

**Curso 2009/10**  
**HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES/1**  
**I.S.B.N.: 978-84-7756-928-2**

**ROSA MARÍA MONTESINOS SIRERA**

**El maestro especialista:  
formación musical inicial  
y praxis de la educación musical escolar**

**Director**  
**JAVIER MARRERO ACOSTA**



**SOPORTES AUDIOVISUALES E INFORMÁTICOS**  
**Serie Tesis Doctorales**

## Índice

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO I. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA MÚSICA Y DE LAS IDEAS PEDAGÓGICO-MUSICALES</b> .....	<b>23</b>
I.1. ALBORES DE LA PEDAGOGÍA MUSICAL .....	23
I.1.1. Época primitiva .....	24
I.1.2. La música en la civilización griega .....	27
I.1.3. La música en la Roma antigua.....	30
I.1.4. La música en el cristianismo y la Edad Media .....	31
I.2. LA PEDAGOGÍA MUSICAL COMO DISCIPLINA INDEPENDIENTE Y ECLESIAÍSTICA .....	37
I.2.1. El renacimiento musical .....	37
I.2.2. La música en el Barroco .....	39
I.3. HACIA UNA EXPANSIÓN DE LA PEDAGOGÍA MUSICAL .....	42
I.3.1. La expresividad en la pedagogía musical del siglo XVIII .....	42
I.3.2. Libertad, actividad y creatividad en la enseñanza de la música en el siglo XIX.....	43
I.4. INNOVACIÓN Y DIVERSIFICACIÓN DE LAS PEDAGOGÍAS MUSICALES EN EL S. XX .....	46
<b>CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS NIVELES FORMATIVOS NO UNIVERSITARIOS EN ESPAÑA</b> .....	<b>57</b>
II.1. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LAS ETAPAS ESCOLARES.....	59
II.1.1. Hacia la búsqueda de la especificidad de la educación musical escolar. Antecedentes.....	59

II.1.2. De la Ley de educación de 1970 a la LOGSE. La educación musical en la Comunidad Canaria .....	62
II.1.3. De la LOGSE a la LOE. La obligatoriedad de la educación musical escolar. La educación musical en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato .....	74
II.2. LA EDUCACIÓN MUSICAL NO OBLIGATORIA. LOS CONSERVATORIOS Y LAS ESCUELAS DE MÚSICA .....	87
II.2.1. El Conservatorio de Santa Cruz de Tenerife hasta la implantación de la LOGSE.....	87
II.2.2. Los Conservatorios de Canarias a partir de la LOGSE .....	90
II.2.3. Las escuelas de música .....	91
<b>CAPÍTULO III. FORMACIÓN DEL PROFESORADO ESPECIALISTA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA EN CANARIAS .....</b>	<b>97</b>
III.1. LA FORMACIÓN MUSICAL INICIAL DEL MAESTRO .....	99
III.1.1. Hacia la especialización musical en los estudios de magisterio. Antecedentes .....	99
III.1.2. Los títulos de Maestro en la Universidad. Plan de Estudio de 1971 .....	107
III.1.3. Planes de Estudio de 1992 y 1999 .....	110
III. 2. EL ACCESO A LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL DE LOS MAESTROS GENERALISTAS DE PRIMARIA EN EJERCICIO .....	114
III.2.1. La formación musical por cursos de postgrado.....	114
III.2.2. La formación musical por cursos de perfeccionamiento homologados ....	117
III.2.3. La formación musical por otras titulaciones musicales homologadas .....	123
III.3. SITUACIÓN Y PERSPECTIVAS DEL MAESTRO ESPECIALISTA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA .....	125
<b>CAPÍTULO IV. ESTUDIO EMPÍRICO.....</b>	<b>131</b>
IV.1. DISEÑO DEL ESTUDIO EMPÍRICO.....	131

IV.1.1. Problema y su justificación .....	131
IV.1.2. Objetivo general .....	132
IV.1.3. Estrategias metodológicas.....	133
IV.2. ESTUDIO I. ANÁLISIS DE LA DOCENCIA Y DEL PROFESORADO ESPECIALISTA DE MUSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN TENERIFE.....	
	135
IV.2.1. Objetivo .....	136
IV.2.2. Sujetos .....	138
IV.2.3. Instrumentos.....	138
IV.2.4. Procedimientos.....	138
IV.2.5. Análisis.....	141
IV.2.6. Resultados .....	141
IV.2.6.1. Datos de identificación .....	141
IV.2.6.2. <i>Formación y experiencia</i> .....	142
IV.2.6.3. <i>Contexto y condiciones</i> .....	151
IV.2.6.4. <i>Aspectos didácticos</i> .....	153
IV.2.6.5. <i>Valoraciones</i> .....	164
IV.2.7. Síntesis de los resultados.....	171
IV.3. ESTUDIO II. LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA DE DOS PROFESORES ESPECIALISTAS DE MÚSICA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE TENERIFE ..	
	173
IV.3.1. Objetivo .....	174
IV.3. 2. Sujetos .....	175
IV.3. 3. Instrumentos.....	175
IV.3. 3.1. La entrevista y grabaciones de audio .....	177
IV.3. 3.2. Las observaciones, notas de campo y registro en video .....	177
IV.3. 3.3. El cuestionario al alumnado .....	178
IV.3. 3.4. Los documentos .....	178

IV.3. 4. Procedimientos .....	178
IV.3. 4.1. Selección de los casos .....	178
IV.3. 4.2. De las entrevistas .....	180
IV.3. 4.3. De la observación, notas de campo y registros en video .....	182
IV.3. 4.4. Del cuestionario al alumnado .....	183
IV.3. 4.5. De los cuadernos de trabajo del alumnado, libro del profesor y las PGA.....	183
IV.3. 5. Análisis .....	184
IV.3. 5.1. De las entrevistas .....	184
IV.3. 5.2. De las observaciones y notas de campo.....	185
IV.3. 5.3. Del cuestionario al alumnado.....	185
IV.3. 5.4. Del análisis documental.....	186
IV.3.6. Resultados.....	186
IV.3.6. A. Caso A .....	186
IV.3.6.A.1. <i>Formación y experiencia</i> .....	187
IV.3.6.A.2. <i>Contexto y condiciones</i> .....	188
IV.3.6.A.3. <i>Aspectos didácticos</i> .....	189
V.3.6.A.4. <i>Valoraciones</i> .....	196
IV.3.6.B. Caso B .....	199
IV.3.6.B.1. <i>Formación y experiencia</i> .....	200
IV.3.6.B.2. <i>Contexto y condiciones</i> .....	201
IV.3.6.B.3. <i>Aspectos didácticos</i> .....	202
IV.3.6.B.4. <i>Valoraciones</i> .....	210
IV.3.7. Síntesis y análisis comparativo de los casos.....	215
IV.3.7.1. Síntesis del CASO A.....	215
IV.3.7. 2. Síntesis del CASO B.....	216
IV.3.7.3. Análisis comparativo de los casos .....	217

IV.3.7.3.1. Análisis comparativo teniendo en cuenta al profesorado como fuente de información .....	217
IV.3.7.3.2. Análisis comparativo teniendo en cuenta al alumnado como fuente de información .....	224
<b>CAPÍTULO V. CONCLUSIONES FINALES Y PROSPECTIVAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES .....</b>	<b>229</b>
V.1. CONCLUSIONES FINALES.....	229
V.2. PROSPECTIVAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.....	238
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>241</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>256</b>

## Índice de Tablas y Cuadros

Tabla I. 1. Relación de las tendencias pedagógicas y épocas de la historia de la música.....	24
Tabla II. 1. Bloques temáticos y objetivos para el Ciclo Inicial .....	63
Tabla II. 2. Bloques temáticos y objetivos para el Ciclo Medio.....	64
Tabla II. 3. Bloques temáticos y objetivos para el Ciclo Superior.....	67
Tabla II. 4. Bloques de contenidos musicales para la Educación Primaria.....	76
Tabla II. 5. Contenidos musicales para el Primer Ciclo de Educación Primaria .....	78
Tabla II. 6. Contenidos musicales para el Segundo Ciclo de Educación Primaria.....	80
Tabla II. 7. Contenidos musicales para el Tercer Ciclo de Educación Primaria.....	82
Tabla II. 8. Distribución horaria en sesiones de 45 minutos para el curso 2008-09.....	84
Tabla II. 9. Distribución horaria en sesiones de 1 hora para el curso 2008-09 .....	84
Cuadro I.1. Objetivos docentes de las Escuelas de Música .....	92
Tabla III.1. Contenidos musicales para los estudios de Maestro Superior. Plan 1903 ...	100
Tabla III. 2. Cuestionario de Música de los estudios de Maestro. Plan de 1950.....	104
Tabla III. 3. Contenidos musicales de los estudios de Maestro. Plan de 1967 .....	106
Tabla III. 4. Cuestionario de Música de los estudios de Profesores de EGB. Plan 1971 .....	109
Tabla III. 5. Distribución de los créditos para las titulaciones de Maestro Especialista...	111
Tabla III. 6. Contenidos musicales del título de Maestro Especialista. Planes de 1992 y 1999 .....	113
Tabla III. 7. Módulos del curso de postgrado de Educación Musical (Cursos 1988-90).....	115
Tabla III. 8. Objetivos y contenidos del Curso de especialización musical para Maestros (1991-1992) .....	116
Tabla III. 9. Contenidos y horas de los cursos de especialización musical (1996) .....	121

Tabla IV. 1. Diseño de la investigación .....	134
Tabla IV. 2. Objetivo, sujetos, instrumentos y procedimientos del Estudio I .....	136
Tabla IV. 3 .Dimensiones e interrogantes del Cuestionario .....	139
Tabla IV.4.- Ítems para cada dimensión informativa del cuestionario .....	139
Tabla IV.5. Edad del profesorado.....	141
Tabla IV.6. Planes de Estudio cursados.....	142
Tabla IV. 7. Otras titulaciones y estudios musicales.....	143
Tabla IV. 8 Títulos de Conservatorio obtenidos.....	144
Tabla IV.9 Vías para la obtención del título de especialista.....	145
Tabla IV.9 bis Vías para la obtención del título de especialista .....	146
Tabla IV.10. Situación profesional.....	147
Tabla IV.11 Experiencia docente .....	148
Tabla IV.11.bis Experiencia docente.....	149
Tabla IV 12. Docencia compartida .....	150
Tabla IV. 13. Características de las aulas .....	151
Tabla IV.14 Planificación de las sesiones .....	153
Tabla IV.15 Materiales utilizados .....	154
Tabla IV. 16. Sistemas o métodos de enseñanza musical utilizados.....	156
Tabla IV.17. Desarrollo de los contenidos.....	158
Tabla IV.18. Contenidos que cree que enseña mejor.....	159
Tabla IV. 19. Apartados tenidos en cuenta en la evaluación .....	161
Tabla IV. 20. Autoevaluación .....	163
Tabla IV.21 Consideraciones sobre la dedicación horaria para impartir la educación musical .....	164
Tabla IV.22 Cuestiones consideradas relevantes en la práctica docente .....	165
Tabla IV.23. Valoración sobre la colaboración por parte de los estamentos educativos .....	167



Tabla IV. 24 Valoración de la educación musical por parte de los estamentos docentes.....	168
Tabla IV .25. Satisfacción personal como docente especialista de Música en Primaria.....	170
Tabla IV.26 Objetivo, sujetos, instrumentos y procedimientos del Estudio II.....	174
Tabla IV. 27 Tabla resumen de las dimensiones, cuestiones e instrumentos utilizados en el Estudio II.....	176
Tabla IV.28 Dimensiones y cuestiones del Estudio II.....	180
Tabla IV. 29 Dimensiones, categorías y codificación de las entrevistas.....	184
Tabla IV. 30 Modelo de la tabla descriptiva para cada una de las sesiones .....	185
Tabla IV. 31 Caso A. Temporalización en minutos, de los contenidos de cada una de las sesiones.....	191
Tabla IV. 32 Preferencias de actividades en las sesiones .....	193
Tabla IV. 33. Lo que menos les gusta realizar en las sesiones.....	193
Tabla IV.34 Lo que más les gustaría realizar si tuvieran más horas de clase de música.....	194
Tabla IV.35. Caso B. Temporalización en minutos, de los contenidos de las sesiones.....	205
Tabla IV.36 Preferencias de actividades en las sesiones .....	207
Tabla IV.37. Actividades que menos les gusta realizar en las sesiones.....	207
Tabla IV.38. Lo que más les gustaría si tuvieran más horas de clase de música.....	208
Tabla IV.39 Tabla comparativa de los dos casos.....	218
Tabla IV.39.1. Dimensión <i>Formación y experiencia</i> .....	218
Tabla IV.39.2. Dimensión <i>Contexto y Condiciones</i> .....	219
Tabla IV. 39.3 Dimensión <i>Aspectos didácticos</i> .....	220
Tabla IV.39. 4. Dimensión <i>Valoraciones</i> .....	221
Tabla IV.39.5. Ítems y resultados de la encuesta al alumnado .....	222

## Índice de Gráficos

Gráfico 1. Edad del profesorado .....	142
Gráfico 2. Planes de Estudio cursados .....	143
Gráfico 3. Otras titulaciones y estudios musicales .....	144
Gráfico 4. Títulos de Conservatorio obtenidos .....	145
Gráfico 5. Vías para la obtención del título de especialista .....	146
Gráfico 6. Situación profesional del profesorado .....	147
Gráfico 7. Docencia compartida .....	150
Gráfico 8. Características de las aulas .....	153
Gráfico 9. Planificación de las sesiones .....	154
Gráfico 10. Materiales utilizados .....	155
Gráfico 11. Métodos o sistemas de enseñanza musical utilizados .....	157
Gráfico 12. Desarrollo de los contenidos .....	159
Gráfico 13. Contenidos que cree que enseña mejor .....	160
Gráfico 14. Apartados tenidos en cuenta en la evaluación .....	162
Gráfico 15. Autoevaluación .....	163
Gráfico 16. Consideraciones sobre la dedicación horaria para impartir la educación musical .....	164
Gráfico 17. Cuestiones consideradas relevantes en la práctica docente .....	166
Gráfico 18. Valoración sobre la colaboración por parte de los estamentos educativos .....	168
Gráfico 19. Colaboración de los estamentos docentes en las actividades de la educación musical .....	170
Gráfico 20. Satisfacción personal como docente especialista de Música en Primaria ....	171
Gráfico 21. Caso A. Gustos por las actividades .....	194
Gráfico 22. Caso B. Gustos por las actividades .....	208

## Anexos contenidos en el CD

Anexo Nº 1. Bibliografía de Manuel Borguñó.

Anexo Nº 2. Cuestionario para el Profesorado especialista de música de Educación Primaria (CUEST).

Anexo Nº 3. Transcripción de la entrevista inicial Caso A (ENTRI).

Anexo Nº 4. Transcripción de la entrevista inicial Caso B (ENTRI).

Anexo Nº 5. Descripción y análisis de las notas de campo Caso A (NCAM).

Anexo Nº 6. Descripción y análisis de las notas de campo Caso B (NCAM).

Anexo Nº 7. Transcripción de la entrevista final Caso A (ENTRF).

Anexo Nº 8. Transcripción de la entrevista final Caso B (ENTRF).

Anexo Nº 9. Cuestionario para el alumnado (ENCAL).

Anexo Nº 10.1. Carta solicitud colaboración (ODOC).

Anexo Nº 10.2. Carta reiterativa participación.

Anexo Nº 10.3. Currículo musical de Primaria.

Anexo Nº 10.4. Solicitud y respuesta Consejería de Educación.

Carpeta Anexo Nº 10.4 Caso A

Anexo Nº 10.4.1. Carta agradecimiento CEIP "M.G."

Anexo Nº 10.4.2. Carta agradecimiento directora "M.G."

Anexo Nº 10.4.3. Resultados del análisis documental.

Anexo Nº 10.4.4. Análisis de los cuadernos- diario del alumno.

Anexo Nº 10.4.5. Muestra del cuaderno- diario del Alumno nº 1.

Anexo Nº 10.4.6. Muestra del cuaderno- diario del Alumno nº 2.

Anexo Nº 10.4.7. Muestra del cuaderno- diario Alumno nº 3.

Carpeta Anexo Nº 10.5 Caso B

Anexo Nº 10.5.1. Carta agradecimiento CEIP "T."

Anexo Nº 10.5.2. Resultados del análisis documental.

Anexo Nº 10.5.3. Análisis del Libro del Alumno.

Anexo Nº 10.5.4. Muestra del Libro del Alumno nº 1.

Anexo N° 10.5.5. Muestra del Libro del Alumno n° 2.

Anexo N° 10.5.6. Muestra del Libro del Alumno n° 3.

Anexo N° 10.5.7. Muestra del Libro del Profesor.

Anexo N° 10.5.8. Texto del Profesor.

A mis nietos

## INTRODUCCIÓN

La decisión tomada hace ya casi una década de aventurarnos en el mundo de la investigación a través de los cursos de doctorado, nos ha permitido poder realizar este trabajo partiendo del proyecto presentado en su momento para la obtención de la suficiencia investigadora. La cuestión que hemos tratado no fue un tema escogido arbitrariamente. Ha sido un interrogante que, desde hace muchos años, nos estábamos planteando en nuestra función como docente formadora en el campo musical de los estudios de magisterio. Cuatro han sido los Planes de Estudio con los que hemos convivido y participado activamente. Uno como alumna y tres como docente, por lo que el conocimiento tan directo de los mismos ha permitido que nos cuestionáramos en muchas ocasiones, la validez de nuestra labor. En nuestro quehacer docente cotidiano han estado siempre presente cuestiones tales como: ¿Se corresponde la formación musical inicial del magisterio con las prácticas de enseñanza y aprendizaje de educación musical en las aulas escolares de base? ¿De qué depende que la formación musical del estudiantado de magisterio sea la adecuada para su futuro profesional? ¿Depende la buena praxis solo de la formación del profesorado? ¿Qué otros factores en el ámbito docente pueden incidir en la realización de las prácticas musicales escolares?

Siendo conscientes de que la formación musical inicial en los estudios del magisterio ha sido muy dispar en los diversos Planes de Estudio establecidos desde la creación de la primera Escuela Normal de Canarias, nuestro interés en esta investigación ha estado centrado en analizar la relación existente entre distintos niveles formativos de los maestros, el entorno docente y su práctica de la enseñanza de esta disciplina en las

aulas de los centros públicos de Educación Primaria de la isla de Tenerife. De ahí, el título de esta investigación: “El maestro especialista: formación musical inicial y praxis de la educación musical escolar”.

Este trabajo lo hemos estructurado en cinco capítulos de los que a continuación vamos a justificar su elección.

En el Capítulo I, “*Evolución histórica de la música y de las ideas pedagógicas*”, hemos querido conocer cómo se ha efectuado la trasmisión de la música en el tiempo desde las épocas más primitivas hasta nuestros días. Hemos recorrido paralelamente, de forma muy esquemática, las tradicionales etapas de la historia de la música y las ideas pedagógicas que se han ido desarrollando a la par entendiendo que, la música que ha estado presente en las concepciones ideológicas y educativas de los grandes pensadores, filósofos, y pedagogos de todos los tiempos con un denominador común: el factor educacional, ha sido una vía de trasmisión de la cultura y ha participado activamente en la vida del ser humano desde muy variadas vertientes.

El Capítulo II, “*La educación musical en los niveles formativos no universitarios en España*”, contiene un análisis de la trayectoria de la educación musical desde la segunda mitad del siglo XIX hasta nuestros días tratando de revisar la regulación de la enseñanza musical escolar y las políticas educativas en los diversos Planes de Estudio habidos en España, con unas referencias expresas a la Ley de Música dictada por la Comunidad Autónoma Canaria. Hemos incluido en este capítulo aunque muy brevemente, la enseñanza de la música en las etapas de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato por su relación, en la continuidad de los estudios, con las etapas escolares de base. Del mismo modo hemos tratado los estudios musicales de Conservatorio y Escuelas de Música por el hecho de que estas dos instituciones están vinculadas de alguna manera a los estudios primarios, en tanto en cuanto parte del magisterio especialista ha cursado estudios en el Conservatorio y ambos centros educativos reciben en sus aulas a un alumnado que cursa en paralelo estudios obligatorios.

En el Capítulo III el estudio lo hemos enfocado hacia la “*Formación del profesorado de educación musical de Primaria*”. Para cerrar esta fase de la investigación y teniendo en cuenta las diferentes políticas educativas desarrolladas a lo largo del tiempo en nuestro país, quisimos adentrarnos en el conocimiento de la evolución de la formación musical del magisterio. Hemos recorrido doce Planes de Estudio desde la creación de la Institución encargada de estas enseñanzas hasta el Plan vigente en nuestros días. En ellos la música ha estado presente, en mayor o menor medida, hasta 1992 donde esta

disciplina toma carta de naturaleza al establecerse por prescripción legislativa la titulación de *Maestro: Especialista en Educación Musical*. Nos ha interesado la formación musical inicial del maestro, así como las variadas vías de acceso a esta especialidad que se tuvieron que realizar ante la premura de la Administración por disponer de personal cualificado para la impartición de la materia. En estos momentos nos encontramos en un momento clave en el ámbito educativo, con nuevos cambios en las estructuras de los estudios universitarios y nuevas denominaciones de las titulaciones de los profesionales del magisterio. Por ello, no hemos podido dejar de hacer algunas reflexiones en cuanto a la formación musical futura prevista para el nuevo Plan de Estudio que se está elaborando en la actualidad y que, en un breve plazo de tiempo, se pondrá en práctica con el título de Grado en concordancia con los presupuestos aprobados en Bolonia.

El Capítulo IV contiene en primer lugar el diseño del estudio empírico objeto de nuestra investigación, con dos fases de estudio. En la primera fase, denominada *Estudio I*, hemos querido saber las características formativas del profesorado especialista de educación musical y su entorno docente así como el desarrollo de la disciplina en los centros públicos de Educación Primaria de Tenerife; todo ello, como premisa indispensable para poder explorar con un estudio de casos, realizado en el *Estudio II*, la relación existente entre la formación musical inicial del profesorado especialista y la praxis profesional en las aulas de la etapa escolar de Primaria.

En el Capítulo V, *“Conclusiones finales y prospectivas para futuras investigaciones”*, intentamos expresar las respuestas a las cuestiones que nos habíamos planteado al proyectar este trabajo. Han sido muchas las dudas e incertidumbres que hemos tenido a lo largo de la investigación y en la elaboración de este informe y, ahora que damos por finalizado este trabajo (en el sentido de concluir un *tiempo* como en una obra musical), y puesto que somos conscientes de que al menos en el campo educativo ninguna investigación queda cerrada, proponemos nuevos interrogantes que nos han surgido y que podrían ser resueltos en otros trabajos de estudio de la enseñanza de la música.

Para finalizar esta breve introducción queremos resaltar que esta investigación, larga en el tiempo, no se hubiera podido realizar sin contar con las personas que desde diversas posiciones nos han apoyado y han sido participantes activos en nuestros objetivos.

Siguiendo un orden cronológico y desde la génesis de esta tesis, la figura del director con su gran paciencia, dedicación, consejos y apoyo ha sido el puntal que ha sostenido el peso de las resoluciones de las cuestiones y problemas que en tantas ocasiones nos



han inquietado.

Por otro lado, sin duda alguna, los protagonistas de este trabajo son el profesorado especialista de educación musical, con docencia en la materia en la etapa Primaria en centros públicos de la isla de Tenerife que, de manera totalmente desinteresada, invirtieron su tiempo en cumplimentar el cuestionario que les fue remitido. Hemos de destacar entre ellos, la colaboración prestada por los dos maestros especialistas que aceptaron participar en esta investigación, amablemente y sin ningún tipo de reticencia, permitiéndonos “irrumper” en sus aulas para ser objeto del estudio de casos. Nuestro agradecimiento más profundo por la dedicación de su tiempo libre para la realización de las entrevistas, por dejarnos observar sus prácticas de aula, por el amable trato recibido y por el especial afecto que nos han mostrado.

Correctores, repasadores, ayudantes de montaje, apuntadores, todos, han participado de forma exquisita en la realización de este trabajo de investigación. Todos tienen nombres y apellidos que siempre estarán en nuestra memoria.

# **CAPÍTULO I**

## **EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA MÚSICA Y DE LAS IDEAS PEDAGÓGICO-MUSICALES**

## I.1. ALBORES DE LA PEDAGOGÍA MUSICAL

Han sido múltiples las definiciones de la palabra *música*, proveniente del étimo *Musa* que en la mitología clásica griega designaba a cada una de las nueve diosas que presidían determinadas artes y ciencias (Grout y Palisca 1997), e innumerables las consideraciones teóricas expuestas por investigadores, filósofos, pedagogos e historiadores de la educación, sobre su origen, su proyección hacia otras artes (Tatarkiewicz 1987), su valor terapéutico y educativo (Hemsey de Gainza 1990) su relación en los mecanismos cerebrales (Bermell 2004; Despins 1986) y desarrollo de las ideas pedagógicas a lo largo de la historia, por citar algunas. La música, como hecho cultural, ha estado intrínsecamente ligada a la vida del ser humano y de los distintos tipos de sociedades que el hombre ha creado (Blaukopf 1988; Romero 2005).

Por ello expondremos sucintamente, cómo la música ha evolucionado al ritmo de las otras artes y del pensamiento del ser humano con el fin de explorar los orígenes y transformación de las ideas pedagógico-musicales, que han servido de base para la formación de los músicos. Este estudio lo hemos estructurado en cinco apartados que hacen alusión a las tendencias pedagógicas desarrolladas desde la época primitiva y, encuadradas en ellos, siempre de forma aproximada las etapas de la historia musical en occidente (véase Tabla I. 1. Relación de las tendencias pedagógicas y épocas de la historia de la música).

Tabla I. 1. Relación de las tendencias pedagógicas y épocas de la historia de la música

TENDENCIAS PEDAGÓGICAS	ÉPOCAS
Albores de la pedagogía musical	La época primitiva La música en la civilización griega La música en la Roma antigua La música en el cristianismo y la Edad Media
La pedagogía musical como disciplina independiente. La pedagogía eclesiástica	El Renacimiento musical La música en el Barroco
Hacia la expansión de la pedagogía musical	La expresividad en la pedagogía musical del S. XVIII Libertad, actividad y creatividad en la enseñanza de la música en el S. XIX
Innovación y diversificación de las pedagogías musicales en el S. XX	La revolución del siglo XX

### I.1.1. Época primitiva

En principio el término *música prehistórica* puede incitar a un cierto recelo por parte de algunos al considerar muy imprecisos los vestigios prehistóricos que nos han quedado, principalmente la vía oral y las artes plásticas, y que han sido las fuentes sobre las que los investigadores han establecido esta clasificación.

La génesis de la música ha sido un tema muy tratado a lo largo de la historia por estudiosos que han expuesto diversas teorías; algunas de ellas contrapuestas y consideradas bien desde un punto de vista “animal” -comparando al hombre con animales inferiores- bien desde un aspecto psico-físico, o bien desde una función comunicativa: “... las hordas, o clanes vecinos han utilizado tambores, gongs, trompetas, cuernos, etc., para transmitir mensajes o dar la bienvenida a los guerreros victoriosos, o señalar el inicio de una festividad, o avisar de una plaga” (Tur 1992, 33).

Cateura afirma que:

*“La aparición de la música en la historia del hombre es algo tan desconocido como la aparición de la palabra, puesto que ni ésta, ni el sonido tonal y rítmico se encuentran en la naturaleza, ni como algo propio de ella, ni como producto específico del ser humano” y “... que hasta que el hombre no logró emitir algunos sonidos encadenados con cierto ritmo -lo que pudo ocurrir en alguna recitación o salmodia de tipo religioso- o hasta que, tal vez casualmente sopló por una caña*

*hueca o un cuerno o caracola vacíos y pudo espaciar, acelerando o retardando e intensificar o debilitar los sonidos, no apareció la música". (1992, 21)*

Citando a Scheider, Tur conviene con él en que "la primitiva unidad del lenguaje y la música forma la reacción humana más espontánea, cuando el individuo se halla bajo la impresión de cualquier pensamiento o sentimiento".

*"Y cuando más definida es dicha impresión. Tanto más clara resultará la fórmula rítmica con la cual el ser humano se libera de una presión psíquica determinada. Convertidos en tema musical, los gritos o exclamaciones pueden repetirse indefinidamente dado que la repetición es el principio técnico por excelencia de la música; y dado que esta permite expresar ciertos sentimientos mejor que el lenguaje corriente. Así ocurre de manera especial en el canto, por cuanto lo que se dice cantando, al participar del carácter neutral de la idea general, resta protagonismo al individuo a favor de la canción máximo factor de mediación mística". (Tur1992, 24)*

Investigadores del tema coinciden en que, desde los tiempos prehistóricos, el hombre buscó la combinación de sonidos, vocales e instrumentales, con una finalidad eminentemente expresiva y de relación entre ellos o con lo sobrenatural. Sin duda alguna la voz fue, junto al cuerpo humano (manos y pies), el primer instrumento musical utilizado por el hombre primitivo. Posteriormente, aprovechando materiales de su alrededor (conchas, troncos huecos, dientes de animales, entre otros), se reforzaría el ritmo, elemento musical preponderante en las expresiones de las culturas primitivas.

Para Jacques Chailley, el fresco de la cueva de "Trois-Frères" en l'Ariège (Francia) es el documento más antiguo de nuestra historia musical. Representa a un hombre provisto de un arco musical que conduce una manada de renos. Los arqueólogos atribuyen a esta escena cuarenta mil años de antigüedad y son numerosos los testimonios similares - referidos por los mismos- que se encuentran por todo el mundo. Concretamente en España, en las cuevas de Cogul (Lérida), se encuentra la más antigua representación de la mujer y del simbolismo coreográfico en la escena de la "Danza de nueve mujeres en torno a un hombre desnudo". (Tur 1992, 25)

Este mismo autor nos muestra las particularidades musicales de las distintas culturas primitivas como la de los nativos de Malaca, Ceilán y Célebes que practicaban un canto de "melodía estrecha" (3ª y 4ª), la de los pueblos de cultura totémica del Asia Septentrional que ejecutaban un canto recitativo que alternaban con gritos imitativos de animales de ámbito melódico muy reducido, "con la excepción de un súbito cambio de voz de pecho a falsete denominado *yodel*; la forma de estos cantos hace sospechar una imitación originaria de voces de pájaro", (Tur 1992, 34) o cómo en las "áreas de culturas

primarias y secundarias ” la estructura melódica abarcaba las 3ª, 5ª y 8ª y usaban el tambor de reloj de arena, el de hendidura, además de la flauta de Pan. Gordon (Tur 1992, 42-44) establece una gran relación entre la cultura minoica y la egipcia, y afirma que el Delta del Nilo es la cuna de las culturas minoica y hebraica ya que la nación hebrea estuvo “formada por un grupo consanguíneo de los semitas que procedían del mismo Delta”. Es hoy una realidad aceptada que los instrumentos musicales se remontan a esta época.

Desde el paleolítico se usaron los bastones macizos, huesos abiertos para entrechocar y otros instrumentos de percusión rudimentarios utilizados aún hoy por pueblos de cultura primitiva. Posteriormente, flautas y arpas elementales, el arco, el gong, la cítara y por supuesto la voz y el cuerpo humano, entre otros muchos, serán los antecesores, como argumenta Tur, de los instrumentos de la orquesta -cuerda, viento y percusión-. Por medio de ellos y ya desde las primeras comunidades organizadas, la Música y la Danza relacionadas con los ritos y la magia eran vehículos para manifestar estados de ánimo, acompañaban el trabajo, los ritos religiosos y los momentos de ocio.

En la actualidad se sabe que en la música no occidental y desde los tiempos de los sumerios (milenios IV y III a. C.), en los cultos a los dioses se utilizaba la voz humana y los instrumentos musicales. La liturgia de este pueblo generalmente estaba constituida por lamentaciones, estando muy vinculado el texto, de tipo poético, con la música, utilizándose ciertos instrumentos incluso en los cantos y piezas corales.

*“La palabra ersemma frecuentemente utilizada para aludir a pieza vocales o corales de la época, significa literalmente salmo o himno: salmos o himnos contrapuestos para una variante de caramillo llamada sem. En su ejecución intervenían también otros instrumentos: el tig, tigi (especie de flauta de pico, el balag (tambor), la lilis (timbal y la adapa (pandero). Resulta hoy difícil determinar si los cantores y los instrumentistas constituían dos conjuntos independientes”.* (Crossley-Holland 1977, 11-207)

Las múltiples excavaciones arqueológicas y estudios realizados nos muestran también la evolución del cultivo de la música, tanto vocal como instrumental, en las culturas sumerias, caldeas, asirias, etc., que se extendieron por lo que hoy se conoce como Oriente Medio durante los veinticinco siglos anteriores a Cristo. Instrumentos musicales de viento (trompas y oboes) y de cuerda (la cítara y el arpa,) eran utilizados por los caldeos en sus manifestaciones religiosas. En Egipto (S. XXV a.C.) ya conocían diversos instrumentos de percusión, así como la lira y dos clases de arpas. La consideración social de los músicos egipcios, que no sólo tocaban y cantaban sino que incluso bailaban,

permitió a algunos ocupar cargos privilegiados. Los babilonios entre los siglos XII y XIII a.C., incorporaron las voces femeninas a la música religiosa, en cuyo culto los himnos se alternaban con intermedios musicales (Crossley-Holland 1977). Es ya incuestionable que estas culturas en su evolución han ido ensamblándose y son, con sus características, la cuna de la música de Occidente. La isla de Creta, por su estratégica situación entre tres continentes, es el referente sobre el que se basará la cultura europea.

¿Cómo se transmitieron las experiencias y conocimientos musicales en esta época? A falta de documentación precisa es posible afirmar que la “práctica y la enseñanza musical -puramente empíricas- debieron estar a cargo de músicos especialistas o iniciados capaces de transmitir los secretos de su oficio” (Hemsey de Gainza 1964, 17) o que la fabricación de los instrumentos musicales y la reproducción de sonidos, ritmos, cantos y danzas, se realizara, en los pueblos primitivos, por medio de la imitación o por la improvisación:

*“Los conocimientos se transmitían oralmente, de preceptor a pupilo, como documento viviente que escapaba a la codificación. La rica cultura musical de la India, que tiene a sus espaldas varios milenios de antigüedad, jamás se anotó por escrito, como tampoco la de Sumer, Egipto o China... La resistencia a plasmar la música por escrito, fosilizándola de una vez por todas, sigue viva. A ningún músico oriental se le ocurriría anotar sus composiciones porque, a diferencia de lo que promulga la argumentativa corriente occidental moderna, la esencia es allí la improvisación, y el fin la contemplación interior.”* (Mann 1983, 16).

### **I.1.2. La música en la civilización griega**

El legado que nos ha dejado Grecia en cuanto a la música y a la educación del ciudadano es sumamente importante. Desde los comienzos de la cultura griega la música formó parte tanto en contextos sociológicos como educativos. Puede decirse que la música era un elemento fundamental en la educación y en el pensamiento griego “...y representa el gran núcleo junto al cual se articula la problemática sobre la relevancia ética de la propia música” (Fubini 2004, 58). En el S. VIII a.C., conocido ya el alfabeto griego, se cantaban en Grecia los poemas épicos que narraban las proezas de los dioses y de los héroes al son de la lira, que era la que daba el tono o altura de la melodía e inspiraba al cantor. Además de la lira, los griegos tenían el arpa (*magadis*), provista de veinte cuerdas que posibilitaba tocar en octavas para acompañar a las voces de hombres maduros y jóvenes que cantaban en ese intervalo. La música abarcaba en esta época, la poesía y la danza, organizándose incluso certámenes y concursos de música y poesía. (Crossley-Holland, 1977)

Con el nacimiento del drama (S. VI-V a.C.) y sus tres elementos, poesía, música y danza, se empiezan a reproducir en los anfiteatros las obras escritas por poetas-músicos, representadas por cantores-actores-danzadores altamente cualificados.

*“La poesía era modulada y acentuada más bien que realzada con sílabas, e interpretada indistintamente en prosa común, recitado y canto. La melodía estaba condicionada, en parte, por los acentos de la letra, es decir, por la melodía inherente a la letra, y el ritmo musical se basaba en el número de sílabas. De hecho, es muy dudoso que hubiese alguna diferencia real entre los ritmos musicales y los metros poéticos”.* (Crossley-Holland 1977, 148)

La educación musical fue para los griegos misión del Estado, y sus legisladores los responsables “en orden a mantener el bienestar y reputación de la República” (Pérez 2000,109). El equilibrio del Estado dependía en parte, de la armonía, de los sonidos entre sí y de su relación con el cosmos. Es de resaltar que en esta época se cite a Píndaro (518 a.C.) como el primer maestro profesional de música y el primero que observó las vibraciones de los sonidos (Tur 1992, 98). Para este investigador era una característica de los griegos “someter la música a fines pedagógicos”; era un factor esencial en la formación de los ciudadanos confiriéndole a la Música una jerarquía comparable a la Filosofía y a las Matemáticas. Se le atribuían virtudes únicas y esenciales tales como influir beneficiosamente en el individuo modificando sus estados de ánimo e introducir el sentido del ritmo y de la armonía, sentidos que sobrepasaban el dominio estrictamente musical y que abarcaban la vida entera.

Con Pitágoras (585-479 a.C.) y su doctrina sobre la música se abren diversas concepciones con valor metafórico, entre las que se encuentran *armonía* y *número*. Con estos conceptos comienza el estudio de la teoría de la música griega, relacionando los números con los intervalos musicales. Conocían el intervalo de octava y el *diapasón*, aunque la unidad de su sistema sonoro era el intervalo de cuarta descendente, llamado *tetracordio* (cuatro cuerdas) que se correspondía con las cuatro cuerdas de la lira. Según se encontraran distribuidos los tonos y los *leima* (distancia algo menor que nuestro semitono occidental) en el tetracordio, se denominaban de forma diferentes; podía ser de modo primario diatónico, cromático o enarmónico, géneros utilizados en la actualidad en los estudios teóricos de la música. De cada uno de estos modos surgieron otros secundarios a los que se les añadía el término *hiper* si estaba situado por encima del primario o *hipo* si se encontraba por abajo. La unión de dos tetracordios formaba la octava compuesta por siete notas diferentes. Contaban, asimismo, con la escala teórica de veintiún sonidos que abarcaba en una sola octava todas las notas diatónicas,



cromáticas y enarmónicas de los tres géneros. A cada escala se le asignaba un *ethos* particular. Igualmente, queremos destacar en la doctrina de Pitágoras el concepto de *catarsis* que confiere a la música una dimensión especialmente ética y pedagógica. (Fubini 1997)

Platón (427-347 a.C.) establece una relación muy íntima entre la Música, la Filosofía y la Astronomía. En sus obras *La República* y *Las Leyes* se ocupa de la pedagogía musical, y argumenta que en la educación del ciudadano se deben tratar tres bloques de materias: la *gimnástica* para los cuerpos, y la *música* y las *letras* para las almas. Para este filósofo la voz y el canto son los elementos básicos en la educación del hombre. Platón consideraba que las personas maduras y expertas son las que tienen que ejercer la educación musical, pues ellos son los que están capacitados para determinar los ritmos y melodías adecuados. Son aceptados como educadores los músicos y los poetas que con frecuencia cultivan las dos artes (Tur 1992). Las reflexiones de Platón sobre la música y su papel en la educación ejercieron gran influencia en las interpretaciones que hicieron escritores medievales (Grout y Palisca, 1997).

En su *Poética* y en la *Retórica*, Aristóteles (384-322) plantea sus ideas sobre la necesaria y obligatoria educación de los jóvenes, señalando las cuatro disciplinas que solían enseñarse: la *lectura*, la *escritura*, la *música* y el *dibujo* (esta última sólo en ocasiones), así como ciertos problemas, tales como: qué es lo primordial ¿atender más a la inteligencia o al carácter del alma?, problema este que Tur considera que aún no está resuelto. Aristóteles continúa con las teorías de Platón en cuanto a que la música puede imprimir cualidades al carácter considerando que los niños y los jóvenes deben aprender la música cantando y tocando instrumentos, dejando para la edad madura disfrutar de ella y poder juzgar la buena música gracias al aprendizaje que hicieron en su vida (Tur 1992, 171; Fubini 1979). La doctrina griega del *ethos* en cuanto a que la música afecta al carácter y que los diferentes tipos de música lo alteran de diversas maneras ha sido retomada, en algunos casos, por dictaduras, la iglesia e incluso educadores (Grout y Palisca, 1997). Esta teoría está vigente en la actualidad pues es evidente que la música influye de forma sustantiva en reclamos publicitarios, mercado, situaciones de trance en macroconciertos, e incluso como argumento para exculpar delitos de jóvenes en Estados Unidos.

Con la escuela peripatética se crean las bases de una “consideración estética y no sólo moral de la música, como para un estudio de la teoría musical separadas de presupuesto metafísico o cosmológico alguno” (Fubini 1997, 75). Aristóxeno (S. IV a.C.), discípulo de

Aristóteles, filósofo y teórico de la música, sienta las bases de la reacción psicológica del individuo ante la música en contraposición a los que sólo relacionan la altura de los sonidos con un número determinado de vibraciones, y considera que todos los modos musicales son válidos sin cualidades éticas específicas y, por tanto, la cualidad fundamental de la música será la estética, la belleza. En sus *Elementos de armonía* y *Elementos de rítmica*, intenta separar la “experiencia musical, de la filosofía acentuando la importancia de la percepción auditiva en la formación de un juicio musical” (Fubini 1997, 73).

### I.1.3. La música en la Roma antigua

No consta en los tratados historiográficos que los romanos efectuaran alguna contribución importante a la teoría o a la práctica de la música, pero sí que a partir del siglo III a.C., con la expansión de Roma por el Mediterráneo los romanos integraran en la educación muchas de las premisas de los pueblos conquistados y se interesaran vivamente por la música griega; incorporaron técnicas y profesores griegos sustituyendo posiblemente a una música etrusca aborigen cuando ya Grecia pasó a ser provincia del Imperio en 146 a.C. (Grout y Palisca 1997). Es sabido que los romanos, con su espíritu práctico, asumen el interés de los griegos por la educación si bien, presentan unas características un tanto propias al subordinar la música a la espectacularidad, a los cultos religiosos y a los actos militares. Instrumentos como la *tibia*, y sus tocadores los (*tibicines*), la *tuba*, la *cornu* (trompa circular), la *buccina* (versión más pequeña de la misma), y diversos instrumentos de metal, así como grandes coros y orquestas, destacaban en las grandiosas ceremonias religiosas y militares que se celebraban durante la época de esplendor del Imperio Romano. Muchos de los emperadores romanos fueron patrocinadores de la Música (Grout y Palisca 1997, 36).

La *paideia* ("educación" o "formación", a su vez de παις, *país*, "niño"), base de la educación griega, que dotaba a los hombres (no a las mujeres) de un carácter verdaderamente humano se transmitió, a través de los filósofos estoicos sobre todo, a la cultura romana donde se tradujo habitualmente como *humanitas*, de donde proviene la designación de *humanidades* para los estudios vinculados a la cultura, y al movimiento ideológico, filosófico, pedagógico y cultural conocido como Humanismo característico del Renacimiento grecolatino en Europa.

Sarget [s.f.]: [250705], citando a Baudot apunta:

*“El hecho es que, no obstante ciertas indignaciones pasajeras, la nobleza romana hacía aprender música y danza a sus hijos. En Roma como en Grecia, las artes musicales estuvieron integradas en el “currículo” normal de los estudios”.*

Así como, que:

*“Gracias a Plutarco (50-125 d.C.), conocemos las instituciones dedicadas al cultivo de la música como el Collegium tibicinum romanorum, primera de las nueve corporaciones instituidas por Numa, rey Sabino. Este Collegium es reemplazado al final de la República y comienzos del Imperio por un Collegium tibicinum et fidicinum (de intérpretes de oboe y lira).*

Estimaban además que, para un buen orador, eran imprescindibles los conocimientos musicales de melodía y ritmo y una buena educación del oído. Autores como Cicerón y Quintiliano hicieron mención de las bondades de la música en este sentido.

#### **I.1.4. La música en el cristianismo y la Edad Media**

La cultura musical clásica fue transmitida a la música occidental a través del cristianismo y de los primeros escritos de estudiosos del Medievo. A partir del edicto del emperador Teodosio, el 27 de Febrero de 380, quedó establecido el cristianismo como religión oficial del Imperio Romano y, como tal, servirá de enlace entre el mundo clásico greco-romano y el cristiano-medieval.

Los primeros cristianos eran judíos y, en principio, usaron en el culto -que se celebraba en las sinagogas- las cantilaciones que se prestaban a determinadas improvisaciones. Hasta la segunda mitad del siglo IV la lengua de la iglesia era el griego pasando en estas fechas, según Crossley-Holland a la

*“versión ítala, o latina antigua, de la Septuaginta griega, que a su vez fue reemplazada por la editio vulgata o Vulgata, compilada en 382 por San Jerónimo, por mandato del papa Dámaso y completada finalmente a principios del siglo V”.*  
(Tur 1992, 229)

En esta época, la música se encuentra al servicio de la liturgia y está orientada a la vida religiosa y al oficio divino. A lo largo de los siglos IV y V, algunos sectores eclesiásticos consideraron al canto como algo profano y con connotaciones sensoriales perjudiciales para el hombre, y tardarían hasta trescientos años en admitir a especialistas profesionales en su clero (Tur1992). Ya en el siglo IX el cristianismo admite y valora la

herencia cultural de los griegos y romanos en cuanto a la teoría musical, la música cantada y los instrumentos musicales, si bien mantiene aún ciertas reservas ante esta disciplina por la utilización de la misma por los paganos.

Clemente de Alejandría (150 -216 d.C.), en su obra *Exhortación a los griegos* nos expone:

*“...una eruditísima exposición de los misterios griegos, una detallada muestra de los ritos y de la música de los mismos y una sutil valoración de la psicología social de la música utilizada en el culto a las divinidades paganas. Todo ello para refutar dichas prácticas y abandonar a los dioses por el Dios verdadero, encarnado en Cristo”.* (Tur 1992, 235)

La doctrina pedagógico-musical de Clemente de Alejandría queda reflejada en su obra *El Pedagogo* dirigida a conversos ingresados en la Iglesia por el bautismo. En ella, entre otras muchas observaciones, le da mucha importancia al coro como prototipo de educación y disciplina, y concluye en que hay que escoger entre las armonías que estima que son sanas y rechazar aquellas valoradas como voluptuosas: “Déjense, pues, las armonías cromáticas para los excesos impúdicos de los bebedores de vino y para la música coronada de flores de las prostitutas” (Tur 1992, 240). Esta concepción proviene de la citada teoría griega del *ethos*, que establece una relación entre el arte de los sonidos, el universo y los efectos que produce la música sobre la voluntad y el carácter (Grout y Palisca 1997).

Fueron muchos los autores de la época, como Plotino, San Agustín y Boecio, que hacen referencia a la música como elemento importante en la educación del ser humano. Plotino (230), seguidor de Platón, afirmaba que hay tres caminos para alcanzar la verdad: el del amante, el del músico, y el del filósofo amigo de lo bello; San Agustín (354-430), en sus obras *De música* y en sus *Confesiones*, reflexiona sobre los planteamientos del pensamiento clásico “para proyectarlos en el nuevo contexto cultural y filosófico del mundo cristiano (Fubini 1997), y nos presenta la dualidad típica del pensamiento medieval entre una música como ciencia teórica y una música oída y ejecutada, retomadas de la antigüedad griega.

*“La música que menciona en la relación de estas siete artes es, evidentemente, una ciencia teórica, matemática, separada de la práctica musical; y San Agustín no presenta la cultura de las siete artes liberales como original, sino que se contenta con adoptar el ciclo de estudios tradicional. Sabemos ya de la dual consideración que, en la Antigüedad, tenía la educación musical: la teoría o ciencia musical, que era lo que hoy conocemos como acústica, modalidad y métrica; y de otro lado, la ejecución o gustación artística de la música”.* (Tur 1992, 277-279)

Este dualismo fue sintetizado por Boecio (470-525) -platónico y pitagórico- que en su obra *De Institutione Musicae* reafirma la superioridad de la razón, resume la teoría musical antigua y hace referencia a los valores positivos (teórico-filosófico) y negativos (música sensual) que puede tener la música en la educación de los niños. De la tripartición que hace de la música, *mundana, humana e instrumentalis*, será la *mundana* la que considera como única y verdadera, siendo las otras dos sólo un reflejo de la primera (Fubini 1997). Su obra fue fundamental en la trasmisión a la época medieval de la teoría musical griega que, no sólo continuó vigente en el pensamiento humanístico sino que, incluso siglos después llegó a ser la base del título inglés “*bachiller en música*” en la Universidad de Oxford, según apunta Trowell. Este investigador nos informa asimismo, de las consideraciones que se tenía sobre los diversos “tipos de música”.

*“De Boecio en adelante, la música empezó a considerarse como algo más que una serie de sonidos bien ordenados: era un speculum, un espejo del orden divino. La música mundana era la música del macrocosmos, de los cuerpos celestes en sus esferas; la música humana era la música del microcosmos, de la mente del hombre y de la sociedad humana. La tarea de la música instrumentalis - la música de las voces humanas y los instrumentos- era hacer inteligible al oído humano la armonía inmanente del macrocosmos y del microcosmos”.* (Trowell 1977, 11-207)

Sobre este tema, Tur añade:

*“Pero, con todo y afirmar que la ciencia de la música es el conocimiento cierto de sus leyes, Boecio considera indudable que, si no existiera la audición, sería imposible estudiar los sonidos. Incluso teniendo en cuenta que el mismo hombre no oye siempre igual lo mismo”* (288).

Posteriormente en el siglo IX, el tratado atribuido al monje Hucbaldo, *Música Enchirides*, innovador con respecto a tratados anteriores contiene un trasfondo pedagógico “más vinculado a la preocupación de servir a una enseñanza práctica que a una instrucción teórica” (Fubini, 104). Propugna la necesidad de preparar a los intérpretes de las escuelas de cantores, que se fundaron por toda Europa, siguiendo el modelo de la Schola Cantorum. Para Sarget (s.f.), este modelo fue seguido por las *Escuelas monásticas y catedralicias* expandidas por Carlomagno -promotor de la “instrucción escolar”- a través de su capitular del año 778, siendo reemplazadas por las *Capillas musicales de las catedrales* en el tránsito del Románico al Gótico. Estas últimas serán el germen de las universidades a principios del siglo XIII.

La Música en la Edad Media expresaba sobre todo el espíritu religioso y propio de una cultura teocéntrica, estando a su cargo los monjes en los monasterios en las escuelas

monásticas y en las catedralicias.

*“La función de la música medieval estaba determinada por las condiciones de la estructura social del feudalismo. El centro de la organización de la sociedad medieval, el instrumento de estabilización ideológica del sistema social feudal era la iglesia. La vida cultural formaba parte de la vida religiosa. La música, pues, tenía que orientarse de acuerdo con los objetivos de la iglesia”.* (Blaukopf 1988, 11)

A partir del canto llano religioso, monotemático, sin acompañamiento y cantado al unísono derivado de la música griega y judía, se desarrolló posteriormente la polifonía. La melodía del canto llano se estructuraba en intervalos de octavas, quintas y cuartas y su enseñanza se realizaba vía oral y memorizando las melodías. Al Papa San Gregorio (+ 604) se le atribuye, además de la compilación de estos cantos llanos religiosos, la reorganización de la Schola Cantorum creada por sus antecesores. Esta institución pedagógica fomentó la vida en comunidad influyendo en que alcanzara, en breve tiempo, un alto grado de eficacia docente. Clérigos formados en ella eran enviados al extranjero para enseñar el canto y promover y difundir la liturgia.

Con el apogeo de la polifonía se hizo necesario el desarrollo de las formas apropiadas para describir y anotar los sonidos, aunque ya los griegos habían utilizado los nombres de letras para las notas de la escala, normas transmitidas por Boecio, y hacia el siglo VII los llamados *neumas*, representaciones de notas o grupos de notas que sin llegar a ser exactas, facilitaban al cantante la altura de la melodía. Será el monje benedictino Guido d'Arezzo (990-1050 d.C.), consciente de los problemas del ritmo y de la grafía musical provenientes del desarrollo de la incipiente polifonía, el que invente los nombres silábicos para denominar a las notas de la escala como medio para ayudar a leer lo que se va a cantar. Este sistema de lectura perdura hasta hoy constituyendo en gran medida la base del solfeo moderno. Este gran pedagogo y creador de recursos musicales que han perdurado a través de los siglos, ha sido un referente para cuanto se relaciona con la notación y los nuevos procedimientos didácticos.

Con la evolución de la música se inicia la composición especializada: se pasa del *Ars Antiqua* (Arte antiguo) al *Ars Nova* (Arte nuevo); la composición sustituye a la improvisación; la invención de la notación musical posibilita escribir la música de forma definitiva y su lectura por medio de la partitura; la monodia va siendo reemplazada por la polifonía, y se van estructurando las reglas que gobernaban el ritmo y la consonancia (Grout y Palisca 1997, 110). Leonin y Perotin (S.XII y XIII), músicos pertenecientes a la “Escuela de Nôtre Dame” en París serán los máximos exponentes del esplendor musical

de la época.

En el mundo medieval la música estaba integrada en el *Quadrivium* y ligada al uso litúrgico. Su enseñanza se realizaba en centros monásticos y catedralicios. Al servicio de la liturgia se encontraban las capillas, término proveniente del latín medieval *cappa* que hace alusión no sólo al espacio donde ensayaban los músicos sino al conjunto de músicos encargados de tocar, cantar, de los libros y vestimentas, etc. Estaban dirigidas por un maestro de capilla responsable de la misma y encargado de la instrucción de los niños cantores, de dirigir los coros, y de componer música. Existían también como ayudantes, las figuras del *maestro de mozos de coro* y *maestro de canto de órgano*, encargados de enseñar el canto gregoriano y la música polifónica respectivamente. La capilla contaba con voces adultas, formadas mayoritariamente por clérigos, así como con el sochantre encargado de la entonación gregoriana. Las capillas reales y las creadas por algunos nobles, existentes de forma paralela a las catedralicias, tenían e incluso se disputaban maestros de gran renombre, en ocasiones traídos del extranjero. Por otro lado, se encontraban las universidades regidas también por la iglesia, siendo común a todas ellas el estudio de las artes liberales en las que estaba incluida la música como *“la más noble de las ciencias”*

Fuera de la iglesia las actividades musicales profanas formaban parte de las costumbres de los juglares -mitad poeta, mitad saltimbanquis- que divertían con interpretaciones de cantos, danzas y juegos malabares a un público mayoritariamente analfabeto, y eran los transmisores de la música popular. En el otro extremo de la sociedad se encontraban los *troubadours* (trovadores) y los *trouvers* (troveros) en el Sur y en el Norte de Francia respectivamente. Aunque procedían de clases sociales distintas, en su mayoría descendían de la aristocracia por lo que, sin documentar, es presumible que su formación musical la hubieran adquirido en alguna capilla real. Eran autores-compositores de obras muy elaboradas que cantaban los amores cortesanos, las gestas caballerescas y el heroísmo, e influyeron en gran medida en el nacimiento y expansión de la literatura vernácula europea. Adam de la Halle y Bernard de Ventadour son dos de los compositores-poetas más renombrados de la época. En Alemania fueron los *Minnesänger* (cantores del amor) los equivalentes a los compositores-poetas franceses y será a finales del siglo XIII cuando surjan los *Meistersinger* (maestros cantores); eran artesanos constituidos en gremios, con normas muy rígidas sobre la composición y ejecución de canciones. Perduraron durante trescientos años. La palabra *ministril* o *menestral*, que se aplicó primero a los juglares que suministraban a los trovadores

apoyatura musical para su poesía, se trocó en el calificativo generalizado de los músicos profesionales hacia el siglo XIV (Ardley et al. 1979).

Ciñéndonos al reino visigodo, en la península ibérica, durante los siglos VI y VII se da un gran florecimiento musical en ciudades como Sevilla, Toledo y Zaragoza, sedes que proyectaron la liturgia musical. Los hermanos San Leandro y San Isidoro de Sevilla (556-636) fueron el punto de partida para la difusión de la música y demás artes liberales a toda la Edad Media occidental. S. Isidoro, en sus *Etimologías*, dio a conocer a Occidente buena parte de la obra de Aristóteles e influyó poderosamente en las escuelas de música peninsulares que estaban, todas ellas, en manos religiosas (Tur 1992). En los archivos de la Catedral de Toledo se recoge que, ya en el siglo XII, fueron escogidos cuatro niños a los que se les formaba para cantar y dar esplendor a los actos propios del culto. Dos siglos después fueron seis, llamándose “*Seises*” al grupo que formaban ([www.colegioinfantes.com/seises/seises.html](http://www.colegioinfantes.com/seises/seises.html)). En la actualidad se prepara al alumnado de los colegios dependientes de esta Catedral en materias específicas musicales (piano, canto...) así como en todo lo recogido en las enseñanzas generales de las Leyes de Educación vigentes. De estos centros fueron profesores, en su momento, compositores como Cristóbal de Morales (S.XVI) o Francisco Antonio Gutiérrez (S.XVIII).

En cuanto a la música profana, el movimiento trovadoresco tiene su máximo representante en Alfonso X el Sabio (S.XIII) autor de las *Cantigas de Santa María*. Fue el impulsor de la enseñanza de la música en la Universidad de Salamanca creando la cátedra de esta disciplina. Más tarde, en el siglo XVI, en la Universidad de Alcalá la música estará incluida en las materias que se tenían que cursar.



## I.2. LA PEDAGOGÍA MUSICAL COMO DISCIPLINA INDEPENDIENTE Y ECLESIAÍSTICA

### I.2.1. El renacimiento musical

El Renacimiento en música propiamente dicho surge hacia la mitad del siglo XV, desfasado en el tiempo con respecto a las otras artes y la literatura. Es una época considerada de tránsito, ya que se siguen las técnicas del siglo anterior perfeccionándolas y llevándolas a su máximo apogeo. A partir de los últimos años del S. XIV se empieza a observar el aumento de músicos profesionales en el coro de las capillas reales y en las catedrales. El mecenazgo estaba en manos de la aristocracia y de la iglesia y, a pesar de los escándalos ofrecidos por Papas, antipapas, y de la corrupción de las órdenes religiosas, la música no dejó de estar reglada por la iglesia hasta la celebración del concilio de Constanza (1414-1418) que puso término al cisma.

*“Una de las mayores sorpresas que nos brinda la música de los principios del renacimiento es el hecho de que todas las grandes conquistas musicales del periodo se realizaron dentro del ámbito de la música sacra”. (Trowell 1977, 25)*

Durante los siglos XV y XVI, si bien continuó dominando la música vocal -a la que se le fue retirando las disonancias empleadas anteriormente-, se va prestando más atención a los instrumentos musicales y a las agrupaciones instrumentales, asociándose las familias de los instrumentos a las gamas vocales establecidas (soprano, contralto, tenor y bajo). La aparición de nuevos instrumentos de teclado como el clavicémbalo, el virginal y el clavicordio que nacen de la combinación de instrumentos de cuerda y de tecla es, asimismo, una característica de esta época.

El desarrollo de la música instrumental y el perfeccionamiento de los instrumentos propician nuevas concepciones de la música así como una nueva relación entre la teoría y la práctica. El instrumentista debía estar suficientemente preparado para ejecutar la obra musical con conocimientos teóricos de composición (Fubini 1997).

*“Un signo de la creciente preocupación del siglo XVI por la música instrumental fue la publicación de libros que describen los instrumentos o imparten instrucciones para tocarlos. La primera de tales publicaciones se efectuó en 1511”. (Grout y Palisca 1997, 290)*

El ejecutante medieval será sustituido por una figura que compone, teoriza e interpreta, como es el caso de Zarlino, Galilei, Caccini, y Monteverdi.

La cultura antropocéntrica y humanista del Renacimiento, que conecta con la concepción racionalista de la Grecia clásica, da lugar a un cambio de mentalidad en la sociedad que, con respecto a la Música, supone la necesidad de popularizar su enseñanza. La creación de las escuelas públicas, y la consiguiente extensión de los beneficios de la cultura a un número mayor de individuos, hizo necesaria una revisión de los métodos existentes. Todo aquel que se preciara de tener un cierto nivel de educación tenía que conocer tanto la teoría como la práctica musical.

Es la época de la reforma religiosa protagonizada por Calvino y Lutero (1483-1546) quien, en su *“Carta a los Consejeros de los Estados Alemanes”*, recomendó que el estudio de la Música y el Canto en las escuelas tuviera un papel relevante y en el mismo nivel que las Humanidades y las Ciencias. Las ideas educativas de Lutero sobre la enseñanza de la música a los niños, así como su instrucción en el canto llano, música figurada y elementos de teoría, fueron apoyadas por príncipes, teólogos y educadores. Calvinistas y luteranos contribuyeron a ello exigiendo una educación musical como en la Antigua Grecia. De esta planificación educativa surgió el *Kantor* (responsable de la música en los centros educativos) que ocupaba el segundo lugar en importancia, inmediatamente después del rector (Tur 1992, 489). Era frecuente que, dada la conexión existente entre las matemáticas y la música, un mismo profesor impartiera las dos materias. Siguiendo a Tur, las universidades han sido desde sus comienzos, la “levadura de la educación musical”. En su obra ya citada, hace mención a la investigación realizada por Carpenter sobre el desarrollo de la Música como disciplina universitaria y a los estudios musicales existentes en catorce universidades del Medioevo:

*“...cuando la música tenía un puesto relevante, junto a las matemáticas del quadrivium, y en las diecinueve universidades que florecían durante los siglos XV*

*y XVI. Está asimismo muy bien estudiado el conjunto de fundamentaciones académicas de la música, y las relaciones más significativas entre los planes de estudio universitarios y el progreso del arte musical en Francia, Inglaterra, Italia y Alemania".* (Tur 1992, 479)

En los reinos hispánicos, a su vez, coexiste lo medieval con lo renacentista, y con el impulso del poderío económico proveniente del descubrimiento de América, se establecen nuevas catedrales con sus capillas musicales correspondientes; Sevilla será el centro de difusión de la cultura musical, pero la Universidad de Salamanca,

*"continúa siendo una importante sede de enseñanza, apreciada por el espíritu humanista, progresista y tolerante. El 14 de octubre de 1638, reunidos los catedráticos de plantilla para redactar los estatutos de la Universidad (los primeros de Europa promulgados en la Universidad por Real Decreto) establecen en el Título XVII los deberes del profesor de música: ... explicar música especulativa media hora y hacer cantar a los estudiantes el tiempo restante, música práctica".* (Sarget, 5)

Del mismo modo, en las Universidades de Oxford, París, Bolonia, o en Alemania con la Reforma protestante, el desarrollo de la música como arte y como ciencia es una constante en los estudios humanísticos.

### **I.2.2. La música en el Barroco**

El período comprendido entre los años 1600 y 1750 es el denominado comúnmente como barroco musical. Las notables diferencias de estilo entre obras cercanas en el tiempo, finales del Renacimiento y principios del Barroco, se deben fundamentalmente a las enseñanzas del humanismo que, al romper con las tradiciones escolásticas medievales y exaltar las cualidades humanas, comienzan a dar sentido racional a la vida. El compositor de música vocal del Renacimiento, aún subordinando la música al texto, le daba gran importancia a la melodía acompañada por la dificultad de poder expresar los sentimientos más íntimos por medio de la polifonía.

*"Cuando cambió el siglo, el texto se hizo tan importante, que los músicos afirmaban que la música debía ser un fiel servidor de las palabras. Se acabaron los tiempos en que el texto no era más que un soporte conveniente sobre el que erigir un complejo edificio musical; como expresión personal de un individuo las palabras eran la cristalización de emociones como la ternura, el miedo o el odio. Los compositores debían por tanto, colocar las palabras de modo que fueran audibles y escribir una música que intensificara el efecto. Para cumplir la primera condición utilizaron un nuevo estilo que consistía en una sola línea melódica con acompañamiento armónico: la homofonía. Los compositores emplearon diversos métodos para expresar el alma y las emociones."* (Ardley et al. 1979, 30)

La música en el barroco “no se escribió sólo para expresar los sentimientos de un artista individual, sino para representar los sentimientos y afectos en un sentimiento genérico. Para la comunicación de estos se creó poco a poco un vocabulario de recursos o figuras” (Grout y Palisca, 357). Ello, unido al deseo de volver al helenismo y de restaurar la tragedia griega en la que poesía y música formaban un todo, da lugar al nacimiento de la ópera en Florencia (Italia). Roma y Venecia asumen los presupuestos florentinos con características propias. Compositores operísticos como Mazocchi, Vecchi y, sobre todo, Monteverdi, son los máximos representantes italianos. Este nuevo estilo musical se difundirá por toda Europa. En España, las representaciones escénicas con música estarán representadas por la *zarzuela* cuyos temas eran de carácter costumbrista y popular, en nada relacionados con la mitología. Otras formas musicales como la *cantata*, *el oratorio*, *el coral* y *la pasión*, son también representativas de esta época, con Bach y Händel como sus más genuinos cultivadores.

Paralelamente a la música vocal, la música instrumental adquiere relevancia en este periodo; se perfeccionan todos los instrumentos ya existentes, de tecla y cuerda como el clavecín, el órgano y el violín; de viento como la flauta, el fagot y el oboe, entre otros. En España, sustituyendo a la vihuela, la guitarra tomará gran importancia entre compositores y tratadistas.

Para ser ejecutadas, se crean las grandes formas musicales instrumentales que irán desarrollándose posteriormente. La *fuga*, la *tocata*, la *suite*, la *sonata*, el *concierto*, entre otras de menor entidad, serán las más destacadas del momento.

Durante el Barroco, la enseñanza de la música y de las humanidades sigue estando en manos de las capillas de música tanto eclesiásticas como reales. En España, abadías (Montserrat), monasterios (El Escorial), capillas catedralicias (Salamanca, Toledo, Sevilla...), colegiatas, colegios, santuarios, y el Real Colegio de Cantores de la Capilla Real, serán las instituciones encargadas de la preparación de compositores, instrumentistas y cantores. La relación entre las capillas catedralicias y las universidades vendrá dada por la vinculación a ambas de un mismo personaje:

*“... tales son los casos de Francisco de Salinas, formado en la Universidad de Salamanca, ejerce como maestro de capilla en varias catedrales españolas y napolitanas, siendo nombrado magíster de la Universidad de la que procede en 1559, o Micieces II quien, nombrado maestro de capilla de la catedral de Salamanca 23n 1694, accede seis años más tarde a la cátedra de música de la Universidad de la ciudad”.* (Sarget, 6)

Es en esta época cuando las ideas pedagógicas cobran un gran impulso con Comenius (Komensky 1592-1671), pedagogo eslovaco, autor de la obra "*Didáctica Magna*" y cuya frase "hada hay en la inteligencia que no haya pasado antes por los sentidos" se ha popularizado a lo largo del tiempo. Este pedagogo distingue cuatro grados de instrucción: la *schola materni oremii* hasta los 6 años, la *schola venacula publica de 6 a 12 años*, la *escuela latina* y (el cuarto) *la Universidad* (Comenius 1971). Fue el precursor de los métodos sensorialistas, activos, y del método global, al afirmar que "el conocimiento debe ser completo a cualquier edad". En el capítulo *Método de las artes* expone las once reglas por las que debe regirse la enseñanza del arte bajo la máxima "lo que ha de hacerse, debe aprenderse haciéndolo". A partir de Comenius, en la historia de la educación musical, se observan ciclos en que se alternan apogeos y crisis relacionados con el predominio de una u otra de las tendencias que se advierten desde entonces: el sensorialismo que primaba la práctica y, en contraposición, el racionalismo cuya primacía se basaba en la teoría.

## I.3. HACIA UNA EXPANSIÓN DE LA PEDAGOGÍA MUSICAL

Con la llegada de la Revolución industrial, la pedagogía llamada tradicional va cediendo paso a un movimiento de renovación pedagógica que se afianzará completamente en el siglo XX después de la primera guerra mundial (1914-1918). Teóricos educativos, sobre todo franceses, influyen singularmente en el desarrollo de las nuevas concepciones pedagógicas sustentadas generalmente por una intervención del Estado. La música no quedó al margen de estos movimientos.

### I.3.1. La expresividad en la pedagogía musical del siglo XVIII

Con la llamada Escuela de Viena se presenta en el ámbito musical el clasicismo, considerado por algunos autores como un periodo de transición e incluso como una prolongación del barroco. No se siguen los cánones de la antigüedad clásica como las demás artes, sólo se apoya en ellos en cuanto a las proporciones, equilibrio y sentido de la belleza. Se caracteriza por contener melodías claras y cortas, de ritmos regulares y con tonalidades sencillas; el perfeccionamiento de los instrumentos iniciado en el barroco culmina en esta época, y contribuye al nacimiento y desarrollo de la música sinfónica con la inclusión en las orquestas de nuevos timbres; comienza a desarrollarse el piano para sustituir al clavecín, y pasa a ser un instrumento de tecla percutida con muchas posibilidades expresivas por medio del *forte* y del *piano*. El arte se populariza y la música empieza a interpretarse en teatros públicos para la burguesía y es en esta época “cuando se empezaron a introducir instrumentos de percusión, en un primer momento sólo como

pinceladas de color local o exótico” (Small 1980, 31). Haydn (1732-1809) y Mozart (1756-1791) son las grandes figuras del clasicismo musical. Con Beethoven (1770-1827), considerado puente entre el clasicismo y el romanticismo, culmina una época relevante en la historia de la música.

La educación musical en el siglo XVIII cobra un gran impulso con la figura de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que introduce una nueva inquietud pedagógica en el campo musical con la inclusión de la Música en los planes educativos obligatorios. En su obra *Emilio*, Rousseau (2003), expone una nueva teoría de la educación subrayando la importancia *de la expresión, antes que la represión*, para que un niño sea equilibrado y librepensador. El espíritu y las ideas de Rousseau se encuentran a medio camino entre la filosofía de la Ilustración con su defensa apasionada de la razón y los derechos individuales, y el romanticismo decimonónico que propugna la experiencia subjetiva intensa frente al pensamiento racional. La teoría de la educación de Rousseau influyó de forma sustantiva en el educador alemán Friedrich Fröbel, en el reformador educativo suizo Johann Heinrich Pestalozzi y en otros pioneros de la educación moderna. En sus obras, *Emilio*, *Confessions*, y *Dictionnaire de musique*, expone muchas de sus ideas y reflexiones sobre la música, algunas de ellas un tanto audaces y “a menudo mal interpretadas en cuanto a la libertad que debe otorgarse a los niños” (Willems1994, 49). Difundir y popularizar su enseñanza fue una de sus aspiraciones facilitando el acceso a este arte mediante un buen número de ejercicios que, desgraciadamente, no siempre resultaron adecuados por carecer de una base psicológica firme. A pesar de la importancia de la educación sensorialista defendida por Rousseau, se revitaliza en Francia la corriente racionalista en el campo de la educación musical, cuyo fundamento era el aprendizaje del solfeo. Quien representa y centraliza esta corriente es Wilhem (1781-1842); de sus enseñanzas e influencia surge una importante generación de pedagogos musicales que, a lo largo del siglo XIX, continúan la perspectiva del racionalismo e intelectualismo en la enseñanza de esta disciplina.

### **I.3.2. Libertad, actividad y creatividad en la enseñanza de la música en el siglo XIX**

En este siglo asistimos al florecimiento de una poderosa corriente musical, el Romanticismo, en el que el culto a la naturaleza, la libertad de expresión, la exaltación del “yo” y de los sentimientos, y el interés por querer expresar temas muy subjetivos,

conducen a que se haga necesario ampliar las teorías armónicas, las melodías y el colorido orquestal (Groust y Palisca 1997). Al mismo tiempo nacen nuevas formas sinfónicas, y se asiste al amplio desarrollo de la literatura pianística y de la ópera.

Muchos tratadistas han considerado que la música que mejor expresa los ideales y valores de esta época, es la música instrumental:

*“Su carácter apartado del mundo, su misterio y su incomparable poder de sugestión, que obra sobre la mente de forma directa sin la mediación de las palabras, la convirtieron en el arte dominante, el más representativo de todas las artes del siglo XIX”.* (Groust y Palisca 1997, 665)

Sin embargo la relación entre la música y las palabras tuvo gran relevancia con formas como el *lied*, tratado por los principales compositores del siglo. Del mismo modo la *música programática*, compuesta por Liszt, Berlioz, y Mendelsshon entre otros muchos, y *la ópera* y el *drama musical* de Wagner nacieron de la unión de la música instrumental con creaciones literarias.

Sería muy prolijo enumerar a los compositores del momento pero no podemos dejar de nombrar a Chopin (1810-1849), Liszt (1811-1886), Schumann (1810-1856), Brahms (1833-1897) que muestran en sus obras el intimismo, y las contradicciones y tensiones del espíritu romántico.

Paralelamente, el lenguaje de los compositores románticos se ve afectado por los conflictos políticos derivados de los nacionalismos y de los incipientes movimientos socialistas. De ahí que la música del llamado movimiento nacionalista tenga sus raíces y se fusione con el movimiento romántico expandiéndose por diversos estados europeos con el afán de crear composiciones inspiradas en melodías y ritmos de tipo folklórico, canciones nativas y danzas propias, liberándose de la influencia musical ejercida por Alemania e Italia. Los países nórdicos, Rusia con el *Grupo de los Cinco*, Checoeslovaquia, y España, fueron los que desarrollaron con mayor intensidad esta corriente musical.

Finalizando el siglo, el francés Debussy (1862-1918) influido por los poetas simbolistas, crea el *impresionismo musical*, caracterizado por la ruptura de la relación de los acordes entre sí, prestando importancia a la sonoridad de cada uno de ellos considerado aisladamente. En correspondencia con la pintura, la música impresionista quiere dar la sensación de paletadas de sonidos (Pérez 2000) utilizando escalas de tipo oriental y exóticas; desdibuja y fragmenta la línea melódica continua, creando una atmósfera de vaguedad e imprecisión, ambientes e impresiones que evocan climas sugerentes.



Haciendo referencia a la educación en general en este periodo hemos de señalar que, ante el intelectualismo en que desembocó el racionalismo del siglo XIX, y en la línea de la pedagogía sensorialista y activa iniciada por Comenio, surge un importante movimiento de renovación pedagógica en algunos países del mundo occidental, en el último cuarto del siglo XIX y principios del XX, con pensadores y educadores tan relevantes como el suizo Pestalozzi (1746-1841) considerado por tratadistas como el educador por excelencia, el alemán Froebel (1782-1852) creador de los Kindergarten, Dewey (1860-1952) e Itard (1775-1838) norteamericano y francés respectivamente, la italiana María Montessori (1870-1950), y el belga Decroly (1871-1932) quien acuñó conceptos tan claves en educación como *Globalización o Centro de interés*. A este movimiento que cuenta ahora con las ideas y los nuevos métodos activos de tan destacados pedagogos como los citados, se le denomina "*Escuela Nueva*". Sus premisas educativas, "libertad, actividad y creatividad", se van abriendo paso paulatinamente, a través de la educación artística (pintura, literatura) para influir, más tarde, en la enseñanza musical.

En la España del siglo XIX acontecimientos históricos, como la desamortización de Mendizábal, harán que la enseñanza de la música deje de ser una prerrogativa de la iglesia y pase a formar parte de instituciones privadas y laicas. Nacen los conservatorios, ateneos, liceos, sociedades filarmónicas; se crean teatros donde la burguesía acude por primera vez a conciertos, óperas, zarzuelas, y será en los salones de la corte y la nobleza donde se prime la música y la danza. La enseñanza de la música, y más concretamente la del piano, estará dirigida sobre todo, al género femenino y como una enseñanza de adorno, no profesional.

Paralelamente a la fundación del primer Conservatorio de Música de España, en Madrid en 1830, la enseñanza de la música va desapareciendo de las universidades, siendo la de Salamanca la última en considerar la música como materia en sus Planes de Estudio (Sarget).

Ya en pleno siglo XX se crea la licenciatura de Musicología (O.M. de 17-12-1984) dentro de los estudios universitarios de Historia del Arte. Esta titulación se ha expedido en sus primeros años, en las universidades de Oviedo, Madrid y Salamanca entre otras. En la actualidad se ha cambiado su denominación, pasando a llamarse Licenciatura en Historia y Ciencias de la Música (Real Decreto 616/1995 de 21 de abril). En un futuro inmediato se realizarán nuevas reestructuraciones de los estudios universitarios, estando ya regulado que el término *licenciatura* pasará a denominarse *grado*.

## I.4. INNOVACIÓN Y DIVERSIFICACIÓN DE LAS PEDAGOGÍAS MUSICALES EN EL S. XX

En el siglo XX la producción musical desemboca en una auténtica revolución. Hemos utilizado el término revolución no en el sentido que le da Stravinski, en sus reflexiones al ser calificado de revolucionario por sus coetáneos. Este compositor hace un símil entre *revolución*, *caos provisional* y *ruptura del equilibrio*, situaciones que considera que son inapropiadas en el arte pues “el arte es constructivo por esencia” (Stravinski 2006, 22). Nuestra acepción de *revolución musical*, coincidente con la de otros tratadistas hace referencia sobre todo, a la que se produce “al aparecer la música electrónica, la concreta, la puntillista, la aleatoria, la espacial, etc. o lo que es igual: al abandonarse las escalas diatónicas y cromáticas, fundamento lingüístico común de nuestra vieja música” (Fubini 1973, 453).

Neorromanticismo, impresionismo y expresionismo, atonalismo y serialismo son otras tendencias de los compositores de esta época. Todas ellas comparten, con mayor o menor intensidad, una premisa común: la negación de las normas establecidas por el sistema tonal. El *dodecafonismo* creado por Schönberg, establece que los doce sonidos que componen una escala cromática tienen una valoración similar y son independientes entre sí.

Con el *Neoclasicismo*, en contraposición a la música de finales del siglo XIX, se pretende volver a los cánones de la tonalidad abandonados en la época anterior; armonía, melodía y ritmo, propios más de la época barroca que de la que ya hemos denominado como clásica. Stravinsky junto a Hindemith y Bartok son figuras emblemáticas de este movimiento.

*“Puede definirse el Neoclasicismo como la adhesión a los principios clásicos de equilibrio, frialdad, objetividad y música pura (en contraste con la programática del Romanticismo) con el corolario de sus características de economía, textura predominantemente contrapuntística y armonías, tanto diatónicas como cromáticas”.* (Grout y Palisca 1997, 838)

El politonalismo y el microtonalismo son otras tendencias de la época, así como la utilización de timbres nuevos como los *tone cluster* de Cowell, el *piano preparado* de Cage y otros efectos especiales creados con instrumentos de viento. La *música concreta* y la *música electrónica* producidas por “la combinación, la modificación y el control de la señal de salida de osciladores, sonidos que luego se grababan en cinta”, estimularon “la invención de nuevos efectos sonoros que podían obtenerse de las voces y de los instrumentos convencionales” (Grout y Palisca 1997, 875).

En las primeras décadas de este siglo, en España toma carta de naturaleza la música instrumental siguiendo el impresionismo europeo, con compositores como Falla y Turina, Granados y Albéniz por citar algunos. La *zarzuela*, un tanto relegada por la influencia operística alemana e italiana resurge, aunque de forma breve, con compositores como Serrano, Vives, Sorozábal... La música religiosa toma de nuevo cierta relevancia con los maestros de capilla de las Catedrales de Sevilla, Madrid y Mallorca, así como el Monasterio de Montserrat en Cataluña. Los estudios musicológicos van tomando auge a partir de Higinio Anglés fundador del *Instituto de Musicología*. Rubio, Subirá, García Matos y Pedrell se han destacado por realizar estudios con rigor científico, de obras antiguas y de tipo folclórico. Se crean diversas sociedades filarmónicas y con ellas conjuntos corales y agrupaciones musicales. En la segunda mitad del siglo surge una nueva generación que, bajo la influencia de las vanguardias europeas, se afianza en el dodecafonismo, la música concreta y aleatoria (Pérez 2000). Hidalgo, Halfter, Barce, De Pablo, Marco, Falcón Sanabria, entre otros, se encuadran en la llamada *generación del 51*.

La revolución musical del siglo XX tiene su correlato con lo que se produce en el campo de la pedagogía musical. A partir de la citada Escuela Nueva de principios de siglo, la mayoría de los pedagogos musicales crearon los nuevos modelos de enseñanza: los llamados *modelos activos* (Jorquera 2004). Todos estaban diseñados básicamente a partir de la experiencia, a través de la práctica, para llegar posteriormente a la teoría, concediendo un papel de privilegio a la expresión y a la creatividad. Entre las corrientes y autores de tratados sobre la nueva pedagogía musical, haremos referencia de aquéllos que, por su estudio y difusión son los más renombrados:

Jacques Dalcroze (1865-1950), compositor y pedagogo autor de *La Rítmica* método activo de educación musical, cuya finalidad es desarrollar el sentido y el conocimiento de la música a través de la participación corporal en el ritmo musical. Sus principios básicos son: la experiencia sensorial y motriz, el conocimiento intelectual y la educación rítmica y musical (Hemsey de Gainza 1964; Del Bianco 2007). Prácticamente, es un solfeo corporal cuyas materias básicas son la rítmica, el solfeo y la improvisación.

El método *Orff-Schulwerk* de Carl Orff (1895-1982), compositor y pedagogo, creador de un sistema de educación musical que nace de la relación niño-música en estado elemental. El niño debe ser creador e intérprete, permitiéndole a cada uno de ellos la posibilidad de “hacer música” y acceder al desarrollo de la creatividad (Sanuy 1963; López Ibor 2007). Creó el instrumentario que lleva su nombre, consistente en un conjunto de instrumentos de percusión inspirados en diversas culturas. Los hay de láminas (de madera y metal) para ser tocados con baquetas, de parches, de pequeña percusión (claves, crótalos), etc. La música ha de ser practicada por el niño en todas sus vertientes: vocal, instrumental y de movimiento, combinadas con la palabra, estableciendo como principio la improvisación. Interrelaciona la música con el lenguaje, entendiendo que el niño comprende mucho mejor la relación de los valores de las figuras musicales por medio de las palabras o sílabas, que por los signos abstractos establecidos (negra, corchea, etc.).

Las teorías pedagógicas de Edgard Willems (1890-1978) quedan reflejadas en el siguiente texto del autor:

*“La unión entre los elementos fundamentales de la música y los de la naturaleza humana; la unión espiritual de lo bello, lo bueno y lo verdadero, presentes de una manera sincrética en el niño y sintética en los grandes creadores; la constitución de la escala como un conjunto de intervalos, a partir de un sonido inicial, y no como una sucesión de tonos y semitonos, o bien de dos tetracordios; la primacía de la melodía y no del ritmo en la educación musical por ser la música, ante todo el arte del sonido y no del ritmo y, por lo tanto, el arte del canto y no del movimiento; combatir el exceso de intelectualismo que entorpece el camino al arte y a la educación humana; rechazar los medios extramusicales como base de la enseñanza musical; comprender la importancia de los primeros pasos en la educación musical; la posibilidad de suprimir el analfabetismo musical. preparando a los niños, mediante una enseñanza adecuada, con naturalidad, a la edad de seis a siete años, para leer y escribir música”.* (Willems 1994,14)

El sistema de enseñanza musical del compositor y pedagogo Zoltan Kodaly (1882-1968) basado en el canto, considera a la voz como el instrumento más idóneo para la educación musical desde la más temprana edad. Cree firmemente que la mejor manera

de llegar a las aptitudes musicales que todos poseemos es a través de la voz humana, trabajando las melodías a dos voces desde muy pequeños (Subirats 2007; Szönyi 1976). Este camino está abierto no sólo a los privilegiados sino también a la gran masa. Propugna el Solfeo Relativo (Do móvil), hasta que los niños se acostumbran a la notación tradicional. Utiliza el sistema original de Curwen (1816-1880) de las iniciales de las sílabas para evitar la lectura en el pentagrama así como la fononimia (método de signos manuales para indicar la altura de los sonidos). Durante las primeras etapas de la educación musical, se apoya en palabras y sonidos con significado rítmico, como ayuda para vencer las dificultades del principio. Incorpora algunos elementos de Dalcroze, asociándolos siempre a la canción, como el batir palmas para marcar el ritmo durante las primeras etapas de la educación. En su método se incluyen gran cantidad de canciones infantiles y populares, sobre todo en el parvulario, si bien la canción tradicional húngara y el solfeo se emplean a lo largo de todo el aprendizaje instrumental. Es un sistema de enseñanza que está estructurado para ser realizado desde el parvulario hasta los estudios superiores de Conservatorio.

Joss Wuytack, (1969, 1970, 1976, 1984, 1987, 1992), pedagogo e investigador de músicas étnicas, sigue los principios de educación musical de Orff. Parte de la melodía bitónica de dos notas para llegar a la heptafónica, ordenando los elementos de la música de forma progresiva tanto en lo relativo a la armonía como a las formas musicales. Estima que no hay educación musical completa si se obvia la audición musical. Es creador del musicograma (representación visual de una obra musical por medio de símbolos y figuras geométricas) y considera que la educación musical en las escuelas debe ser impartida por un especialista con una formación musical y pedagógica.

El método de educación musical escolar *Eurítmico vocal y tonal* de Manuel Burguñó (1884-1973), compositor y pedagogo, metodologías como la de Martenot, Ward, Suzuki, (Arnaus 2007; Bossuat 2007; Muñoz 2007) Chevais, Bon Depart, y Alexandre han supuesto un gran avance en la formación estética del individuo. Cada uno de ellos tiene unas características que, aún siendo propias, tienen en común unas concepciones metodológicas nuevas sobre la educación musical.

Este movimiento renovador se va extendiendo por el centro y norte de Europa de tal modo que, en la década de 1920-1930, la educación musical en algunos países como Alemania, Hungría, y Suiza, contaban ya con una organización y unos objetivos específicos en los que primaban las concepciones metodológicas propias de sus autores. Instituciones educativas como la International Society for Music Education (ISME), creada

en Bruselas en 1953, Juventudes musicales, así como Conferencias, Congresos y Jornadas dedicadas a la educación musical, han hecho posible su difusión a nivel internacional.

Los grandes avances de la técnica y de los medios de comunicación masiva desarrollados en este siglo, junto a la generalización progresiva de la educación, han sido las causas desencadenantes de la necesidad de crear nuevos materiales y procedimientos para ser utilizados en los diversos sistemas o métodos de enseñanza. Investigaciones en el campo de la pedagogía musical junto a las importantes aportaciones de la psicología y la psicopedagogía, han hecho posible que los métodos ya existentes hayan sufrido una renovación acorde a un nuevo modelo de enseñanza que presta su atención, cada vez más, a las características del sujeto que aprende. Para ello, se requería "...una generación de pedagogos más directamente comprometidos con los procesos creativos y, en especial, con la búsqueda de un lenguaje musical contemporáneo" (Hemsey de Gainza 1967, 6). El proyecto del pedagogo y compositor canadiense Murray Schafer consistente en la experimentación sonora con niños y jóvenes en las aulas, plasmadas directamente en sus publicaciones (1965,1967,1969,1970,1994) para mostrar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma literal, viva y real, se ha convertido en el paradigma pedagógico de la segunda mitad del siglo XX (Espinosa 2007; Hemsey de Gainza 1975). En él replantea los conceptos tradicionales de la música, promueve una mayor sensibilización sobre el entorno acústico y la audición de composiciones de autores contemporáneos, y propone experimentar con los sonidos de forma libre y audaz, todo ello con la participación activa e investigadora del alumnado:

*“Mientras la pedagogía musical se debatía ya en la confusión y en la creencia de múltiples dicotomías (música escolar y música viva, música vieja o de museo y música nueva, música culta y música popular, etc.) Schafer acepta el desafío y se propone restablecer la unidad musical, recuperar la música y el increíble mundo de los sonidos para las jóvenes generaciones”.* (Hemsey de Gainza 1975, 8)

En la década de los sesenta nuevos pedagogos -compositores en su mayoría-continúan con las aportaciones de los pioneros de la música contemporánea ya existentes; añaden nuevas experiencias y promueven un contacto activo entre los pedagogos musicales y la generación de compositores de la época, con el objetivo de que la música contemporánea quede insertada, de forma definitiva, en la educación musical. En Europa los ingleses Self, Dennis y Paynter y la alemana Lili Friedeman, inician con estas premisas, un nuevo movimiento pedagógico compartido con los estadounidenses Norman

Dello y Robert Werner. Los suecos Foklke Rabe y Jan Bark en 1968, crean el primer “Taller de Sonido” del cual surgirán los materiales didácticos publicados en 1975 por el Movimiento de Educación Popular (Hemsey de Gainza 1975, 6; Espinosa 2007). Todo esto va a suponer una verdadera revolución en las concepciones de la pedagogía musical (Frega 1998; Fernández Calvo 1998). Creemos que este gran movimiento de ideas y experiencias pedagógicas ha propiciado que, a lo largo de los últimos treinta años, la investigación en el campo de la educación musical se haya ido desarrollando de forma extraordinaria. Se promueven congresos, jornadas, encuentros, y surgen publicaciones de revistas especializadas y ediciones de textos vinculados a la disciplina, caracterizados muchos de ellos por la interdisciplinariedad (Malbrán 2007). Investigaciones de tipo etnográfico (Campbell) o pragmático (Elliot), de psicología experimental (Fraisie), relacionadas con las inteligencias múltiples (Gardner); sobre el desarrollo de las habilidades musicales de los niños (Gordon) o desde un punto de vista sociológico (Green, Small); sobre el aprendizaje musical (Hallam); sobre el desarrollo de la educación artística (Hargreaves); Regelski con sus aplicaciones de la teoría crítica en la educación musical; en el campo de la psicología cognitiva de la música (Serafine; Sloboda); sobre la tecnología como recurso motivante musical (Webster) o en el campo de la musicoterapia (Wigram); la relación de la música con las identidades culturales (Davis); la improvisación y el trabajo cultural (Lines) o, la teoría del significado y la experiencia musicales (Green), son algunos de los innumerables temas objeto de estudio por parte de relevantes investigadores del siglo XXI (Díaz et al 2007; Lines 2009).

En España, las circunstancias históricas no sólo no facilitaron el desarrollo de esta revolución pedagógica sino que prácticamente la impidieron. El atraso económico y tecnológico, una estructura social oligárquica y caciquil, bajos niveles de renta de una gran parte de la población carente de educación y cultura, un sistema político corrupto, guerras coloniales, etc., hicieron posible el retraso tan considerable de nuestro país con respecto a muchos países de Europa. No obstante hay que resaltar no sólo las experiencias reformadoras de la *Institución Libre de Enseñanza* fundada en Madrid el año 1876, sino reconocer que el *Regeracionismo* y los cambios educativos llevados a cabo durante la II República (1931-1936) sembraron la semilla que permitió experiencias tan importantes en el campo musical como la de Joan Llongueres e Irineu Segarra en Cataluña (Oriol 2007), y Manuel Borguñó (Montesinos 2004) en la isla de Tenerife, entre otros, que nos han dejado tratados para la aplicación de la música en la enseñanza general.

Del pedagogo Manuel Borguñó queremos hacer una referencia especial, aunque breve, de alguna de las ideas pedagógicas expuestas en sus publicaciones (véase Anexo nº 1), por su íntima relación y gran influencia en la educación musical en la isla de Tenerife lugar donde se desarrolla esta investigación. Es el autor del método de educación musical escolar *Eurítmico vocal y tonal* que nunca llegó a publicarse aunque fue expuesto en Congresos y Simposiums nacionales e internacionales y llevado a la práctica en su vida profesional. Es un método esencialmente activo (audio-visual-analógico) cuyo lema es “cada canción una lección y cada ejercicio una idea” (1959,36). Considera la voz como el instrumento musical por excelencia para la educación musical y utiliza, como Kodaly, la fononimia. Su método contiene dos partes: un primer periodo que llama *de iniciación* (preparación metódica de la voz, iniciación al ritmo e iniciación a la cultura del oído), y un segundo periodo de *perfeccionamiento* (cultura tonal y solfeo, rítmica vocal y cultura de la voz y la expresión). Considera inadecuado utilizar elementos extramusicales en la educación musical de los más pequeños. Nos hace una propuesta para el periodo Pre-escolar (jardín de infancia), sobre los principios básicos de la metodología musical infantil basada en el dinamismo físico (canciones de corro, con gestos, de ámbito vocal reducido, juegos con instrumentos de percusión...) y, para la etapa Primaria y Media argumenta que si en la metodología infantil la intuición ha de predominar sobre la razón, en Primaria debe ser lo contrario. Entre sus principios pedagógicos destacamos los siguientes: el profesor es el factor fundamental de la educación; para la transmisión práctica de las ideas sonoras y rítmicas son imprescindibles los procedimientos analógicos gráficos y gesticulados; los procedimientos analógicos más prácticos y adaptables a la enseñanza de la música son tres: la mano guía, la fonomimia analógica y la representación gráfica visual de los sonidos en el encerado; los ejercicios, cantos y lecciones de solfeo deben ser cortos; los métodos sistemáticamente abstractos no son fáciles para los niños, por el esfuerzo mental que tienen que hacer; el mejor método será el que beneficie al mayor número de alumnos; en la lección colectiva, los alumnos no deben tener bajo la vista ningún método.

Hasta aquí hemos hecho un breve recorrido sobre cómo se han ido desarrollando, en occidente, las ideas pedagógico-musicales tanto religiosas como profanas, desde los tiempos primitivos hasta nuestros días. Hemos relatado cómo la música ha estado siempre presente en la vida de los pueblos como lenguaje expresivo de estados anímicos, festivos, religiosos o profanos; cómo en cada una de las grandes etapas establecidas por los historiadores, la música ha formado parte de las reflexiones, contrapuestas muchas veces, de los grandes pensadores del momento; cómo se han



traspasado fronteras para la trasmisión de la evolución de la música instrumental y vocal y sus técnicas correspondientes; cómo a partir de la última década del siglo XIX y comienzos del XX la educación musical es contemplada como disciplina fundamental en la educación integral del ser humano por parte de muchos pedagogos y psicólogos y por tanto, se erigen en defensores de su inclusión en la educación general; y, por último, ya en pleno siglo XX, cómo surgen nuevas metodologías específicas musicales enfocadas hacia la educación musical escolar con el objetivo de desarrollar la creatividad y la apreciación del hecho musical de forma individualizada.

En el próximo capítulo trataremos la evolución de las enseñanzas musicales en España, haciendo hincapié en la educación musical escolar.

## **CAPÍTULO II**

# **LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS NIVELES FORMATIVOS NO UNIVERSITARIOS EN ESPAÑA**

## CAPÍTULO II. La educación musical en los niveles formativos no universitarios en España

En este capítulo abordaremos como objetivo prioritario el estudio del desarrollo de la educación musical en la Educación Primaria en España, con referencias expresas a la comunidad canaria, concretamente a la isla de Tenerife. No obstante y teniendo en cuenta lo expuesto, haremos alusión asimismo a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, por considerar a la misma como prolongación de los estudios de Primaria, y a los estudios de las Escuelas de Música y Conservatorio que, aún no formando parte de las enseñanzas obligatorias merecen nuestra atención por tres razones fundamentalmente: la primera porque el alumnado de los mismos, al menos en los primeros años simultanea sus estudios con la enseñanza Primaria, objeto de nuestro estudio; la segunda porque, como se verá en el próximo capítulo, el hecho de estar en posesión del título elemental de Conservatorio ha imprimido al maestro, *per se*, la calidad de especialista en educación musical; y tercera porque, en los resultados obtenidos del estudio que hemos realizado sobre el profesorado especialista con docencia en la materia en Educación Primaria, se encuentra un 40 por ciento de docentes con estudios de Conservatorio, de los que las tres cuartas partes poseen el título elemental, como formación complementaria a la especialidad obtenida por otras vías.

Por otro lado, hemos de señalar que no podemos obviar la íntima relación existente entre la educación de los escolares y la formación inicial y permanente del profesorado que la imparte, por lo que, en ocasiones se nos hace inevitable hacer alguna referencia a los estudios musicales realizados por el maestro, como generalista unas veces y especialista en otras. Reiteramos que, primordialmente, nuestro estudio está enfocado como ya se ha

expuesto, hacia la educación musical en la Educación Primaria en Canarias.

En definitiva, nuestra pretensión es realizar un recorrido por las políticas educativas y curriculares desde la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano) en 1857 hasta la actual Ley Orgánica de la Educación (LOE) que modifica a la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), Ley que nunca llegó a ponerse en práctica por un nuevo cambio de gobierno.

Este capítulo lo hemos estructurado en cuanto a la educación musical en la Educación Primaria en tres apartados: en el primero reflejaremos la situación de la educación musical escolar desde la segunda mitad del siglo XIX, con la Ley Moyano (1857) hasta los años setenta del siglo XX, y lo hemos considerado como los prolegómenos o antecedentes hacia la búsqueda de la especificidad de la citada educación musical escolar. En el segundo apartado recorreremos el currículo musical escolar prescrito por la Ley de Educación de 1970, que reestructura de forma singular los estudios primarios. Y por último, el tercer apartado hace referencia a los contenidos curriculares de la educación musical de base según las últimas leyes educativas dictadas en España desde 1990 hasta nuestros días: La LOGSE y la LOE. Posteriormente haremos un breve análisis de los estudios musicales en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, así como de la educación musical no obligatoria que se realiza en el Conservatorio y Escuelas de Música de la isla de Tenerife.

## II.1. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LAS ETAPAS ESCOLARES

### II.1.1. Hacia la búsqueda de la especificidad de la educación musical escolar.

#### Antecedentes

La educación general de base, inserta en los Sistemas Educativos existentes en España desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la fecha, ha estado determinada por las circunstancias socio-política-económicas en que se ha visto sumida la historia de nuestro país. Las distintas concepciones ideológicas dominantes en cada momento histórico han interactuado sustantivamente en el desarrollo del proceso educativo. En la etapa comprendida entre la mitad del siglo XIX y el final de los años sesenta del siglo XX, exceptuando el periodo de la Segunda República (1931-1936) donde se trató seriamente las necesidades educativas, la educación general no fue considerada como una necesidad básica para la sociedad, al predominar unas estructuras económicas y sociales preindustriales de carácter agrario (Delgado 2000). De hecho, en 1931 el cincuenta por ciento de la población española era analfabeta (Bowen 1985). En Canarias, y concretamente en Tenerife, la ausencia de la obligatoriedad de la enseñanza escolar, la situación y la escasa valoración socioeconómica de la educación general (Delgado 2000), el profesorado, -infravalorado y con una formación extremadamente básica-, infraestructuras escasas y sumamente deficientes y el abandono de la Administración Central a las regiones periféricas, abundan en comprender que la situación cultural de Canarias no se alejaba en exceso de la situación del resto del país. Todo ello ofrece como resultado unos porcentajes altísimos de incultura y analfabetismo:

*“En esta larga etapa, [1857-1960] la educación era considerada casi un bien de consumo, transmisora de una cultura de la que se beneficiaban las minorías de élite y poco necesaria para el avance económico de los pueblos. Por ello era escaso el número de personas que accedía a los distintos niveles de enseñanza. A finales del S. XIX, en concreto en 1887, el nivel cultural de la población canaria*

*y, en particular el de la tinerfeña era muy deficiente. Las tasas de analfabetismo de la población de 10 años y más, así lo demuestran con porcentajes del 78% y del 80,2% respectivamente". (Delgado 2000, 32)*

Con la promulgación de la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, conocida como Ley Moyano basada en la Ley de Bases de 17 de julio, quedaron fijados los tres periodos educativos de la enseñanza: *Primera enseñanza : Elemental* (obligatoria y gratuita para quien no pueda costearla) y *Superior. Segunda Enseñanza y, Enseñanza Superior*. En ninguno de los artículos de esta Ley referidos a los contenidos del currículo de la primera enseñanza Elemental o Superior aparecen los términos de Educación Musical ni ningún otro por el que pudiera deducirse que contemplara el concepto de esta disciplina.

Ante esta perspectiva se puede inferir sin duda alguna, que en esas fechas la educación musical de los escolares en Canarias era impensable y que, en el mejor de los casos, se limitaba a algún que otro canto de tipo patriótico o religioso en centros escolares de tipo privado, o como materia de descanso, y de orden y disciplina (López, 2002). Es, pues, obvio señalar la situación de la educación musical en estas fechas.

En la década de los años treinta (1931-1939) una vez instaurada la Segunda República la educación escolar toma una relevancia sin precedentes, al producirse transformaciones sustantivas en la política educativa, imponiéndose la secularización de la educación y la escolaridad obligatoria. El Decreto de 29 de Septiembre de 1931 considera como prioritario y fundamental la instrucción primaria, así como la dotación de los medios correspondientes que debían estar en consonancia con lo que iba a demandar la enseñanza de base. Se abrieron numerosas escuelas, la matrícula escolar aumentó considerablemente, y se crearon las llamadas "misiones pedagógicas", escuelas itinerantes que llevaban a los pueblos muestras de diversas actividades culturales, entre las que se encontraba la música, con el fin de alfabetizar y acercar la cultura a los ámbitos rurales. Esto supone para la materia que nos ocupa "... un mayor grado de atención a partir del Plan profesional de 1931, al incidir este de manera especial en el solfeo como práctica necesaria para la comprensión del lenguaje musical, el canto y el aprendizaje de instrumentos melódicos, práctica que debían dominar todos los futuros maestros" (Cateura 1992, 464). Puesto que ya se observa una atención puntual en la formación musical del profesorado, se puede inferir que existiera la posibilidad de que en los centros escolares hubiera alguna actividad musical en el aula, con el objetivo de conseguir una cultura musical más amplia (Romero 2005). La vigencia de esta política

educativa fue corta no pudiéndose alcanzar los objetivos propuestos por las circunstancias desfavorables de tiempo y presupuestarias.

A partir de 1939 después de la Guerra Civil, con el nuevo régimen político, la situación educativa sufre un grave retroceso al quedar anuladas todas las iniciativas tomadas anteriormente en el campo de la educación. Ahora priman los valores ideológicos del nacional-catolicismo, y la Iglesia pasa a asumir la función docente y a ser el pilar sobre el que se va a fundamentar la educación escolar. La enseñanza discurre bajo el espíritu de la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945, cuyos objetivos eran entre otros, “proporcionar a todos los españoles la cultura obligatoria, infundir en el espíritu del niño el amor y la idea del servicio a la patria de acuerdo con los principios inspiradores del movimiento, formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño en orden al cumplimiento del deber y a su destino eterno” (Capitán Díaz 1994, 714).

En el Capítulo IV, artículo 337 de la citada Ley, se dispone el curriculum de la Enseñanza Primaria en tres grupos de conocimientos: *instrumentales, formativos y complementarios*. En este último grupo está incluida la Música como complemento de una “cultura mínima primaria” quedando relegada prácticamente al canto en la escuela. “Los cuestionarios hacían referencia a que los organismos competentes redactarían los de formación del espíritu nacional, educación física e iniciación para el hogar, canto y música” (Oriol 1999, 51).

Ya avanzada la dictadura, en los años sesenta, se abren tímidamente nuevas perspectivas en el campo de la educación. Reajustes económicos e importantes transformaciones sociales (Delgado 2000) repercutieron en una nueva concepción de la educación, superando de forma definitiva su concepto tradicional. Los cuestionarios específicos de música, para las enseñanzas escolares, aparecen por primera vez en 1965. Estos cuestionarios quedaron estructurados en: *educación de la voz, del oído y del ritmo por medio del canto coral; audiciones musicales* que partían de lo folclórico hasta la música sinfónica y una *cultura musical* bastante exigua. Teniendo en cuenta que estos contenidos debían ser impartidos por profesorado procedente del Plan de Estudio de Magisterio de 1950 o anteriores con una formación didáctica sobre la materia prácticamente nula, podemos afirmar que la educación musical escolar no se correspondía con lo previsto en los objetivos propuestos.

## II.1.2. De la Ley de educación de 1970 a la LOGSE. La educación musical en la Comunidad Canaria

Las pequeñas conquistas sociales que fueron emergiendo en la década anterior, se van afirmando con los cambios sustanciales habidos con el desarrollo político en el periodo de la transición española hacia la democracia. Estos cambios propician y “concretan la formulación de una nueva Ley de Educación (Ley General de Educación de 1970) que adaptará el obsoleto sistema educativo a los nuevos tiempos de la tecnocracia política” (Sáenz del Castillo 1999, 786). Con esta nueva Ley General de Educación se regula y estructura, una vez más, todo el sistema educativo español intentando realizar una reforma integral (Oriol 1999) quedando establecida, en líneas generales, la normativa que regirá el nuevo Plan de Estudio de los escolares, configurándose los mismos en dos fases: *1ª Etapa* y *2ª Etapa* dentro de la Enseñanza General Básica (EGB), nueva denominación de los estudios de base.

En las Orientaciones Pedagógicas publicadas en 1970-71 y 1976, se fijan las áreas de aprendizaje de estos estudios. Dentro de las Áreas de Expresión se incluyó la de Expresión Dinámica, donde quedaba incluida la Música con el objetivo de proporcionar una formación integral fundamentalmente igual para todos y adaptada en lo posible a las aptitudes y capacidades de cada uno, aclarando que “por su clara interrelación, no es fácil ni es conveniente separar los aspectos señalados, al menos durante la primera etapa de la Educación General Básica. La diferenciación será progresiva y corresponderá más específicamente a la segunda etapa”.

Las actividades propuestas para la enseñanza de la Música hacen referencia a la *sensibilización musical*, para la Educación Preescolar desde los 2 años (no obligatoria) y *formación rítmica, educación vocal y auditiva (educación del movimiento, ritmo, expresión corporal, mimo, dramatización, juegos, gimnasia, deportes, música...)* para el Ciclo Inicial. Para ello, las actividades se realizarían en torno a *la canción, educación de la voz, lenguaje musical y audiciones*. Igualmente se especifica que la formación musical estará enfocada a lograr unas vivencias y enriquecer con ellas la imaginación y la personalidad del alumno. Hasta estos momentos los responsables políticos de la educación musical han ignorado las diversas propuestas metodológicas de la enseñanza de la música, vigentes en Europa desde principios de siglo realizadas por compositores-pedagogos como Orff, Dalcroze, Borguñó entre otros muchos. En estas Orientaciones Pedagógicas se citan por primera vez los métodos de enseñanza, el Ward, Orff Schulwerk y el de



Zoltan Kodaly. Asimismo, la canción y las audiciones formarán una parte importante de los contenidos educativo musicales.

Posteriormente en 1981, en el Real Decreto 69/81 de 9 de Enero, estas enseñanzas se estructuran en tres Ciclos: *Inicial* (1º y 2º cursos), *Medio* (3º, 4º, y 5º cursos) y *Superior* (6º, 7º Y 8º cursos) y se fijan, en el Anexo I, las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial, y en el Anexo II el horario mínimo para los distintos bloques temáticos. Curiosamente la educación musical no está reflejada en ninguno de estos Anexos, pero sí se encuentra en la Orden de 17 de enero del mismo año donde se regulan las enseñanzas de Preescolar y Ciclo Inicial para concretar las materias obligatorias y la dedicación horaria de las mismas. Para el Ciclo Inicial, a la Educación Artística que comprendía la *música, la plástica y la dramatización*, se le adjudicaron tres horas semanales de clase para toda el área.

Para la enseñanza musical que debía impartirse en este Ciclo, los contenidos propuestos quedaron agrupados en tres bloques temáticos: *Formación rítmica, Educación vocal y Educación auditiva* (véase Tabla II. I. Bloques temáticos y objetivos del Ciclo Inicial).

Tabla II. 1. Bloques temáticos y objetivos para el Ciclo Inicial

CICLO INICIAL	
BLOQUES TEMÁTICOS	OBJETIVOS
<b>Formación rítmica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la capacidad de coordinación motriz.</li> <li>• Asimilar esquemas rítmicos por medio del movimiento.</li> <li>• Transmitir y sentir el ritmo a través del tacto. Interiorizar el ritmo. Manejar instrumentos de percusión.</li> <li>• Conocer las nociones de intensidad y velocidad.</li> <li>• Asociar ritmos con palabras.</li> <li>• Crear un ritmo musical a partir de otro dado.</li> </ul>
<b>Educación vocal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar las posibilidades del ámbito melódico vocal.</li> <li>• Favorecer la espontaneidad y capacidad de improvisación por medio del juego músico-vocal.</li> <li>• Fomentar en cada niño la actitud flexible de adaptación al grupo.</li> </ul>
<b>Educación auditiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar el volumen y tesitura de los instrumentos.</li> <li>• Desarrollar progresivamente la memoria auditiva.</li> <li>• Reconocer instrumentos distinguiendo diferente altura.</li> <li>• Iniciación al análisis musical: distinguir voces, instrumentos, temas, etc.</li> </ul>

Para el Ciclo Medio, las enseñanzas mínimas de esta disciplina quedaron incluidas, como en el Ciclo Inicial, en la Educación Artística. A esta área se le adjudicaron dos horas y

media lectivas semanales. En los llamados *Programas Renovados de Educación General Básica para el Ciclo Medio*, se exponen los cuatro Bloques Temáticos de la Música con los objetivos generales y los temas de trabajo correspondientes, sugiriendo una serie de actividades con sus objetivos específicos (véase Tabla II. 2. Bloques temáticos y objetivos para el Ciclo Medio).

Tabla II. 2. Bloques temáticos y objetivos para el Ciclo Medio

<b>CICLO MEDIO</b>	
<b>Bloque Temático I Expresión y Comunicación a través de la Música</b>	
<b>Objetivos generales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acercar a las fuentes musicales de la tradición folclórica.</li> <li>• Fomentar la utilización de los elementos tradicionales más generalizados y asequibles.</li> <li>• Estimular la afición por el canto colectivo a través de la música popular.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música y palabras.</li> <li>• Música y movimiento.</li> <li>• Música e instrumentos.</li> </ul>
<b>Objetivos de las actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultivar la actividad vocal.</li> <li>• Conocer el esquema corporal.</li> <li>• Desarrollar la capacidad de expresión musical a través del movimiento corporal.</li> <li>• Desarrollar el sentido del espacio a partir de estímulos sonoros. Fomentar el hábito de expresarse mediante la voz, el gesto e instrumentos.</li> <li>• Desarrollar la capacidad de reacción y respuesta inmediata a distintos estímulos. Introducir el juego creativo por medio de la expresión verbal (hablada o cantada) y gestual. Introducir el juego creativo por medio de instrumentos elementales.</li> <li>• Descubrir de una forma global el carácter expresivo de la Música. Reconocer, mediante la audición activa, los rasgos característicos de la Música.</li> </ul>

<b>CICLO MEDIO</b>	
<b>Bloque Temático II La Música tradicional colectiva</b>	
<b>Objetivos generales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acercar a las fuentes musicales de la tradición-folclórica.</li> <li>• Fomentar la utilización de los elementos tradicionales más generalizados y asequibles.</li> <li>• Estimular la afición por el canto colectivo a través de la música popular.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nuestros juegos.</li> <li>• Nuestras canciones.</li> <li>• Nuestras danzas.</li> <li>• Nuestros instrumentos.</li> </ul>
<b>Objetivos de las actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer las canciones tradicionales del entorno.</li> <li>• Obtener un repertorio de juegos tradicionales.</li> <li>• Desarrollar la capacidad de coordinación motriz.</li> <li>• Familiarizarse con los ritmos más característicos de nuestro folclore.</li> <li>• Fomentar el uso de instrumentos populares de percusión.</li> <li>• Conocer las celebraciones más peculiares de su tradición local.</li> <li>• Conocer romances y leyendas populares.</li> <li>• Utilizar recursos más elementales y adecuados del folclore, como iniciación a los conocimientos musicales.</li> </ul>
<b>Bloque Temático III Fuentes de sonido</b>	
<b>Objetivos generales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la capacidad de atención y percepción.</li> <li>• Realizar experiencias auditivo-sensoriales a fin de reconocer y diferenciar las diversas formas de manifestaciones sonoras, hasta estimular la capacidad para descubrir, distinguir, conocer y experimentar el hecho sonoro.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los medios naturales.</li> <li>• Los medios corporales.</li> <li>• Los medios instrumentales.</li> </ul>
<b>Objetivos de las actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer y diferenciar el hecho sonoro.</li> <li>• Tomar conciencia de las posibilidades sonoras de los objetos que le rodean.</li> <li>• Tomar conciencia de las posibilidades sonoras de su propio cuerpo.</li> <li>• Iniciar la práctica de los instrumentos elementales. Localizar la procedencia espacial de sonidos.</li> <li>• Desarrollar la capacidad de ordenación y memoria sonora.</li> </ul>

<b>CICLO MEDIO</b>	
<b>Bloque Temático IV Comportamiento del sonido en el lenguaje musical</b>	
<b>Objetivos generales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descubrir, experimentar y relacionar los parámetros del sonido e Iniciar la asociación de los parámetros del sonido con la grafía musical.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Duración (ordenación en el tiempo).</li> <li>• Altura (ordenación en el ámbito sonoro).</li> <li>• Intensidad (contrastes dinámicos).</li> <li>• Timbre (color sonoro).</li> </ul>
<b>Objetivos de las actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asociar y relacionar mediante el estímulo auditivo sensorial contrastes en la duración del sonido.</li> <li>• Asociar y relacionar mediante el estímulo auditivo sensorial contrastes en la intensidad del sonido.</li> <li>• Asociar y relacionar mediante el estímulo auditivo sensorial contrastes de altura del sonido.</li> <li>• Asociar y relacionar mediante el estímulo auditivo sensorial contrastes tímbricos.</li> <li>• Reconocer y representar los parámetros del sonido mediante una grafía libre y espontánea. Iniciar el conocimiento y aplicación de la grafía convencional.</li> <li>• Desarrollar una capacidad de concentración y memoria auditiva, para captar y reproducir un hecho musical.</li> </ul>

Para el Ciclo Superior, en los citados *Programas Renovados* se determinan los Bloques Temáticos así como los temas de trabajo, los objetivos generales y las sugerencias de actividades para los objetivos específicos. En este caso, los Bloques temáticos eran cinco: I) *Expresión y comunicación a través de la música*. II) *La música tradicional colectiva*. III) *Fuentes de sonido y Agrupación de voces e instrumentos más generalizados*. IV) *Percepción de los elementos constitutivos de la música*. V) *La música en la sociedad actual*. Todos ellos son coincidentes, excepto el IV y el V Bloque, en cuanto a su denominación con los del Ciclo Medio si bien, son ampliados en sus contenidos y en las actividades. El Bloque IV para este ciclo, hace referencia a *Percepción de los elementos constitutivos de la Música* y el Bloque V, a *La Música en la sociedad actual*. En este Ciclo se proponen como objetivos:

*“Comprender la necesidad de adquirir una habilidad técnica, para sacar un mejor rendimiento a la interpretación musical. Interesar por la amplísima gama de matices sonoros que el hombre, fueran cuales fuesen sus condiciones vitales, ha conseguido crear. Sentir cómo la evolución de los instrumentos va dejando la huella de las condiciones de vida y de las circunstancias socio-culturales que los produjeron. Apreciar cómo cada género musical necesita su “mundo sonoro para*

*definirse. Valorar el proceso de construcción de instrumentos musicales de acuerdo con las necesidades de la creación musical de cada época”.*

Los bloques temáticos y los objetivos generales de cada uno de ellos, así como los contenidos y los objetivos de las actividades sugeridas, quedan expresados en la tabla siguiente (véase Tabla II. 3. Bloques temáticos y objetivos para el Ciclo Superior).

Tabla II. 3. Bloques temáticos y objetivos para el Ciclo Superior

<b>CICLO SUPERIOR</b>	
<b>Bloque Temático I Expresión y Comunicación a través de la Música</b>	
<b>Objetivos generales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lograr una afición consciente por la música.</li> <li>• Apreciar y calificar el sentido expresivo de la música.</li> <li>• Alcanzar el hábito de una adecuada dinámica grupal, que permite la vivencia de la música.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música y palabras.</li> <li>• Música y movimiento.</li> <li>• Música e instrumentos.</li> </ul>
<b>Objetivos de las actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantar con la mayor corrección y expresividad.</li> <li>• Lograr soltura en el manejo de instrumentos elementales.</li> <li>• Ser capaces de improvisar melodía en versión vocal e instrumental.</li> <li>• Dominar y controlar la capacidad motora.</li> <li>• Utilizar el espacio de forma consciente.</li> <li>• Improvisar y elaborar formas elementales de danza.</li> <li>• Despejar asociaciones sensoriales al escuchar música.</li> <li>• Reconocer con mayor profundidad los rasgos característicos de cada música, mediante la audición activa.</li> <li>• Cultivar la audición interior y el pensamiento musical de manera activa.</li> </ul>

<b>CICLO SUPERIOR</b>	
<b>Bloque Temático II</b> <b>La Música tradicional colectiva</b>	
<b>Objetivos generales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar el conocimiento de las fuentes musicales de la tradición folclórica hasta conseguir ejemplos de distintas regiones. Interrelacionar las fuentes tradicionales con otras áreas educativas. Acercarse a otros pueblos y culturas por medio de su tradición folclórica.</li> <li>• Utilizar los contenidos musicales del folclore para ampliar y afianzar los conocimientos elementales de la música.</li> <li>• Impulsar el interés y el gusto por el canto coral a través de la música popular.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La música popular vocal e instrumental española.</li> <li>• Los aires de danza popular española más representativos.</li> </ul>
<b>Objetivos de las actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer y cantar canciones de diversas regiones y en sus respectivas lenguas.</li> <li>• Conocer y cantar canciones de otros pueblos y culturas.</li> <li>• Lograr capacidad de coordinación motriz.</li> <li>• Conseguir un repertorio de danzas tradicionales.</li> <li>• Reconocer las peculiaridades que tiene la danza en las diferentes regiones españolas.</li> <li>• Desarrollar la capacidad de investigación sobre el hecho popular del entorno.</li> <li>• Practicar y utilizar del repertorio de música folclórica, iniciado en el Ciclo Medio, para llegar a conocimientos musicales propios del Ciclo Superior.</li> </ul>
<b>Bloque Temático III</b> <b>Fuentes de sonido. Agrupación de voces e instrumentos más generalizados</b>	
<b>Objetivos generales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtener unas posibilidades técnicas tanto vocales como para la utilización de algunos instrumentos elementales o populares.</li> <li>• Realizar experiencias encaminadas a conocer las modalidades vocales e instrumentales más generalizadas en la música culta.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En la actividad escolar.</li> <li>• En la música popular: tradicional y de actualidad.</li> <li>• En la música culta.</li> </ul>
<b>Objetivos de las actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir los diversos tipos de voz.</li> <li>• Distinguir los diversos tipos de instrumentos.</li> <li>• Alcanzar un grado de coordinación motriz suficiente para el manejo de los instrumentos.</li> <li>• Profundizar en el cultivo de la ordenación y memoria sonora.</li> <li>• Construir instrumentos musicales sencillos.</li> </ul>

<b>CICLO SUPERIOR</b>	
<b>Bloque Temático IV</b> <b>Percepción de los elementos constitutivos de la música</b>	
<b>Objetivos generales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentir, reconocer, experimentar y describir la función de cada uno de los elementos que configuran la música.</li> <li>• Asociar de manera receptiva y expresiva los elementos que configuran la música con la grafía musical.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El ritmo.</li> <li>• La melodía.</li> <li>• La armonía.</li> <li>• La forma y el timbre.</li> </ul>
<b>Objetivos de las actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lograr y sentir los elementos constitutivos de la música (ritmo, melodía, armonía, forma y timbre).</li> <li>• Alcanzar una destreza para captar y reproducir un hecho musical.</li> </ul>
<b>Bloque Temático V</b> <b>La Música en la sociedad actual</b>	
<b>Objetivos generales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover y enriquecer una inquietud musical.</li> <li>• Desarrollar actividades propias de la música actual.</li> <li>• Tomar conciencia del significado y dimensión de la música en el presente.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Música culta.</li> <li>• Música incidental.</li> <li>• Música de actualidad.</li> <li>• Difusión musical.</li> </ul>
<b>Objetivos de las actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciar los elementos tímbricos y estructurales de la música actual.</li> <li>• Tomar conciencia de la internacionalidad de la música incidental.</li> <li>• Conocer las diversas modalidades de la música de actualidad.</li> <li>• Llegar al conocimiento y utilización de los medio audiovisuales.</li> <li>• Acercar la perspectiva musical a otras culturas.</li> <li>• Conocer los procedimientos de difusión musical en directo.</li> </ul>

Sin duda alguna, con esta nueva Ley de Educación, la estructura y contenidos de los estudios primarios en general, se han visto singularmente afectados. En cuanto a la educación musical se intenta adecuar los contenidos a cada una de las etapas educacionales establecidas con una amplitud considerable, si bien es cierto que nunca se explicitó qué duración y obligatoriedad debían tener las sesiones de Música de las tres horas adjudicadas al área de Educación Artística. De haberse llevado a cabo el plan propuesto, la educación musical de los escolares habría llegado a ser verdaderamente interesante

Aún con toda esta planificación creemos que todo quedó en intenciones innovadoras que

nunca se correspondió con la realidad en lo referido a la educación musical en los centros escolares. Nuevamente la educación musical escolar fue muy limitada, quedando su docencia no sólo al arbitrio y voluntariedad del profesorado, sino a la infraestructura y dotación de materiales disponibles para impartirla.

El hecho de que la educación musical en las etapas escolares en nuestro país haya estado relegada por la Administración y que haya sido nula para los estudiantes e ineficaz en la formación del profesorado hasta 1990, ha sido ampliamente estudiada por Cateura, concluyendo que la inexistencia de la educación musical de los escolares hasta esa fecha, viene avalada no sólo porque los Cuestionarios y programas oficiales escolares generales no fueron publicados hasta 1953 a pesar de haber sido anunciados desde 1918, y los específicos de cada materia y curso de Primaria en 1966-1967, sino también por la inseguridad del profesorado en cuanto a su deficiente formación musical. "... comprenderemos que la enseñanza de la Música a nivel básico haya dependido siempre de la peculiar afición y personal preparación del maestro" (Cateura 1992,463).

Hacia la mitad de los años setenta a iniciativa de un grupo de enseñantes nacen los llamados Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs) con la esperanza de lograr una escuela nueva y distinta. Son organizaciones con carácter de movimiento social que se extiende por toda España hasta los primeros años de la década de los ochenta (Sáenz del Castillo 1999; Yanes, 1997). Fueron numerosos los *congresos* y encuentros de los MRPs de todas las Comunidades Autónomas, donde se discutían ponencias y documentos, para concluir con un manifiesto "dirigido al conjunto del profesorado y de la sociedad, que trata de orientar y fijar la posición de los Movimientos sobre cuestiones diversas" (Yanes 1997, 334). Se organizaron, como manifestación más característica de las MRPs, las llamadas Escuelas de Verano que aglutinaban al profesorado en cualquiera de las materias del curriculum, para el desarrollo de gran número de actividades de tipo formativo y didáctico, reivindicando una escuela más plural, la coeducación, la formación especializada en las distintas áreas establecidas, nuevos contenidos de enseñanza, nuevos métodos pedagógicos, pluralismo ideológico... En 1971 se celebra la I Escuela de Verano de Canarias, donde "se inician debates y mesas redondas sobre temas claves de la enseñanza y de la Sociedad Canaria" (Yanes1997, 343). Los encuentros de los colectivos temáticos de todas las áreas se celebraban en las dos islas capitalinas y posteriormente en algunas de las otras islas. Este tema ha sido tratado exhaustivamente por Yanes (1997).



## La enseñanza de la música en la Comunidad Canaria

Ciñéndonos al ámbito de Canarias, en 1982 se aprueban los Estatutos de la Autonomía de esta Comunidad, y quedan estipuladas las competencias que a partir de estas fechas asumirá el gobierno canario. En el artículo 34. A.6, (Ley Orgánica 1/1982) queda definido que esta Comunidad “ejercerá las competencias legislativas y de ejecución de la enseñanza en toda la extensión, niveles, grados, modalidades y especialidades”. Por medio de ellas el Gobierno y el Parlamento Autónomo Canario tienen la posibilidad de regular, de una parte, un porcentaje de enseñanza complementario a las enseñanzas mínimas del MEC entre un 50 y un 60 por ciento y, de otra, ampliar los programas del Ministerio de Educación y Ciencia al 100 por cien, con la adaptación correspondiente a las singularidades de la región canaria. No será hasta 1985 que esta Comunidad regule los estudios del Ciclo Inicial con sus objetivos y actividades.

Entre las áreas que conforman el currículo canario, la Educación Musical ya no se encuentra unida a la Plástica tal como venía estructurada por el MEC como Educación Artística; ahora es un área por sí sola si bien los objetivos, contenidos y actividades de los bloques temáticos propuestos por la Consejería de Educación canaria son similares a los propuestos por el MEC: *actitud positiva hacia la música y desarrollo de la expresión musical; desarrollo del sentido del ritmo y de la expresión rítmica y, educación auditiva y vocal.*

Siguiendo cronológicamente las incidencias de la educación musical escolar en esta Autonomía no podemos dejar de citar la primera Ley de Música de una Comunidad Autónoma del Estado Español. En 1986, la Comunidad Autónoma de Canarias se adelanta a la LOGSE dictando la Ley 1/1986 de 7 de Enero de Ordenación de la Enseñanza Musical en Canarias. Al amparo de esta ley se crea, en el seno de la Consejería de Educación, el Consejo de la Enseñanza Musical justificado en un apartado del Preámbulo:

*“Por otra parte, se hace necesaria una actuación decidida en el área musical de EGB y enseñanzas medias, que coordine los esfuerzos dispersos y rentabilice socialmente las iniciativas del profesorado, a través de la coordinación y el fomento de las experiencias didácticas, la especialización y la actualización de los docentes en un intercambio de ideas que abarque todos los niveles de la educación, desde la enseñanza premusical al Conservatorio Superior”.*

Las funciones de este Consejo de la Enseñanza Musical especificadas en el artículo 4º, eran las de: “...asesoramiento y coordinación y con carácter de Seminario Permanente de Renovación Pedagógica”, así como “la elaboración de los aspectos técnicos

necesarios para la reforma y actualización permanente de la enseñanza musical en Canarias”.

En este Consejo Canario de la Enseñanza Musical intervinieron como miembros del mismo y de forma activa, personal cualificados de todas las instituciones oficiales que desarrollaban su función en el campo de la formación/educación musicales: en los niveles superiores, en la formación musical en los Conservatorios y en los de la enseñanza Primaria y Secundaria.

Los miembros previstos en la Ley de este Consejo eran: El Consejero de Educación o Viceconsejero o Director General como Presidente. Dos representantes de cada uno de los Conservatorios Superiores de Música de Canarias. Un miembro de la Inspección educativa de la Administración de la Comunidad Canaria. Dos profesores de música: uno de enseñanza secundaria y otro de EGB que impartiera enseñanzas de música, designados por el Consejero de Educación. Un funcionario de la Consejería de Educación, con voz pero sin voto, que actuaba de Secretario y cuantas personas o representantes de entidades se considere conveniente, con voz pero sin voto. El 16 de abril de 1986 se constituyó el citado Consejo y en él se propuso y se aprobó, que formaran parte del mismo, con las características señaladas anteriormente, las tres Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB existentes en las islas (Universidades de La Laguna y de Las Palmas de Gran Canaria y el Centro privado “María Auxiliadora” de Santa Cruz de Tenerife, que también impartía los estudios iniciales del Profesorado de EGB), previo nombramiento de los Rectores respectivos. El 9 de octubre del mismo año, se incorporaron los miembros anteriormente citados y participamos activamente en reuniones periódicas a lo largo de cuatro años, aproximadamente.

Con respecto a la enseñanza musical en la EGB, esta Ley en el artículo 10 indica:

*“En cada Centro de EGB de más de 8 unidades deberá contarse con un profesor de Música, si bien esta plaza puede ser cubierta con un profesor de EGB con titulación musical profesional que podrá ser dispensado de otras obligaciones en la medida y proporción que resulte necesario. En los demás Centros en la que no esté prevista la dotación de plazas de profesores de música, la Consejería de Educación podrá acordar aquellas medidas, que sin suponer incremento de plantilla o de gasto público, puedan de forma transitoria y paulatina introducir modalidades de enseñanza musical”.*

Entre los Objetivos de la educación premusical y musical en los Centros de EGB y en las enseñanzas medias expuestos en el artículo 12 figuran:

*“Formar al alumnado en la cultura musical en sus más amplias manifestaciones. Iniciar al alumnado con arreglo a métodos de enseñanza premusical que puedan redundar favorablemente en su formación. Formar todo tipo de agrupaciones musicales que favorezcan el conocimiento y la expresión individual o colectiva de la Música. Orientar y canalizar las vocaciones musicales”.*

Al ser testigo presencial como miembro de este Consejo representando a la Escuela de Formación del Profesorado de EGB de la Universidad de La Laguna, podemos afirmar que en las sesiones del mismo se hizo patente el interés de la Administración por las enseñanzas musicales, y el entusiasmo por parte de los profesionales de las mismas por intentar solucionar la situación de precariedad en que se encontraba, sobre todo, la educación musical en la EGB y en Secundaria; no así en los Conservatorios cuyo déficit se hallaba básicamente y sobre todo, en Santa Cruz de Tenerife en cuanto a infraestructuras y locales adecuados para impartir la docencia. Se estuvo trabajando de forma sistemática sobre los temas previstos -cursos de formación para el profesorado y cuestiones de tipo administrativo y organizativo para los Conservatorios, entre otros muchos- y fue organizado un Congreso de Música Nacional en mayo de 1989, en Las Palmas de Gran Canaria en cuyo programa figuraban como participantes, profesionales de la enseñanza musical del ámbito estatal en todos sus niveles, muy cualificados con ponencias y comunicaciones muy ilustrativas, tanto desde el punto de vista de organización administrativa, como en los aspectos psicopedagógico y pedagógico-didáctico.

Es obvio indicar que esta iniciativa de la Consejería de Educación empieza a crear expectativas motivantes entre los profesionales/docentes de la Música, si bien es cierto que, no sólo nunca llegó a consolidarse la plaza de profesor de música en la EGB anteriormente citada, sino que ya en 1990 las sesiones del Consejo se fueron dilatando hasta desaparecer sin llegar a saberse el motivo. Es posible que, entre otras, las razones fueran de tipo presupuestario o bien que ya se preveía el nacimiento de una nueva Ley de Educación, la LOGSE, a nivel estatal.

Por estas mismas fechas, en 1987 el Gobierno Canario publica una Guía Didáctica para el Ciclo Medio con propuestas curriculares. La educación musical vuelve a estar contemplada dentro del área de la Educación Artística junto a la Plástica y la Dramatización, siendo tratadas todas ellas como subáreas. En este caso el desarrollo de los bloques temáticos musicales en nuestra Comunidad, es singularmente inferior a los propuestos por el MEC. Aquí sólo aparece un bloque: *descubrir y experimentar la música como un elemento que le permite expresar sus sentimientos y vivencias*, mientras que los

bloques temáticos del MEC hacen referencia no sólo a *expresión y comunicación*, sino que se ocupa tanto de la *música tradicional*, como de las *fuentes del sonido y su comportamiento en el lenguaje musical* como ya se ha visto.

Es de señalar que, en el apartado general de Objetivos y Bloques temáticos, la Expresión Musical no recibe el mismo tratamiento que las otras dos subáreas en cuanto al desarrollo de las tres fases a que hace alusión la Introducción: *fase perceptiva, fase expresiva y fase comunicativa*. Se especifica pormenorizadamente, tanto para la Expresión Plástica como para la Dramatización, los objetivos, actividades y la evaluación; sin embargo no hemos encontrado el mismo tratamiento para la Expresión Musical.

Para el Ciclo Superior la Comunidad Autónoma Canaria, por medio de la Resolución del 20 del 8/86, se limitó a convocar puestos de trabajo para el profesorado activo, para las áreas correspondientes a EGB. El currículo de esta Comunidad para este Ciclo formativo con respecto a la Expresión Musical hace referencia a *expresión vocal e instrumental, canto, lenguaje musical y lenguaje corporal*.

A lo largo de todo el periodo que estuvo vigente este Plan de Estudio en la enseñanza obligatoria, aunque la música teóricamente estaba presente en el currículo de la misma con una orientación práctica y participativa, en la realidad y mayoritariamente, el programa de esta disciplina estuvo muy descuidado, al menos en nuestra Comunidad.

### **II.1.3. De la LOGSE a la LOE. La obligatoriedad de la educación musical escolar. La educación musical en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato**

En 1990, como consecuencia de nuevos cambios socio-políticos, se dicta para todo el Estado la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), aprobada en el Consejo de Ministros del 30 de marzo de 1990. El sistema educativo español nuevamente cambia, ante “La necesidad de homologar las estructuras y las cotas de calidad del sistema educativo con los países de la Comunidad Europea, de la que España es ahora integrante”.

Al amparo de esta Ley, las enseñanzas de régimen general sufren una nueva ordenación. Para los estudios no universitarios la nueva estructuración queda determinada en: *Educación Infantil* (de 0 a 6 años), *Primaria* (de 6 a 12 años) y *Educación Secundaria* con dos etapas: una primera obligatoria (ESO) y una segunda que contempla el *Bachillerato* y la *Formación Profesional de grado Medio y Superior*. Con la LOGSE no queda

especificada la estructura curricular de la etapa de la Educación Infantil, pero sí para la Educación Primaria. De nuevo, en esta etapa, la Música queda insertada en el área de Educación Artística junto a la Plástica y la Dramatización, quedando explicitado y regulado por primera vez en su artículo 16, que esta disciplina ha de ser impartida por profesorado especialista:

*“La Educación Primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la Música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, será impartida por maestros con la especialización correspondiente”.*

Para la Educación Primaria, por medio del Decreto 1344/1991 y 1345/1991 de 6 de septiembre, quedan fijados los contenidos musicales cuyos objetivos, supuestamente, están enfocados hacia el desarrollo de las capacidades musicales del alumnado. Estos contenidos se estructuran en cuatro bloques: *canto, expresión vocal e instrumental, lenguaje musical, lenguaje corporal y arte y cultura.*

Una vez definidas las enseñanzas mínimas para todo el Estado por medio del Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio, los objetivos de “etapa” de las distintas áreas, así como los criterios de evaluación, la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Canario establece (Decreto 46/1993, de 26 de marzo) el currículo de la Educación Primaria. Cinco fueron las áreas establecidas, las mismas que en el artículo 14 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre vigente hasta el 24 de mayo de 2006. Entre ellas se encuentra nuevamente la Educación Artística, que integra con carácter globalizador a la *Música* junto a la *Plástica y la Dramatización*.

La finalidad de la Educación Artística en estos momentos es de tipo formativo “...en tanto en cuanto ésta construye el pensamiento, ayuda a formar a la persona, a desarrollarla individual y socialmente y a disfrutar de las formas y expresiones artísticas propias y ajenas”. Los objetivos planteados, siempre de forma global, están referidos a desarrollar capacidades que están interrelacionadas entre las tres materias que conforman el Área. Estos objetivos son: *explorar materiales e instrumentos musicales, plásticos y dramáticos para conocer sus propiedades y posibilidades con fines expresivos; utilizar la voz y el propio cuerpo de representación y comunicación plástica, musical y dramática y expresarse y comunicarse por medio de los distintos lenguajes artísticos*, entre otros. De los ocho Bloques de Contenido, el 4, el 5 y el 6 hacen referencia a contenidos estrictamente musicales: *canto y expresión vocal e instrumental, lenguaje musical y lenguaje corporal*, respectivamente (véase Tabla II. 4. Bloque de contenidos musicales

para la Educación Primaria).

Tabla II. 4. Bloques de contenidos musicales para la Educación Primaria

EDUCACIÓN PRIMARIA	
BLOQUES	CONTENIDOS
<b>Bloque 4</b> <b>Canto y expresión vocal e instrumental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posibilidades y recursos expresivos de la voz.</li> <li>• La expresión vocal y el canto.</li> <li>• La canción y la pieza instrumental.</li> <li>• Los instrumentos musicales en la escuela.</li> </ul>
<b>Bloque 5</b> <b>Lenguaje musical</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El sonido: música y ruido y el silencio.</li> <li>• Elementos de la música: melodía, ritmo y armonía.</li> <li>• Las formas musicales sencillas (canción, canon, lied, rondó etc.).</li> </ul>
<b>Bloque 6</b> <b>Lenguaje corporal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los sentidos como medio de percepción y relación.</li> <li>• Formas básicas del movimiento: andar, correr, saltar, girar.</li> <li>• El movimiento expresivo: pantomima, expresión corporal y danza.</li> <li>• Tipos de danza: danzas y bailes tradicionales de Canarias, apropiadas para cada uno de los ciclos de la etapa, danzas didácticas, bailes populares actuales.</li> <li>• Juegos rítmicos y de movimiento.</li> <li>• Bases expresivas del movimiento: relajación y respiración.</li> <li>• Calidades del movimiento pesado, ligero, fuerte, suave, lento, rápido,...</li> <li>• El espacio y el tiempo individual y de relación: orientación, dirección y trayectorias, ritmo, duración, velocidad, etc.</li> </ul>

En 1994 la Comunidad Autónoma Canaria publica las Propuestas de Secuencia de Objetivos y Contenidos para los tres Ciclos de la Enseñanza Primaria, (BOC de 10 de enero) de acuerdo a los bloques temáticos musicales citados, y adjudica una hora lectiva semanal para el desarrollo de los contenidos propuestos de la Educación Musical (Anexo P- 147 Boletín Oficial de Canarias 4 de 10 de enero de 1994).

Para poder abordar con eficiencia los contenidos y metodologías estipulados se hizo necesario una transformación de los estudios de Magisterio. Por ello, a instancias de la LOGSE, se implantan por primera vez en todo el Estado los títulos de Maestro con las características propias de diferentes especialidades. Para la educación musical escolar se crea el título de Maestro: Especialista en Educación Musical.

Es de señalar que en la educación musical escolar, aún siendo impartida obligatoriamente con un horario establecido y por profesorado especialista tal como se ha indicado, son muchos los condicionantes que pueden incidir en la idoneidad del proceso de enseñanza y aprendizaje tales como horario, infraestructuras del centro escolar, formación del profesorado especialista, entre otras.

Después de doce años de estabilidad, el panorama educativo escolar se encuentra nuevamente modificado con la puesta en marcha de una nueva Ley, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2/2006 de 3 de mayo,) que modifica a la LOCE (Ley Orgánica 10/2002 de la Calidad Educativa) que no llegó a ponerse en práctica al cambiar el signo político del nuevo gobierno.

Con la Real Orden de 12 de julio de 2007 quedan fijados la Ordenación y el Currículo de la Educación Primaria. En el currículo de estos estudios se encuentran por primera vez las llamadas *competencias básicas*.

*“La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje”.*

Las competencias básicas a las que puede contribuir el área de Educación Artística y que el alumnado deberá adquirir y desarrollar en esta etapa educativa son, entre otras, la *matemática, información y competencia digital, social y ciudadana, conocimientos e interacción con el mundo físico, aprender a aprender y comunicación lingüística*.

En esta área se integra el lenguaje plástico y el musical así como la danza y el teatro y, si bien se señala que cada uno de estos lenguajes tiene sus características específicas propias, se considera que contienen aspectos comunes y por ello se propone una enseñanza con un enfoque globalizador. Sobre los dos ejes sobre los que se articula el área -Percepción y Expresión- se distribuyen cuatro bloques de contenido. El 1º y el 3º -*Observación plástica y Escucha*- integran los contenidos relativos a la percepción de los lenguajes plástico y musical. El 2º y el 4º -*Expresión y creación plástica e Interpretación y creación musical*- hacen referencia a los contenidos sobre la expresión en los dos lenguajes citados (véase Tablas II. 5, 6 y 7. Contenidos musicales para el Primer, Segundo y Tercer Ciclo de Educación Primaria respectivamente).

Por ello, tanto los contenidos del lenguaje musical como los referidos a la música como expresión cultural, se encuentran de forma transversal en los dos bloques.

Tabla II. 5. Contenidos musicales para el Primer Ciclo de Educación Primaria

PRIMER CICLO	
CONTENIDOS MUSICALES	
<p><b>Bloque 3</b> <b>Escucha</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las cualidades del sonido: timbre, duración, altura e intensidad: Identificación de rasgos distintivos de sonidos del entorno natural y social.</li> <li>• Representación corporal y gráfica de sonidos de diferentes características.</li> <li>• Utilización de juegos y aplicaciones informáticas educativas sencillas para la discriminación auditiva.</li> <li>• Curiosidad por descubrir los sonidos del entorno y sus características.</li> <li>• Las voces y los instrumentos: audición de piezas vocales e identificación de voces femeninas, masculinas e infantiles.</li> <li>• Reconocimiento visual y auditivo y denominación de algunos instrumentos musicales del aula y de la música escuchada e interpretada en el entorno del alumnado.</li> <li>• Elementos de la música: tempo, dinámica, carácter.</li> <li>• Distinción y representación corporal o gráfica de algunos elementos de la música escuchada.</li> <li>• La forma musical: repetición y contraste.</li> <li>• Identificación de la repetición (AA) y el contraste (AB) en canciones y obras musicales.</li> <li>• La obra musical: audición activa y reconocimiento de una selección de piezas musicales breves, de distintos estilos y culturas, del pasado y del presente.</li> <li>• Comunicación oral de las impresiones que causa la música escuchada. Conocimiento y observancia de las normas de comportamiento en conciertos y representaciones musicales.</li> <li>• Profesionales de la música: identificación de algunos nombres significativos de profesionales relacionados con la música y de la actividad que desarrollan.</li> </ul>



PRIMER CICLO	
CONTENIDOS MUSICALES	
<p><b>Bloque 4</b> <b>Interpretación y creación musical</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fuentes sonoras: exploración de las posibilidades sonoras de la voz, el cuerpo y los objetos.</li> <li>• Práctica de juegos de relajación, respiración, dicción y coordinación.</li> <li>• Construcción de instrumentos musicales sencillos con objetos de uso cotidiano.</li> <li>• La canción y la pieza instrumental: Imitación de fórmulas rítmicas y melódicas.</li> <li>• Interpretación y memorización de retahílas y canciones al unísono.</li> <li>• Utilización de la voz, la percusión corporal y los instrumentos como recursos para el acompañamiento de textos, canciones y danzas.</li> <li>• Disfrute con la expresión vocal e instrumental.</li> <li>• El movimiento y la danza: práctica de técnicas básicas del movimiento, movilización funcional, movimientos fundamentales de locomoción y diseños en el espacio.</li> <li>• Práctica de juegos motores acompañados de secuencias sonoras, canciones y piezas musicales e interpretación de danzas sencillas. Improvisación, elaboración de arreglos e invención musical. Improvisación de esquemas rítmicos y melódicos mediante el procedimiento de pregunta-respuesta.</li> <li>• Improvisación de movimientos en respuesta a diferentes estímulos sonoros:</li> <li>• Selección y combinación de ostinati rítmicos y efectos sonoros para el acompañamiento de recitados, canciones y piezas instrumentales.</li> <li>• Selección de sonidos vocales, objetos e instrumentos para la sonorización de situaciones, relatos breves e imágenes.</li> <li>• Confianza en las propias posibilidades de producción musical.</li> <li>• La notación musical y las grafías no convencionales como medio de representación de la música.</li> <li>• Lectura e interpretación de partituras sencillas con grafías no convencionales y de esquemas rítmicos y melódicos elementales con notación tradicional.</li> </ul>

Tabla II. 6. Contenidos musicales para el Segundo Ciclo de Educación Primaria

SEGUNDO CICLO	
CONTENIDOS MUSICALES	
<p><b>Bloque 3</b> <b>Escucha</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las cualidades del sonido: timbre, duración, altura e intensidad.</li> <li>• Discriminación auditiva, denominación y representación gráfica de dos o más características de un mismo sonido.</li> <li>• Las voces y los instrumentos: audición de obras vocales e identificación de distintas agrupaciones (solista, dúo, trío, coro).</li> <li>• Reconocimiento visual y auditivo y denominación de algunos instrumentos de la orquesta y del folclore, de la música popular urbana y de las músicas presentes en el entorno.</li> <li>• Clasificación de los instrumentos musicales por familias (cuerda, viento madera, viento metal y percusión).</li> <li>• Elementos de la música: ritmo, melodía, timbre, tempo, dinámica, carácter.</li> <li>• Reconocimiento y descripción de algunos elementos musicales en piezas interpretadas y escuchadas en el aula.</li> <li>• La forma musical: repetición, contraste y retorno: identificación y representación corporal o gráfica de frases musicales y de partes que se repiten, contrastan y retornan (forma ternaria y rondó).</li> <li>• La obra musical: audición activa de una selección de piezas musicales de distintos estilos y culturas, del pasado y del presente, y reconocimiento de algunos de sus rasgos característicos.</li> <li>• Grabación y comentario de la música interpretada en el aula.</li> <li>• Utilización de aplicaciones informáticas educativas sencillas para la identificación de instrumentos y la audición de obras musicales.</li> <li>• Asistencia a distintas representaciones musicales y comentario posterior de las mismas.</li> <li>• Interés por el descubrimiento de obras musicales de distintas características.</li> <li>• Actitud atenta y silenciosa y respeto a las normas de comportamiento durante la audición de música.</li> <li>• Profesionales de la música: descripción de profesiones relacionadas con la música.</li> <li>• Búsqueda de información sobre compositores y compositoras e intérpretes.</li> </ul>

<b>SEGUNDO CICLO</b>	
<b>CONTENIDOS MUSICALES</b>	
<p><b>Bloque 4</b> <b>Interpretación</b> <b>y creación musical</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fuentes sonoras: exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, el cuerpo, los objetos y los instrumentos.</li> <li>• Práctica de juegos para el desarrollo de la técnica vocal e instrumental.</li> <li>• Hábitos de cuidado de la voz, el cuerpo y los instrumentos.</li> <li>• Utilización de imágenes e instrucciones para la construcción de instrumentos.</li> <li>• La canción y la pieza instrumental: imitación vocal e instrumental de frases y fórmulas rítmicas y melódicas. Interpretación y memorización de canciones al unísono, cánones y piezas instrumentales sencillas.</li> <li>• Coordinación y sincronización individual y colectiva en la interpretación vocal e instrumental: simultaneidad, sucesión y alternancia.</li> <li>• Interpretación de acompañamientos para piezas musicales grabadas. Interés y colaboración con el grupo en las actividades de interpretación.</li> <li>• El movimiento y la danza: representación corporal de diferentes elementos de una obra musical.</li> <li>• Memorización e interpretación de un repertorio de danzas y secuencias de movimientos fijados e inventados.</li> <li>• Improvisación, elaboración de arreglos e invención musical.</li> <li>• Improvisación de esquemas rítmicos y melódicos sobre bases musicales interpretadas por el profesor o grabadas. Improvisación de secuencias de movimiento al escuchar músicas de diferentes características.</li> <li>• Creación de acompañamientos para canciones y piezas instrumentales mediante el uso de ostinati rítmicos y melódicos, bordones y efectos sonoros.</li> <li>• Creación de piezas musicales a partir de la combinación de elementos dados.</li> <li>• Invención de coreografías para canciones y piezas musicales breves.</li> <li>• Utilización de recursos informáticos para la creación de piezas musicales a partir de la combinación de patrones rítmicos y melódicos y de diferentes timbres.</li> <li>• Interés y participación activa en procesos de creación musical, asumiendo las tareas y respetando las normas que, en su caso, el grupo establezca.</li> <li>• La notación musical y las grafías no convencionales como medio de representación de la música.</li> <li>• Lectura e interpretación de canciones y piezas instrumentales sencillas con distintos tipos de grafías.</li> <li>• Registro, a través de grabaciones o de la elaboración de partituras gráficas, de la música creada en el aula.</li> </ul>

Tabla II. 7. Contenidos musicales para el Tercer Ciclo de Educación Primaria

<b>TERCER CICLO</b>	
<b>CONTENIDOS MUSICALES</b>	
<b>Bloque 3 Escucha</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representación gráfica de las cualidades del sonido en la música contemporánea.</li> <li>• Audición de música contemporánea y observación de las gráficas analógicas utilizadas en algunas partituras.</li> <li>• Las voces y los instrumentos: reconocimiento de algunos elementos musicales en piezas interpretadas y escuchadas en el aula y uso de una terminología básica para definirlos.</li> <li>• Elementos de la música: ritmo, melodía, armonía, timbre, textura, tempo, dinámica, carácter: Identificación de diferentes registros de la voz adulta: soprano, contralto, tenor y bajo.</li> <li>• Reconocimiento de distintos tipos de instrumentos (acústicos y electrónicos) y de algunas agrupaciones vocales o instrumentales en la audición de piezas musicales de diferentes épocas y estilos.</li> <li>• Clasificación de los instrumentos musicales según el material vibrante: idiófonos, membranófonos, cordófonos, aerófonos y electrófonos.</li> <li>• La forma musical: formas con repeticiones iguales y tema con variaciones: Identificación y representación corporal o gráfica de formas con repeticiones iguales y temas con variaciones.</li> <li>• La obra musical: audición activa y comentario de músicas de distintos estilos y culturas, del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos como grabaciones, conciertos, publicidad, videoclips, cine, dibujos animados, internet.</li> <li>• Grabación, comentario y valoración de la música interpretada en el aula.</li> <li>• Búsqueda de información en recursos impresos y digitales, sobre instrumentos, compositores, intérpretes y eventos musicales.</li> <li>• Comentario y valoración de conciertos u otras representaciones musicales. Valoración e interés por la música de diferentes épocas y culturas.</li> <li>• Identificación de agresiones acústicas y contribución activa a su disminución y al bienestar personal y colectivo.</li> <li>• Profesionales de la música: Identificación de diferentes manifestaciones musicales nombrando las profesiones relacionadas con las mismas o afines a ellas.</li> <li>• Elaboración de documentos relacionados con obras, creadores y manifestaciones musicales.</li> <li>• Documentación sobre producciones musicales en los medios audiovisuales y en las tecnologías de la información y la comunicación e identificación de la fusión de códigos que en estos medios se producen.</li> </ul>

TERCER CICLO	
CONTENIDOS MUSICALES	
<p><b>Bloque 4</b> <b>Interpretación</b> <b>y creación musical</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fuentes sonoras: práctica de ejercicios para el desarrollo de la técnica vocal e instrumental.</li> <li>• Exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de diferentes instrumentos y dispositivos electrónicos al servicio de la interpretación musical.</li> <li>• Construcción de instrumentos originales y similares a otros existentes.</li> <li>• La canción y la pieza instrumental: interpretación de canciones al unísono y a dos o más voces y de piezas instrumentales de diferentes épocas y culturas. Interpretación de piezas vocales e instrumentales para distintos agrupamientos (solista, dúo, pequeño y gran grupo) y en distintos escenarios.</li> <li>• Interpretación de piezas vocales e instrumentales sobre acompañamientos grabados.</li> <li>• Asunción de responsabilidades en la interpretación en grupo y respeto a las aportaciones de los demás y a la persona que asuma la dirección.</li> <li>• El movimiento y la danza: realización de movimientos fijados y/o inventados utilizando diferentes tipos de estímulos: visuales, verbales, sonoros y musicales. Interpretación de danzas y de coreografías en grupo.</li> <li>• Improvisación, elaboración de arreglos e invención musical.</li> <li>• Improvisación vocal, instrumental y corporal en respuesta a estímulos musicales y extra-musicales.</li> <li>• Creación de introducciones, interludios y codas para canciones y piezas instrumentales.</li> <li>• Elaboración de acompañamientos para canciones y piezas instrumentales mediante el uso de diferentes recursos.</li> <li>• Utilización de medios audiovisuales y recursos informáticos para la sonorización de imágenes fijas y en movimiento y para la creación de piezas musicales.</li> <li>• Invención de coreografías para canciones y piezas musicales de diferentes estilos.</li> <li>• Actitud de constancia y de progresiva exigencia en la realización de producciones musicales.</li> <li>• La notación musical y las grafías no convencionales como medio de representación de la música.</li> <li>• Lectura e interpretación de canciones y piezas instrumentales en grado creciente de dificultad.</li> <li>• Utilización de diferentes grafías (convencionales y no convencionales) para registrar y conservar la música inventada.</li> </ul>

Lo más relevante de esta nueva Ley con respecto a la LOGSE en cuanto a la educación musical en Primaria, es lo concerniente a las ya citadas competencias y la propuesta que hace la Comunidad Canaria, (Anexo I y Anexo II. Boletín Oficial de Canarias de 4 de agosto de 2008) en relación a la distribución horaria para las sesiones de las distintas materias (véase Tablas II. 8 y 9. Distribución horaria). La Música continúa inserta en el área de Educación Artística.

Tabla II. 8. Distribución horaria en sesiones de 45 minutos para el curso 2008-09

Sesiones semanales de 45 minutos por curso						
ÁREA	Primer Ciclo		Segundo Ciclo		Tercer Ciclo	
	Sesiones		Sesiones		Sesiones	
Educación Artística	1º	2º	3º	4º	5º	6º
		4	4	3	3	3

Tabla II. 9. Distribución horaria en sesiones de 1 hora para el curso 2008-09

Sesiones semanales de 1 hora por curso						
ÁREA	Primer Ciclo		Segundo Ciclo		Tercer Ciclo	
	Sesiones		Sesiones		Sesiones	
Educación Artística	1º	2º	3º	4º	5º	6º
		3	3	3	3	2

Los centros escolares, tanto públicos como privados podrán elegir cualquiera de estas dos modalidades, “sin otro condicionante que la comunicación de su elección a la Inspección de Educación por escrito”. La Administración no explicita la distribución del número de sesiones destinadas a impartir Plástica y Música dentro del área de Educación Artística, lo que conlleva que la educación musical quede a merced de las necesidades organizativas del centro escolar. El que la *Plástica* sea impartida normalmente por el profesor tutor, contribuye a favorecer la elaboración de los horarios del centro en la medida en que, al permanecer el citado tutor con sus alumnos en el aula no se hace necesario adjudicarle otra tarea en el centro. Esto hace que, avalado por la ambigüedad de la norma, la educación musical quede al arbitrio como ya se ha expuesto, de la organización del centro escolar y que la dedicación a la misma será de una hora en algunos casos y en otros de cuarenta y cinco minutos.

En estos momentos ya se están poniendo en práctica los cambios establecidos para los niveles de 1º, 2º, 3º, y 4º de Educación Primaria y está previsto para el curso académico 2009-2010, realizar las modificaciones establecidas para 5º y 6º de Primaria, 2º de Bachillerato y la PAU (Prueba de acceso a la Universidad).

Como ya indicamos al comienzo de este capítulo, al no formar parte de nuestra investigación empírica la música en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, el tratamiento que daremos sobre estos estudios será muy breve.

Con la ya tan citada LOGSE la obligatoriedad de la educación general, que hasta estos

momentos era hasta los 14 años, se alarga hasta los 16 años por lo que surge una nueva etapa de educación obligatoria: la ESO (Educación Secundaria Obligatoria), de cuatro cursos académicos dirigida al alumnado comprendido entre los 12 y 16 años. Estos estudios se empezaron a impartir en el curso 1994-95, situándose la Música como asignatura obligatoria en los tres primeros cursos pasando a formar parte de la optatividad en cuarto curso. Para los tres primeros niveles se establece un horario de dos horas semanales y para el cuarto, de tres horas semanales.

Esta disciplina en este nivel formativo se independiza de cualquier otra área artística, si bien el currículo se organiza como una ampliación del área artística de la Etapa Primaria, con bloques temáticos tales como: *expresión vocal y canto; expresión instrumental; movimiento y danza; lenguaje musical; la música en el tiempo y música y comunicación*. El profesorado que ha de impartir estas enseñanzas ha de poseer la titulación de Licenciado.

En el año 2000 se inició una reforma de estas enseñanzas y, entre otras cuestiones, se encontraba la posibilidad de poder simultanear esta fase de los estudios obligatorios con los de Conservatorio, permitiendo la convalidación del área de Música -de la ESO- por ciertas asignaturas (primeros cursos de instrumentos y canto) del Conservatorio.

Con la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, la dedicación a la Música sufre una reestructuración en el currículo de estas enseñanzas al no figurar entre las materias comunes de los tres primeros cursos, y se encuentra entre la posibilidad de estar con otras disciplinas en el apartado de "sí pueden estar en alguno de los tres cursos". Observamos posteriormente que en la dedicación horaria para el primer nivel no se incluye la enseñanza musical, y figura con tres sesiones para el segundo nivel y dos sesiones para el tercer nivel.

Con la LOGSE y haciendo una mención muy breve a la etapa postobligatoria en el llamado Bachillerato. la Música se encontraba como materia optativa en las cuatro especialidades que se establecieron: *Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales y Tecnología*, aunque en esta última modalidad a partir del año 2000 se impuso como obligatoria la Historia de la Música, incluyéndose igualmente esta asignatura desde 2004 en la PAU.

En el Bachillerato LOE, que comprende dos cursos, tampoco aparece la Música como materia común a los mismos. Sí se contempla, como en la ley anterior, que pueda existir una correspondencia con las enseñanzas artísticas. En esta nueva Ley la música figura

en el currículo de Bachillerato como materia de *modalidad*, es decir, solo está presente en la modalidad de Artes.



## II.2. LA EDUCACIÓN MUSICAL NO OBLIGATORIA. LOS CONSERVATORIOS Y LAS ESCUELAS DE MÚSICA

### II.2.1. El Conservatorio de Santa Cruz de Tenerife hasta la implantación de la LOGSE

En Canarias a lo largo del siglo XIX, y ciñéndonos a la provincia de Santa Cruz de Tenerife, la música y su enseñanza no oficial estuvo en manos de sociedades musicales que prácticamente estaban financiadas por particulares. Se puede afirmar que la historia del Conservatorio de Música de Santa Cruz de Tenerife comienza en el seno de la Sociedad Filarmónica "Santa Cecilia" en 1892, con la creación de una de las primeras escuelas de música de esta isla por Real Orden de 2 de enero. En los primeros años del S. XX se funda, bajo la tutela del Círculo de Bellas Artes de Santa Cruz de Tenerife, la Academia Municipal de Música y, posteriormente, en el curso 1928-29 la Academia de Música, propiamente dicha (Álvarez 2008). El profesorado de esta institución musical -así como el gusto por la música en todo el ámbito nacional y concretamente en Tenerife- fue el motor que impulsó, el 25 de noviembre de 1931, la creación del primer centro oficial de enseñanza musical con carácter provincial: el Conservatorio Provincial de Música de Santa Cruz de Tenerife. El vacío en cuanto a una enseñanza musical oficial en que nos encontrábamos en el primer tercio del S.XX, se vio paliado con la labor ejercida por esta Institución académica musical.

En el Libro de Actas nº 1 del Conservatorio de Música de Santa Cruz de Tenerife consta, que se crea este Centro musical como "...continuación del Conservatorio que desde el 29 de septiembre de 1929 ha existido como unidad adscrita a las actividades de la sección de música del Círculo de Bellas Artes" (Coello 1997).

Las materias que se impartían en estas fechas eran: *solfeo, piano, violín, viola,*

*violoncelo, contrabajo, armonía y composición, transporte y acompañamiento al piano, estética e historia de la música y música de cámara.*

Un año después -en 1932- el Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife suprime la Academia Municipal de Música que estaba a su cargo, y concede una subvención al nuevo Conservatorio por una cuantía de 6.000 pesetas condicionada a la creación de nuevas enseñanzas enfocadas a instrumentistas de bandas de música (viento y percusión). En años sucesivos se va completando el listado de asignaturas que se pueden impartir, tales como *conjunto coral* y *canto*, instituyéndose la cátedra de *conjunto vocal e instrumental*, aunque no fue cubierta hasta 1935 (Coello 1997).

Al ir creciendo las posibilidades de nuevas enseñanzas y aumentar el número de alumnos el presupuesto se vio aumentado sustancialmente, consolidándose una subvención del Estado, alcanzando globalmente la cantidad de 63.327,90 pesetas en los ingresos. En estos primeros años se desarrolla una gran actividad concertística tanto del alumnado como del profesorado, realizando sus actividades musicales el Coro de Cámara y una orquesta de conciertos, antecesora de la que años más tarde se denominaría Orquesta de Cámara de Canarias. Ambas agrupaciones era anexas al Conservatorio.

En 1936 la Dirección General de Bellas Artes por Orden de 26 de marzo, concede a este Centro la validez académica, tanto de los estudios de *solfeo* como los elementales de *violín* y piano. Ante estas circunstancias el número de matrículas aumentó considerablemente, y se tuvo que ampliar las instalaciones para poder impartir las disciplinas mencionadas. En 1940 la citada Orquesta de Cámara se independiza del Conservatorio -conservando la misma denominación- al serle concedida una subvención del Estado.

El interés de estos estudios musicales va en aumento y el profesorado se ofrece para colaborar, solicitando por medio de la Excm. Mancomunidad Interinsular la ampliación de la validez académica a los estudios superiores de *violín* y *piano*, así como los de *viola*, *violoncelo*, *contrabajo*, *asignaturas complementarias* e *instrumentos de viento*. Al ser el único centro de enseñanza musical con carácter oficial existente en el archipiélago canario, en 1942, por Decreto del 15 de junio se concedió la validez de los llamados “estudios profesionales” así como la asignatura de *declamación*, adquiriendo la institución la categoría de “Profesional”, convirtiéndose este Conservatorio en el Centro musical regional oficial, que podía expedir las titulaciones académicas correspondientes siguiendo las pautas del Conservatorio de Madrid y las directrices del Ministerio de

Educación Nacional. Esta nueva cualificación motivó que aumentara de forma considerable el número de alumnos matriculados, que ascendió a 535 (Coello 1997).

El llamado Plan de Estudio de 1942 duró hasta 1966 en que cambió la estructura de las titulaciones. Mientras en el primero el título que se expedía al terminar los estudios era el de Profesional -concretamente para los estudios de piano-, en el segundo tenía diferentes denominaciones según el número de cursos y asignaturas que se cursaran: *Título Elemental, Título Medio y Título Superior*.

La escasez de medios económicos y las vicisitudes habidas en las subvenciones han sido una constante en esta institución académica durante bastantes décadas. El voluntarismo, la afición, la dedicación y el entusiasmo del profesorado fueron, desde todos los puntos de vista, los artífices de la continuidad de las enseñanzas musicales de este Conservatorio. No obstante, las actividades extra-académicas en el Centro van aumentando con conciertos. En 1963, organizó el Primer Concurso de Interpretación de Música Española al que asistieron pianistas muy cualificados a nivel internacional y, formando parte del jurado, participaron personalidades musicales como José Cubiles y Joaquín Rodrigo entre otros. Concursos de composición y conferencias, así como cursillos sobre música popular canaria auspiciados por el compositor canario Hardisson Pizarroso, fueron actividades organizadas por esta institución académica.

En 1970 se solicita por el Excmo. Cabildo de Tenerife a la Dirección General de Bellas Artes la conversión del Conservatorio Profesional de Música y Declamación en Conservatorio Superior, pero por cuestiones presupuestarias fue denegado. Será el 1 de octubre de 1974 por Real Decreto de 2 de julio, cuando se reconoce por el Ministerio de Educación y Ciencia la categoría solicitada de Conservatorio Superior pudiéndose impartir todas las asignaturas del Plan de Estudio de 1966, y expedir los títulos correspondientes. Ante esta disposición, el Excmo. Cabildo Insular acordó asignarle al Centro para 1975, la cantidad de siete millones de pesetas (Coello 1997). Posteriormente, y ante las dificultades económicas por las que se seguía atravesando, el citado Cabildo se hace cargo del total del presupuesto para impartir las enseñanzas musicales.

A partir de estas fechas y teniendo en cuenta el considerable volumen de alumnos de las distintas asignaturas, el Conservatorio expande sus enseñanzas por diversas localidades de la isla con la creación de las llamadas "filiales", dando la oportunidad a los estudiantes de cursar sus estudios musicales, evitando el desplazamiento a la capital. Igualmente, comienza una nueva política educativa en cuanto a la calidad de las enseñanzas,

promoviendo numerosas conferencias y cursos de perfeccionamiento, tanto para el profesorado como para el alumnado.

Es de señalar que, al poder acceder el alumnado a estos estudios a unas edades tempranas, el interés por realizar los mismos -salvo excepciones- era más de los padres que de los propios alumnos. El hecho de que el alumnado en muchos casos no sólo no culminara los estudios en cualquiera de los niveles sino que incluso los abandonaran muy pronto, es comprensible en tanto en cuanto la docencia en estos centros se imparte en horas extraescolares, y es considerable el esfuerzo que supone por un lado, el aprendizaje de un lenguaje que les es nuevo y diferente y, de otro, la dedicación horaria necesaria para superar cualquier nivel de un instrumento.

### **II.2.2. Los Conservatorios de Canarias a partir de la LOGSE**

Hasta estos momentos los estudios reglados de los Conservatorios en general, han estado regidos por los citados Planes de Estudio. Con la LOGSE la estructura de estas enseñanzas cambia de forma radical. Siguen los tres grados del plan anterior, pero ahora el Grado Elemental consta de cuatro cursos de duración; el Grado Medio contiene tres ciclos de dos cursos cada uno, y el Grado Superior un sólo ciclo con una duración determinada -de cuatro o cinco cursos- en función de las características de cada enseñanza o especialidad. Hasta los años 90 los titulados de los Planes de 1942 y 1966 solo tenían capacidad docente. En la actualidad se ha equiparado estas titulaciones con la de licenciado (Real Decreto 1542/1994 de 8 de julio) aunque estos estudios no estén integrados en la Universidad, reivindicación que aún está pendiente.

Sería muy prolijo enumerar las distintas enseñanzas que se imparten en los Conservatorios Superiores pero es sabido que la obtención de un título Superior en cualquier especialidad requiere un gran esfuerzo, dedicación y por supuesto vocación para llegar a obtener la titulación correspondiente.

En 1998 y debido a la nueva normativa en las materias musicales expuestas en la LOGSE, los Conservatorios de las dos provincias canarias pasan a depender de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Hasta el año 2002, en la Comunidad Canaria coexistieron durante bastantes años dos Conservatorios que, aún teniendo ambos la categoría de Superior en la realidad en ninguno de los dos se impartían todas las enseñanzas que podían cursarse para la obtención de los títulos denominados Superiores, al no contar estas instituciones con la infraestructura ni el

profesorado suficiente. En este año se crea el Conservatorio Superior de Música de Canarias, (Decreto 137/2002, de 23 de septiembre) único centro de enