobierno de España, 2014) nos permite diferenciar entre conocimientos, habilidades y actitudes (Tabla 5).

Tabla 5. Tipología de aprendizajes evaluados: conocimientos, habilidades y actitudes

Bloques de Contenidos	Conocimientos	Habilidades	Actitudes
1. Escucha	Pensamiento analítico	Identificar, clasificar y describir	Interés por la búsqueda respeto a la autoría
2. Interpretación musical	Pensamiento práctico, pensamiento creativo	Interpretar Crear Improvisar	
3. Música, movimiento y danza	Pensamiento práctico, pensamiento creativo	Interpretar Crear Improvisar	Disfrute

En el “Bloque 1. Escucha”, se evalúa la habilidad analítica para identificar, clasificar y describir las cualidades del sonido del entorno natural y social utilizando un vocabulario preciso como base para su integración en la elaboración de creaciones propias, además del interés por la búsqueda de obras musicales, el uso de características incorporadas en las creaciones propias y el respeto a la autoría de las obras. En el “Bloque 2. Interpretación musical”, se evalúa la habilidad de interpretar, crear e improvisar con la voz, los instrumentos, los materiales y dispositivos electrónicos la creación de piezas, la sonorización de imágenes y representaciones dramáticas. No se evalúan actitudes asociadas a la interpretación y la creación vocal e instrumental. En el “Bloque 3. Música, movimiento y danza”, se evalúa la habilidad de interpretar, crear e improvisar producciones y coreografías y disfrutar de la interpretación individual y grupal como forma de expresión emocional e interacción social.

Los criterios de evaluación del currículo estatal recogen los aprendizajes evaluables de final de etapa y sirven de referencia a los currículos autonómicos para la planificación de su desglose y secuenciación a lo largo de los cursos de Educación Primaria.

Saberes creativos básicos

El análisis de los saberes básicos que debe trabajar el alumnado durante la etapa permitirá conocer la concreción de la didáctica de la creatividad a través de la evaluación, de acuerdo con el *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Primaria* (Gobierno de España, 2002) en su apartado “Saberes básicos”. Los saberes básicos relacionados con la creatividad musical en la materia Educación Artística (p.46) forman parte de los bloques: B. Creación e Interpretación y D. Música y Artes escénicas y performativas (Tabla 6).

Tabla 6. Saberes básicos relacionados con la creatividad

B. Creación e Interpretación			
	1º ciclo	2º ciclo	3er ciclo
Fases del proceso creativo	Planificación guiada y experimentación	Planificación, interpretación y experimentación	Planificación, interpretación, experimentación y evaluación
Interés	Por el proceso y el producto final	Por el proceso y el producto final	Interés y evaluación por el proceso y producto final. Respeto. Plagio y derechos autor

D. Música y Artes escénicas y performativas			
Práctica instrumental, vocal y corporal	Experimentación, exploración creativa e interpretación	Experimentación, exploración creativa, interpretación e improvisación guiada	Experimentación, exploración creativa, interpretación, improvisación y composición
Construcción instrumentos			Autónoma
Aplicación de conceptos de lenguajes musicales		Interpretación, improvisación vocal e instrumental	Interpretación, improvisación vocal e instrumental
Aplicaciones informáticas básicas		Grabación y edición de audio: utilizar en audición	grabación, edición de audio y partituras: utilización en audición, grabación, reproducción, improvisación y creación de obras
El cuerpo y sus posibilidades		Motrices y creativas: interés por la experimentación y la exploración con movimiento, la danza, la dramatización y la representación teatral.	Motrices, dramáticas y creativas: interés en la experimentación y la exploración con el movimiento, la danza, la dramatización y la representación teatral
Técnicas corporales		Dramáticas y dancísticas Improvisación guiada corporal	Dramáticas y dancísticas Improvisación guiada y creativa
Capacidades corporales	Expresivas y creativas básicas de la expresión corporal y dramática	Expresivas y creativas de uso común de la expresión corporal y dramática	Expresivas y creativas de la expresión corporal y dramática

La evolución de los saberes básicos relacionados con la creatividad musical es continua y acumulativa e integra un mayor nivel de complejidad y autonomía a lo largo de la etapa. Respecto al proceso creativo, el alumnado de 1º ciclo conoce las fases de planificación guiada y experimentación; a la que se incorpora la interpretación (2º ciclo) y evaluación (3er ciclo) como medio de promoción del pensamiento crítico. En esta línea, el estudiantado debe demostrar un interés por el proceso y el producto creativo final y al término de la etapa una capacidad para evaluar, respetar la diversidad, la autoría y el uso de los productos creativos (3er ciclo).

Las modalidades creativas en la práctica instrumental, vocal y corporal comprenden la exploración y la interpretación (1º ciclo), la improvisación (2º ciclo) y la composición (3er ciclo). La aplicación de conceptos musicales obedece a las mismas modalidades creativas. El conocimiento y aplicación de herramientas informáticas en la creación musical y registro comprende el uso de las herramientas de grabación y edición de audio (2º ciclo), completadas con la edición de partituras, producción, composición y grabación (3er ciclo).

El conocimiento corporal y su desarrollo creativo comprende el trabajo de la experimentación y exploración en las diversas formas de expresión de movimiento, expresión corporal, danza y dramatización. La aplicación de técnicas creativas corporales dramáticas y de danza albergan la improvisación guiada (2º ciclo) y creativa (3er ciclo). Las capacidades corporales expresivas y creativas son desarrolladas a lo largo de la etapa integradas en la expresión corporal asociada al movimiento, la danza y la expresión dramática.

3.4. Orientaciones metodológicas

Las orientaciones metodológicas integran el conjunto de directrices curriculares que proporcionan información pedagógica de referencia y orientación didáctica para la intervención docente en el aula.

Orientaciones metodológicas y estrategias didácticas de la creatividad musical

Se muestra un análisis comparado del tratamiento de la creatividad musical en el estudio del apartado de Orientaciones metodológicas del conjunto de los currículos autonómicos. Se realiza una codificación manual y se obtiene la siguiente categorización: la participación activa en la producción de sus obras, el empleo de códigos musicales diversos, la didáctica de la creatividad, las metodologías activas, el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje cooperativo, el proyecto artístico global y la integración de las TIC en el aprendizaje creativo musical.

Tabla 7. Orientaciones metodológicas y estrategias didácticas de la creatividad musical

	Parti. activa prod.	Códigos diversos	Didácti. creati.	Métodos activos	Aprend. descubri.	Aprend. coopera.	Proyec. global	TIC
Andalucía	x			x	x	x		
Aragón	x	x	x	x	x	x	x	x
Asturias	x	x	x	x	x	x		x
Baleares	x				x	x	x	x
Canarias	x	x		x	x	x	x	
Cantabria	x		x		x	x		x
Castilla La Mancha	x			x	x	x		x
Castilla y León	x	x	x	x	x	x	x	x
Cataluña	x	x		x	x	x	x	x
Extremadura	x			x				x
Galicia	x	x	x	x		x	x	x
Madrid	x			x				
Murcia	x	x		x	x	x	x	x
Navarra	x							x
País Vasco	x							
La Rioja	x							
Valencia	x	x	x	x	x	x	x	x
Ceuta y Melilla	x							x

El análisis de los Reales Decretos que establecen y regulan la implantación y desarrollo de los currículos de Educación Primaria en las comunidades autónomas revela que los currículos de siete comunidades (38,8%) carecen del apartado “Orientaciones metodológicas”, un epígrafe que especifican los principios pedagógicos y las líneas de actuación de las áreas afectando a la Educación Artística, la educación musical y la creatividad.

En educación musical, la participación activa que integra la creatividad para la mejora de la comprensión del aprendizaje musical es reconocida en todos los currículos. Por su parte, las metodologías activas son valoradas en doce comunidades (66,6%) como un modo de enfocar la didáctica musical desde la vivencia y la creatividad.

El aprendizaje por descubrimiento es reconocido en los currículos de once comunidades (61,1%). Esta estrategia integra la exploración y la creatividad musical y permite afrontar el aprendizaje individual y autónomo. Por su parte, el aprendizaje cooperativo, reconocido por doce

comunidades (66,6%), constituye una estrategia creativa grupal que implica el trabajo de destrezas personales y sociales en la construcción conjunta del conocimiento.

El desarrollo de proyectos globales, reconocido en los currículos de ocho comunidades (44,4%), promueve el conocimiento artístico interdisciplinar y la integración de los aprendizajes en producciones originales. Esta estrategia didáctica favorece la dimensión creativa y transversal del aprendizaje musical y artístico y amplía el alcance de las contribuciones de la música en proyectos educativos transdisciplinares.

Respecto a los recursos de registro y producción, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) se establece como una de las herramientas didácticas básicas para la educación de la creatividad musical, valorada por trece comunidades (72,2%). Ciertamente es un soporte que facilita la grabación, el registro y la edición. Sin embargo, la didáctica de la creatividad no debe renunciar a las modalidades analógicas creativas de estudio y experimentación en el cuerpo sonoro donde emprender la acción y modulación de la vibración sonora para la comprensión de las posibilidades expresivas. Respecto a la representación musical, solo ocho comunidades (44,4%) consideran el uso de códigos diversos como notaciones alternativas que permiten recoger las características o parámetros musicales. Esta estrategia favorece la libertad creativa y expresiva musical del individuo al no estar condicionado el registro y la representación de ideas musicales por el dominio de un código concreto.

Para concluir, aunque la creatividad musical demuestra una presencia generalizada en el conjunto de los currículos, la didáctica de la creatividad como un modo que orienta la comprensión de la progresión en el trabajo de la creatividad y la producción musical es reconocida en seis comunidades (33,3%). Por ello, la educación de la creatividad precisa una concreción de la didáctica para la comprensión y logro de los objetivos curriculares y las destrezas asociadas.

4. Discusión

La creatividad como principio educativo de las teorías creativas estimula el apoyo de la instrucción, la evolución de la comprensión docente y el diseño de aprendizaje (Kaplan, 2019, Weng *et al.*, 2022) como factores en continuo cuestionamiento y progreso. Por ello, promover una educación de la creatividad desde una dimensión antropológica requiere situar a la persona en el centro de la reflexión pedagógica y orientar un proyecto de ser humano que implique el crecimiento de sus dimensiones: intelectual, social y moral (Azqueta y Naval, 2019). Por lo que tendrá su reflejo, tal como ha sido señalado en la introducción del presente estudio, entre otras, en el compromiso, la responsabilidad y la iniciativa (Blanco y Peñalba, 2020). El modelo educativo de formación en competencias (OCDE, 2019), en su propósito por entender el modo en el que el alumnado aprende y el profesorado enseña, como parte esencial de la política educativa de calidad, refuerza una posición del desarrollo del aprendizaje en la triangulación del conocer, hacer y ser, situando al alumnado como el principal protagonista del proceso educativo. La revisión del estudio pone de manifiesto que de las ocho competencias básicas⁶ que establece el currículo de Educación Primaria⁷ la mitad de ellas –la competencia personal, social y aprender a aprender, la iniciativa, la emprendedora y la conciencia y expresión culturales– involucran el trabajo de la creatividad. La concreción de la educación musical en la Competencia y Expresión

⁶ Comunicación lingüística; plurilingüe; matemática y en ciencia y tecnología; digital; personal, social y aprender a aprender; ciudadana; emprendedora y conciencia y expresión culturales.

⁷ Gobierno de España (2020).

Culturales (CCEC) permite reconocer la creatividad en los descriptores operativos (CCEC3) que designan que el alumnado al terminar Educación Primaria debería expresar ideas, opiniones, sentimientos y emociones de forma creativa empleando distintos lenguajes artísticos y culturales, y (CCEC4) experimentar de forma creativa con diferentes medios, soportes y técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales en la elaboración de propuestas artísticas y culturales, lo que al tiempo, está en consonancia con organismos internacionales ya citados como la OINE-UNESCO (Merchán *et al.*, 2022). De acuerdo con lo expuesto en este texto y con las apreciaciones de Rodríguez-Quiles (2021) y Beghetto y Kaufman (2017), sería recomendable situar en el centro del análisis curricular la presencia de la creatividad en las órdenes gubernamentales, ya que adquiere un papel de vital importancia en la continuación del aprendizaje a lo largo de la vida, al procurar entre otras, el ajuste de la responsabilidad y la autogestión, consideradas como habilidades y competencias del siglo XXI.

En educación musical, la creatividad aproxima al alumnado a la música y su comprensión desde la experiencia de “hacer” para el desarrollo de la expresión (Delalande, 2013) que integra el trabajo de las destrezas auditivas, interpretativas y creativas. Algunos estudios demuestran la eficiencia del aprendizaje creativo musical al concluir que el alumnado que crea su propia música alcanza en mayor medida los objetivos curriculares planteados (Martinović-Bogojević y Rotar-Pance, 2022; Burnard y Murphy, 2017). Por ello, además de la evaluación de conocimientos, habilidades y actitudes creativas musicales, el currículo debería incluir una evaluación de estrategias metacognitivas (Fautley, 2010), que permitan analizar las formas que utiliza el alumnado para el desarrollo de su aprendizaje y mejora del pensamiento creativo desde las que orientar su educación.

Ahondando en las ideas del inicio del estudio en la que se tenía en cuenta contextos fuera de nuestras fronteras, la investigación internacional sobre la educación creativa musical sugiere que el profesorado de Educación Primaria no estimula adecuadamente el desarrollo de la creatividad (Ángel-Alvarado, 2018), aun cuando considera que esta propicia la mejora de habilidades de aprendizaje en los alumnos (Saetre, 2011), por lo que sigue siendo necesaria una formación de base en este sentido (Oliver *et al.*, 2022; Odena, 2005). De este modo, el profesorado encuentra dificultades al ajustar las exigencias del currículum, con su planificación diaria, asumiendo además que los requerimientos gubernamentales no incluyen al niño y a la niña en su singularidad, sino que está ideado para un colectivo más o menos homogéneo. La revisión de la literatura indica que cualquier iniciativa en el aprendizaje a través de la creatividad debe partir en primer lugar del docente (Beghetto y Kaufman, 2017; Bylica y Bauman, 2022) y su interés e interpretación de la creación como un modo de comprensión y expresión musical personal implementado en la didáctica (Burnard, 2012). El profesorado de educación musical debe contribuir a la creatividad de los estudiantes y proporcionarles oportunidades de aprendizaje con experiencias originales, prácticas, creativas y útiles (Abramo y Reynolds, 2015) en distintas disciplinas en las que desarrollar el conocimiento y el trabajo de nuevas destrezas desde la productividad y el emprendimiento (Azqueta y Naval, 2019). Esta orientación educativa hacia el emprendimiento implica una actitud personal para asumir riesgos, una voluntad para superar obstáculos y una oportunidad para trabajar la perseverancia (Renzulli y Reis, 2014; Tomlinson *et al.*, 2009). Como experiencia emprendedora, la práctica creativa comporta el trabajo en una triple dimensión: intelectual, con la implicación de procesos cognitivos creativos; social, con la estimulación de la comunicación, la expresión y la estética, asociadas a la actividad artística creativa; y moral que, tanto en el proceso creativo como su interpretación, alberga valores como el respeto a la individualidad, la igualdad, la solidaridad y la cooperación. Su estudio en el marco

legislativo permite conocer la relación y contribución de la creatividad a la educación de estas dimensiones.

De forma general, el objetivo de cada materia debería ser el aumento del conocimiento del estudiantado, pero esto ya no es suficiente para el éxito futuro, puesto que el alumnado necesita creatividad para aplicar dicho conocimiento en la resolución de situaciones de la vida cotidiana y una amplia gama de problemas complejos que permitan reconocer su utilidad y significatividad (Corbisiero-Drakos *et al.*, 2021). La Educación Primaria resulta una edad crucial para inspirar los procesos de innovación necesarios, tanto académicos como personales del conjunto del alumnado como campo de estudio, cuyo objeto de investigación relaciona la creatividad con la innovación (Alhothali, 2021; Cinque, 2016). En el ámbito de la educación musical es posible conectar el uso creativo de la tecnología de la información con la práctica musical mediante instrumentos digitalizados, diseño web, edición musical, animación, videojuegos y producciones audiovisuales (García-Gil *et al.*, 2022).

En este sentido, el profesorado que integra la creatividad y la innovación en su metodología involucra el trabajo de procesos psicoeducativos al tiempo que estimula una correlación positiva con la capacidad creativa de los estudiantes (Berbel *et al.*, 2020; Coulson y Burke, 2013; Yi *et al.*, 2015). Esta destreza generativa y comunicativa de la práctica creativa (De la Torre, 1991) implica y relaciona el desarrollo de procesos cognitivos de pensar, idear, organizar y expresar ideas en la elaboración de productos originales. La integración de la creatividad en el aula (Yelo Cano, 2018) requiere que el profesorado proporcione un entorno de aprendizaje abierto, práctico y coeducativo con una guía y orientación didáctica activa participativa (Sawyer, 2012). Su enfoque didáctico pretende estimular procesos flexibles que promuevan la experimentación, la ambigüedad y el fracaso (Abramo y Reynolds, 2015) como elementos de aprendizaje, así como la búsqueda de equilibrio entre destrezas creativas y disciplinares (Sawyer, 2017) en experiencias que conjugan dominio e iniciativa, conocimiento e innovación con el trabajo creativo musical en los diferentes medios de expresión.

Así pues, las actitudes vocales creativas que los niños y niñas desde edad temprana trabajan de manera natural cuando inventan canciones de manera espontánea, facilitan una interacción vocal, musical y comunicativa que relaciona la capacidad creativa en el desarrollo del pensamiento y la actividad creativa musical (Barrett, 2006). Estimular esta habilidad en el entorno escolar supone una oportunidad para ampliar la dimensión cognitiva-expresiva vocal que potencia el desarrollo de actitudes vocales por la práctica creativa. Del mismo modo ocurre con las habilidades corporales e instrumentales que, gracias a la práctica creativa, promueven el conocimiento corporal e instrumental y una mejora de la comprensión y expresión de los elementos musicales (Peñalver, 2013). Aunque es el profesorado en último término la persona responsable de la metodología de la enseñanza de la creatividad musical en el aula, la concreción curricular de cada autonomía marca una referencia para la interpretación y orientación de su didáctica. Si además la creatividad es compartida entre diferentes artes, se implica una combinación de varios elementos performativos como la música, la danza, el teatro, la literatura o los medios mixtos en los que la corporeidad, la presencia y las acciones en sus distintas manifestaciones forman parte del concepto y producto interpretativos proporcionando una dimensión expresiva más completa (Hubrich, 2016). Así pues, se puede decir que el desarrollo de la creatividad se fomenta con la interdisciplinariedad y la combinación de recursos (Burnard y Murphy, 2017; Odena, 2001) en un ambiente didáctico de innovación y emprendimiento de motivación de la acción, de ejercicio de libertad y desarrollo de la personalidad del alumnado (Azqueta y Naval, 2019).

5. Conclusiones

A partir de lo expuesto, se concluye que se han respondido a todos los objetivos planteados. Respecto al primer objetivo: -estudiar el enfoque educativo que identifica la creatividad en el currículo musical de Educación Primaria-, se concluye que las disposiciones legales consultadas tienen en cuenta la creatividad como una necesidad pedagógica de todo el sistema educativo, y la musical, como aquella capacidad cognitiva, artística, expresiva y cultural que colabora en el desarrollo del pensamiento creativo (Van Broekhoven *et al.*, 2020; Zhou, 2021). Ahondando en la resolución de las finalidades planteadas, el análisis comparado de los currículos autonómicos favorece la comprensión del tratamiento desigual que recibe la creatividad musical, como capacidad artística, productiva y emancipadora, cuyas diferencias condicionan su interpretación, y del enfoque expresivo, creativo, cultural y filosófico de su didáctica.

En cuanto al segundo objetivo, analizar la creatividad como objetivo de estudio y su evaluación según las distintas modalidades creativas, se concluye que la finalidad curricular de la creatividad musical está orientada a estimular la educación de una actitud productiva del alumnado y de descubrimiento de nuevos modos de acceso y construcción del conocimiento musical desde la elaboración de arreglos, la improvisación y la composición como modalidades creativas desde las que dar respuesta a las demandas que impone la sociedad a la educación. El análisis documental revela que, para que esto sea una realidad, es necesario incidir tanto en el ajuste de los objetivos como de los criterios de evaluación que valoren los aprendizajes que debe adquirir el alumnado en la creatividad al final de la etapa. La planificación de objetivos precisa una orientación de la educación y desarrollo de la actitud de iniciativa y confianza del alumnado en su capacidad musical para la producción (Coulson y Burke, 2013) desde la ideación, la acción y la reflexión como estrategias que deben formar parte de una pedagogía de la innovación y el emprendimiento (Azqueta y Naval, 2019; Ruíz-Herrero, 2013). El análisis de los aprendizajes obtenidos en la creatividad musical hace necesaria una atención a los criterios de evaluación de las destrezas creativas. Se sugiere una modalidad evaluativa formativa periódica de análisis del progreso de las destrezas creativas del alumnado como un modo de ajustar la práctica docente y contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, la autoconfianza y la autonomía en el aprendizaje. En este sentido, el ámbito de la investigación requiere el incremento de estudios sobre la evaluación de la creatividad musical y el modo en que afecta a la práctica educativa (Ho y Bautista, 2022; Odena, 2005).

Respecto al tercer objetivo, examinar de manera contrastada las orientaciones metodológicas que incluyen la aplicación de la creatividad en el aprendizaje musical en los distintos currículos autonómicos, se concluye que el estudio de la creatividad artística curricular precisa una concreción metodológica que facilite la orientación de su didáctica. La ausencia del apartado de orientaciones metodológicas en más de la tercera parte de los currículos autonómicos españoles limita el conocimiento de la didáctica de la creatividad musical, de sus posibilidades artísticas y expresivas. Las orientaciones metodológicas creativas encontradas en los currículos se refieren a técnicas (metodologías activas), estrategias (aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje cooperativo, proyectos globales, relaciones interdisciplinarias, empleo de códigos de representación de la música) y soportes didácticos (el uso de las tecnologías), cuyo enfoque puede favorecer la educación de la creatividad si se da en contextos creativos de enseñanza. La posibilidad educativa de la creatividad para estimular y expandir la capacidad de aprendizaje musical del alumnado con el desarrollo de destrezas y actitudes de confianza, imaginación,

curiosidad e inventiva (Burnard y Murphy, 2017) precisa una orientación metodológica curricular de referencia didáctica, que ayude al profesorado a la planificación y aplicación de experiencias de enseñanza musical de forma creativa.

Por tanto, analizar el tratamiento de la creatividad musical en el currículo de Educación Primaria del sistema educativo español como base para la orientación didáctica y contribución a la educación de la creatividad como competencia transversal –principal objetivo de este trabajo– pone de manifiesto que aunque la creatividad queda establecida curricularmente⁸ y el entorno escolar se postula como un contexto idóneo para el desarrollo del pensamiento creativo musical, las barreras para fomentarla están relacionadas con las limitaciones de tiempo en el aula y con el hecho de asociar la creatividad directamente con las artes (Lage *et al.*, 2022), así como con la falta de preparación de algunos docentes en este ámbito (Odena, 2001). El presente estudio refleja, por tanto, que esta es transversal y primigenia a todas las disciplinas que establece el currículum oficial de enseñanza, aunque los investigadores subrayan el hecho de que a pesar de su reflejo en la normativa legal, es el profesorado quien debe llevar a cabo dicho reto de enseñanza a través de un proceso docente creativo, con metodología para la acción que sirva de apoyo a la pedagogía creativa en todas las materias y con la correspondiente evaluación que avale su contribución al desarrollo educativo del alumnado (Stabback, 2016). Las normativas autonómicas carecen de fundamentos básicos comunes de tratamiento curricular de la creatividad que faciliten su comprensión y orientación didáctica.

Su integración en el sistema educativo requiere una articulación de los elementos curriculares para asegurar una coherencia metodológica y evaluativa de esta competencia transversal y una interpretación metacognitiva y funcional de su enseñanza, cuya repercusión directa incida de manera significativa en el perfil de egreso del alumnado al término de la educación básica.

Referencias

- Abramo, J.J. y Reynolds, A. (2015). “Pedagogical Creativity” as a framework for music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 25(1), 37-51. <https://doi.org/10.1177/1057083714543744>
- Alhothali, H.M. (2021). Inclusion of 21st Century Skills in Teacher Preparation Programs in the Light of Global Expertise. *International Journal of Education and Practice*, 9(1), 105-127. <https://orcid.org/0000-0002-7396-8501>
- Alsina, M. (2006). Competencias profesionales y creatividad docente en los futuros profesores de música de Secundaria: un estudio a partir del contexto universitario inglés. *RECIEM*, 3(2), 1-16. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0606110002A>
- Amabile, T.M. (1997). Motivating creativity in organizations: On doing what you love and loving what you do. *California Management Review*, 40(1), 39-58. <https://doi.org/10.2307/41165921>

⁸ Real Decreto 126/2014 y Real Decreto 157/2022.

- Angel-Alvarado, R. (2018). Controversias entre la teoría curricular y la práctica educativa en la Educación Musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 83-9. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.58530>
- Arias, F.G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.
- Australian Curriculum, Assessment and Reporty Authority (ACARA) (2021). Australian Curriculum, Assessment and Reporty Authority. *The Arts* (Version 8.4.). Music. <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/the-arts/music/>
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune and Stratton.
- Azqueta, A. y Naval, C. (2019). Educación para el emprendimiento: una propuesta para el desarrollo humano. *Revista Española de Pedagogía*, 77(274), 517-533. <https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-03>
- Barrett, M.S. (2006). Inventing songs, inventing worlds. The “genesys” of creative thought and activity in young children’s lives. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 201-220. <https://doi.org/10.1080/09669760600879920>
- Baskale, H. (2016). Determination of validity, reliability and sample size in qualitative studies. *Dokuz Eylul University E-Journal of Nursing Faculty*, 9(1), 23-28. <https://www.researchgate.net/deref/>
- Beghetto, R.A. y Kaufman, J.C. (2017). Creativity in teaching. In: *The Cambridge handbook of creativity across domains* (pp.549-564). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316274385.030>
- Berbel, N., Murillo, A. y Riaño, M.E. (2020). Cuando el barrio educa: aprendizaje situado y creación artística colaborativa como herramienta en la formación musical del futuro docente. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 68-91. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17764>
- Blanco, Y. y Peñalba, A. (2020). La formación de futuros docentes de música en las universidades de Castilla y León: creatividad, ciudadanía y aprendizaje como claves del cambio educativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 166-186. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17756>
- Bouij, C. (2004). Two theoretical perspectives on the socialization of music teachers. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3(3), 1-14. <http://act.maydaygroup.org>
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publications.
- Burnard, P. (2012). *Musical Creativities in Practice*. Oxford University Press.
- Burnard, P. y Murphy, R. (2017). *Enseñar música de forma creativa*. Morata.
- Bylica, K. y Bauman, B. (2022). Teaching in a time of crisis. Pedagogical creativiy in Music Education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 231, 7-24. <https://doi.org/10.5406/21627223.231.01>

- Caballero, M., Manso J., Matarranz, M. y Valle, J. (2016) Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. <http://www.saece.com.ar/relec/numero9.php>
- Cinque, M. (2016). "Lost in translation". Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389-427. [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-427](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427)
- Conselleria de Educació, Cultura y Deporte (2014). *Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana*. DOGV (07/07/2014), núm.7311, pp.16325-16694. https://dogv.gva.es/datos/2014/07/07/pdf/2014_6347.pdf
- Corbisiero-Drakos, L., Reeder, L.K., Ricciardi, L., Zacharia, J. y Harnett, S. (2021). Arts Integration and 21st Century Skills: A Study of Learners and Teachers. *International Journal of Education & the Arts*, 22(2), 1-25. <https://doi.org/10.26209/ijea22n2>
- Coulson, A.N. y Burke, B.M. (2013). Creativity in the elementary music classroom: A study of students' perceptions. *International Journal of Music Education*, 31(4), 428-441. <https://doi.org/10.1177/0255761413495760>
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós.
- Delalande, F. (2013). *Las conductas musicales*. Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Del Barrio-Aranda, L. (2012). *La creación musical: una propuesta educativa basada en el análisis y desarrollo del conocimiento musical en la etapa de Educación Primaria*. [Tesis doctoral. Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/130797>
- Department for Education (2014). *The National curriculum in England- Framework document*. <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/>
- Esquivias, S.M.T. (1997). Estudio evaluativo de tres aproximaciones pedagógicas: ecléctica, Montessori y Freinet, sobre la ejecución de problemas y creatividad, con niños de escuela primaria. [Tesis de Licenciatura en Psicología]. Facultad de Psicología, UNAM.
- Fautley, M. (2010). *Assessment in music education*. Oxford University Press.
- Fereday, J. y Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigour using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Fernández, A. y Jorquera, M.C. (2017). El sentido de la educación musical en una educación concebida como motor de la economía del conocimiento: una propuesta de marco filosófico. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 95-107. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.54834>
- Finnish National Agency for Education (2021). *National Core Curriculum for Basic Education, 2014*. <https://verkkokauppa.oph.fi/EN/page/product/national>

- Gallardo, A., Ortega, R., Vega, E. y Gómez, O. (2015). Validación de dos instrumentos de medida para evaluar las creencias motivacionales y las estrategias de práctica en los procesos de memorización en la interpretación pianística. *Revista Electrónica de LEEME*, 36, 31-48. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9872/9291>
- Galton, F. (1869). *Hereditary Genius*. Macmillan & Co.
- García-Gil, D., Cuervo-Calvo, L. y Bonastre, C. (2022). A Critical Reflection on Virtual Music Education in a Changing World. *The International Journal of Humanities Education*, 20(2), 43-61. <http://doi.org/10.18848/1447-9508/CGP>
- Generalidad de Cataluña (2015). *Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària*. DOGC (26/06/2015), núm.6900, pp.1-136. <http://xtec.gencat.cat/>
- Gimeno, J. (Ed.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Ediciones Morata.
- Glăveanu, V.P. (2018). Creativity in and for Society. *Sciendo*, 5(2), 155-158. <https://doi.org/10.1515/ctra-2018-0012>
- Gobierno de Aragón (2014). *Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*. BOA (20/06/2014), núm.119, pp.199288-20246. <https://educa.aragon.es/>
- Gobierno de Canarias (2014). *Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias*. BOC (13/08/2014), núm.156, pp.21911-22582. <http://www.gobiernodecanarias.org>
- Gobierno de Cantabria (2014). *Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria*. BOC (13/06/2014), núm.29, pp.1-431. <https://boc.cantabria.es/boces>
- Gobierno de Castilla-La Mancha (2014). *Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*. DOCM (11/07/2014), núm.132, pp.18498-18909. <https://www.educa.jccm.es/>
- Gobierno de España (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria*. BOE (01/03/2014), núm.52, referencia 2222, pp.19349-19420. <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>
- Gobierno de España (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (30/12/2020), núm.340, referencia 17264, pp.122868-122952. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30>
- Gobierno de España (2021). *Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional*. BOE (17/11/2021), núm.275, referencia 18812, pp.141583-141595. <https://www.boe.es/boe/dias/2021/11/17/pdfs/BOE-A-2021-18812.pdf>

- Gobierno de España (2022). *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Primaria*. BOE (02/03/2022), núm.52, referencia 3296, pp.24386-24504. <https://www.boe.es/eli/es/rd/>
- Gobierno de Islas Baleares (2014). *Decreto 32/2014 de 18 de julio, por el que se establece el currículo de la educación primaria en las Illes Balears*. BOIB (19/09/2014), núm. 97, pp.33178-33332. <https://www.caib.es/sites/transparenciaperconselleria>
- Gobierno de la Comunidad de Madrid (2014). *Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria*. BOCM (25/07/2014), núm.175, pp.1-116. <https://www.bocm.es/boletin/CM Orden BOCM/2014/07/25/BOCM-20140725-1.PDF>
- Gobierno de la Región de Murcia (2014). *Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. BORM (06/09/2014), núm.206, pp.33054-33556. <https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2014/numero/11264/pdf?id=713895>
- Gobierno de La Rioja (2014). *Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja*. BOR (16/06/2014), núm.74, pp.1-403. <https://web.larioja.org/normativa?n=1973>
- Gobierno de Navarra (2014). *Decreto Foral 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación primaria en la Comunidad Foral de Navarra*. BON (05/09/2014), núm.174, pp.1-181. <https://bon.navarra.es/es/anuncio/>
- Gobierno de Principado de Asturias (2014). *Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias*. BOPA (30/08/2014), núm.202, pp.1-414. <https://sede.asturias.es/bopa/2014>
- Gobierno Vasco (2016). *Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. BOPV (15/01/2016), núm.9, referencia 141, pp.1-279. <https://www.legegunea.euskadi.eus>
- Guest, G., MacQueen, K.M. y Namey, E.E. (2012). *Applied thematic analysis*. Sage Publications.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *The American Psychologist*, 5(9), 444-454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Haning, M. (2020). Identity formation in music teacher education: The role of the curriculum. *International Journal of Music Education*, 39(2), 1-11. <https://doi.org/10.1177/0255761420952215>
- Hart, J.T. (2019). The status of music education conducting curricula, practices, and values. *Journal of Music Teacher Education*, 28(2), 13-27. <https://doi.org/10.1177/1057083718783464>

- Ho, Y.L. y Bautista, A. (2022). Music activities in Hong Kong kindergartens: A content analysis of the Quality Review reports. *Revista Electrónica de LEEME*, 49, 32-49. <https://doi.org/10.7203/LEEME.49.24249>
- Hubrich, S.G.B. (2016). The performer's body in creative interpretations of repertoire music. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(3-4), 337-352. <https://doi.org/10.1177/1474022216647711>
- Junta de Andalucía (2015). *Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. BOJA (13/03/2015), núm. 50, pp. 11-22. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/50/1>
- Junta de Castilla y León (2016). *Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León*. BOCYL (25/07/2016), núm. 142, pp. 34184-34746. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-26-2016-21-julio-establece-curriculo-regula-implant>
- Junta de Extremadura (2014). *Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura*. DOE (16/06/2014), núm.114, pp.18965-19283. <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2014/>
- Kaplan, D. (2019) Creativity in Education: Teaching for Creativity Development. *Psychology*, 10, 140-147. [10.4236/psych.2019.102012](https://doi.org/10.4236/psych.2019.102012)
- Lage, C., Centeno, J.L. y Cremades, R. (2022). Creatividad participativa en la composición de bandas sonoras en Educación Secundaria. *LEEME*, 49, 50-66. <https://doi.org/10.7203/LEEME.49.24080>
- Leong, S. y Qiu, X.L. (2013). Designing a creativity and assessment scale for arts education. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 33(5), 596-615. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.827154>
- Marín, R. y De la Torre S. (1991). *Manual de la creatividad*. Vicens Vives.
- Martínez, Y., Ivanova, A. y Martínez, C. (2019). La creación en la enseñanza musical de la Comunidad de Madrid: estudio curricular comparativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 43, 74-92. <https://doi.org/10.7203/LEEME.43.14016>
- Martinović Bogojević, J. y Rotar Pance, B. (2022). Musical creativity in the teaching practice in Montenegrin and Slovenian primary schools. *British Journal of Music Education*, 39(2), 169-182. <https://doi.org/10.1017/S0265051722000018>
- Merchán, J., Ramos, S. y Montoya, J.C. (2022). Ecosistemas educativos para la práctica musical en el entorno de la Web Social: una revisión sistemática de literatura. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 565-587. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.477721>
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience and Earnings*. National.
- Mitjás, M. A. (1995). *Creatividad Personalidad y Educación*. Editorial Pueblo y Educación.

- National Association for Music Education (2014). *2014 Music Standards (PK-8 General Music)*. National Association for Music Education (NAFME). <https://nafme.org/wp>
- National Association for Music Education (2017). *Grade strand 3-5: Knowledge and Skills*. Reston: National Association for Music Education (NAFME). <https://nafme.org/my-classroom/standards/>
- National Coalition for Core Arts Standards (2014). *National Core Arts Standards: A Conceptual Framework for Arts Learning*. Dover: State Education Agency Directors of Arts Education (SEADAE). <https://www.nationalartsstandards.org/sites/default/files>
- OCDE (2019). *El trabajo de la OCDE sobre Educación y Competencias*. OCDE. <https://www.oecd.org/education/>
- Odena, O. (2001) Developing a framework for the study of teachers' views of creativity in music education. *Goldsmiths Journal of Education*, 4, 59-67. <http://eprints.gla.ac.uk/>
- Odena, O. (2005). Un estudio sobre creatividad musical en escuelas de Secundaria de Inglaterra. *Música y Educación, Revista trimestral de Pedagogía Musical*, 18(63), 99-108. <https://eprints.gla.ac.uk/76410/>
- Odena, O. y Welch, G. (2009). A generative model of teachers' thinking on musical creativity. *Psychology of Music*, 37(4), 416-442. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0305735608100374>
- Oliver-Barcelo, M., Ferrer-Ribot, M. y Pinya, C. (2022). Creativity in Ibero-American Early Childhood Education Curricula. *Creativity*, 9(1), 1-25. <https://sciendo.com/pdf/>
- Peñalver, J.M. (2013). Formación rítmica: los ritmos aditivos y su aplicación pedagógica en la educación musical. *LEEME*, 32, 92-120. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Renzulli, J.S. y Reis, S.M. (2014). *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for talent development*. Prufrock Press.
- Roberts, J.W. (2011). *Beyond Learning by Doing: Theoretical Currents in Experiential Education*. Routledge.
- Rodríguez, J.E., Dalmau, J.M., Pérez-Arados, B., Gargallo, E. y Rodríguez, G. (2014). *Educación para emprender. Guía didáctica de educación emprendedora en Primaria*. Universidad de La Rioja.
- Rodríguez-Quiles, J.A. (2021). Educación musical, epistemocracia y postcovid-19. *LEEME*, 47, 1-16. <https://orcid.org/10.7203/LEEME.47.17550>
- Ruiz-Herrero, J.A. (Julio, 2013). *Nuevos espacios productivos en el capitalismo cognitivo: el ejemplo del emprendimiento* [Presentación de Paper]. XI Congreso Español de Sociología. Simposio llevado a cabo en la Conferencia de la Federación Española de Sociología, Madrid, España. <https://scholar.google.es/citations>

- Saetre, J.H. (2011). Teaching and learning music composition in primary school settings. *Music Education Research*, 13(1), 29-50 <https://doi.org/10.1080/14613808.2011.553276>
- Sawyer, R.K. (2011). What makes good teachers great? The artful balance of structure and improvisation. En R.K. Sawyer (Ed.), *Structure and improvisation in creative teaching* (pp.1-2). Cambridge University Press.
- Sawyer, R.K. (2012). *Explaining creativity: the science of human innovation*. Oxford University Press.
- Sawyer, R.K. (2017). Teaching creativity in art and design studio classes: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 99-113. <http://keithsawyer.com/PDFs>
- Shuler, S.C. (2014). *Music National Standards Comparison: 1994 versus 2014*. http://www.nafme.org/wp-content/files/2014/11/StandardsComparison_REVISED2.pdf
- Stabback, P. (2016). Qué hace a un currículo de calidad. *Reflexiones en progreso N° 2 sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje*. Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond I. Q. A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Tomlinson, C.A., Kaplan, S.N., Renzulli, J.S., Purcell, J.H., Leppien, J.H., Burns, D.E., Strickland, C.A. y Imbeau, M.B. (2009). *The parallel curriculum: A design to develop learner potential and challenge advanced learners*. Corwin Press.
- Torrance, E. (1976). *Educación y capacidad creativa*. Marova.
- Van Broekhoven, K., Cropley, D. y Seegers, P. (2020). Differences in creativity across Art and STEM students: We are more alike than unlike. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100707>
- Van Gelderen, M., Brand, M.J., van Praag, M. Bodewes, W., Poutsma, E. y Van Gils, A. (2008). Explaining Entrepreneurial Intentions by Means of the Theory of Planned Behavior. *Career Development International*, 13(6), 538-559. <https://doi.org/10.1108/13620430810901688>
- Ward, T.B. (2007). Creative cognition as a window on creativity. *Methods*, 42(1), 28-37. <https://doi.org/10.1016/j.ymeth.2006.12.002>
- Weng, X., Chiu, T. y Tsang, C. C. (2022). Promoting student creativity and entrepreneurship through real-world problem-based maker education. *Thinking-Skills and Creativity*, 45(1-2), 101046. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101046>
- Wertheimer, M. (1959). *Productive thinking*. Harper.
- Wollschlager, G. (1976). *Creatividad, Sociedad y Educación*. Promoción Cultural.
- Xu, W. y Zammit, K. (2020). Applying Thematic Analysis to Education: A Hybrid Approach to Interpreting Data in Practitioner Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19(66). <https://doi.org/10.1177/1609406920918810>

Xunta de Galicia (2014). *Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia*. DOG (09/09/2014), núm.171, pp.37406-38087. <https://www.xunta.gal/dog/Publicados>

Yelo Cano, J.J. (2018). La recreación artística de textos e imágenes como modelo para el desarrollo de la creatividad y la integración de los lenguajes expresivos en el aula de Música. *LEEME*, 42, 84-98. <https://doi.org/10.7203/LEEME.42.13171>

Yi, X., Plucker, J. y Guo, J. (2015). Modeling Influences on Divergent Thinking and Artistic Creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 16, 62-68. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.tsc.2015.02.002>

Zhou, Z. (2021). The influence of choral practices and passive listening to music on creative thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 42, 100968. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100972>



revista electrónica
DE CEEME
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

Artículos

DIFUSIÓN DE PUBLICACIONES**Montoya Rubio, J.C. (2022). *El método MusScreen: Didáctica de la expresión musical a través del audiovisual*. Independently published**José Manuel Azorín-Delegido¹

Departamento de Educación, Universidad Católica de Murcia, Guadalupe (España)

doi:10.7203/LEEME.50.24998

Recepción: 05-08-2022 Revisión: 08-09-2022 Aceptación: 02-11-2022

Este libro contiene partes de la primera Tesis Doctoral que se realizó en España sobre pedagogía del audiovisual en las aulas de Música, elaborada por el autor de este libro. Transcurridas más de dos décadas, se ha publicado este año. Entre las páginas de esta obra, se pueden encontrar gran variedad de ejemplos y propuestas especialmente dirigidas al profesorado de Música. El resultado es un texto dividido en diez capítulos, presentados a través de una clarificadora introducción y una poderosa coda final. Todo lo esgrimido por el autor muestra un marcado carácter motivador, con múltiples referencias a la música de cine, que invita a la reflexión y a no volver a visionar material audiovisual sin plantearse su potencial educativo.

En su introducción, se parte de la gran pregunta que todo el profesorado debería hacerse: ¿me conformo con la didáctica actual o existe una alternativa a aquello que me han enseñado? Por tanto, invita a la reflexión sobre la práctica de la docencia musical desarrollada actualmente y señala un camino paralelo que abraza los puntos fuertes de la didáctica, a la vez que abre una puerta hacia un horizonte esperanzador. De esta manera, iniciando la senda marcada por el autor, en el primer capítulo, se detallan todas las posibilidades de inclusión en las aulas de materiales audiovisuales. Para ello, presenta multitud de ejemplos clarificadores en los que se plantea, desde la sonorización de fragmentos de contenido visual hasta la extrapolación a las aulas de melodías, pasando por la filmación de audiovisuales propios, entre otras.

Continúa el camino marcado hacia la inclusión del audiovisual, en el segundo capítulo, “Al ‘niño de Kodály’ le pusieron Netflix”. Para ello, se aborda la modernización de las metodologías musicales de principios del siglo XX, habituales en las facultades de educación y aulas escolares de todo el país. De ahí, que sean valoradas y respetadas por el autor, aunque bajo la propuesta de actualización y complementadas activamente a través de ejemplos concretos.

El constante interés por las motivaciones, gustos y preferencias del alumnado es otro de los ejes vertebradores de este libro. Por ello, a pesar de ser tratado constantemente a lo largo del texto, se dedica un capítulo concreto a esta cuestión titulado “¿Qué es el clarinete? ¡Lo que toca Calamardo!”. A través de las ideas expuestas, se insta a preocuparse e interesarse por el entorno musical del alumnado y mantener esta información en constante actualización. De esta manera, se podrá hacer llegar al alumnado propuestas musicales de gran calado, interesantes y que presenten buenos resultados, pero que hayan podido quedar alejadas de sus centros de interés u obsoletas por el paso del tiempo. De este modo, se propone vestir estas propuestas con temáticas o materiales audiovisuales actuales y del gusto del alumnado.

¹ Profesor Contratado Doctor, Facultad de Educación, <https://orcid.org/0000-0002-5208-0108>

Contacto y correspondencia: José Manuel Azorín Delegido, Departamento de Educación, Universidad Católica de Murcia, jmazorin@ucam.edu, Avda. de los Jerónimos, 135, C.P. 30710 Guadalupe. España.

El capítulo titulado “Lo que aprendí de Pikachu: la Teoría del resorte significativo” pone el foco en los materiales existentes en las unidades didácticas y la necesidad de presentarlos de manera atractiva para conectar con el alumnado, destacando la importancia de los contenidos de motivación iniciales de dichas unidades. Igualmente, son abundantes los ejemplos basados en el audiovisual: son constantes las invitaciones del autor a la elaboración de materiales en formato vídeo, siendo especialmente señalado en el capítulo titulado “Wolfgang Amadeus Two SetViolin”. En este, además de la novedad y potencia de los recursos y herramientas existentes se señala la presencia de ciertos protocolos solo posibles a través de los medios audiovisuales. En este sentido, se despliegan diversas estrategias para poder llevarlas al aula con garantías y con la posibilidad de combinarlas con las metodologías preexistentes, tal como se señala en el segundo capítulo. A lo largo de la obra, se hace especial hincapié en la necesidad de la generación de nuevos materiales; no obstante, en ningún momento se deja de lado la importancia de utilizar adecuadamente los recursos existentes, haciendo que cualquier procedimiento sea mucho más eficaz. Esta cuestión se aborda desde el capítulo “Haciendo grande entre todos a Juan Pequeño”, donde se incide en la importancia de generar un gran banco de recursos común que beneficie a todo el profesorado especialista y al alumnado.

Llegados a este punto, se hace evidente lo esencial de la observación y el análisis pedagógico del mundo audiovisual que nos rodea. Sin embargo, esta cuestión se evidencia y concreta a partir de “Fiona trolea a Blancanieves cantando: la mirada pedagógica”, donde se afronta el enfoque que se suele dar a los materiales utilizados en el aula. Se muestra aquí un ejercicio docente brillante, invitándonos a asumir un posicionamiento crítico ante cualquier material audiovisual, es decir, realizar una actuación creativa donde se adapte y extrapole cualquier contenido con potencial educativo al aula, ya sea cercano o lejano al alumnado. Refrendando estas ideas, el capítulo “María Callas rapea, Eminem canta ópera” refuerza la idea de buscar el potencial educativo en cada fragmento audiovisual. En esta ocasión, se defiende el trabajo de todos los estilos y formas musicales de manera desenfadada a través del formato audiovisual.

El presente libro se centra no solo en la Educación Musical a través de los medios audiovisuales, sino también en que esta educación se lleve a cabo a través de la formación y comprensión del hecho audiovisual. Para ello, en “(An)alfabetización audiovisual”, se detallan los aspectos fundamentales que alumnado y profesorado deberían conocer para comprender y entender la música en el audiovisual. Por tanto, esta propuesta metodológica ofrece las características de unos nuevos anteojos educativos, las gafas *MusScreen*, descritos en el último capítulo del libro, “Competencia *MusScreen* por doquier”, con las que se puede detectar claves para interpretar el mundo audiovisual que nos rodea, permitiendo ser crítico con el hecho sonoro y buscando similitudes y puertas de enlace con el mundo educativo y el aula.

Para finalizar esta obra, “Coda. Decálogo del docente *MusScreen*” rememora el camino andado y cada una de las diez estaciones visitadas a través de este tren metodológico y audiovisual. Es un recordatorio de cada capítulo a través de pequeños resúmenes y síntesis que permitan afianzar las ideas más importantes. En definitiva, se trata de una obra potente, con carácter, que puede llevar a reflexionar sobre la práctica diaria en el aula y sobre la utilidad de los materiales audiovisuales para la enseñanza musical.

Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista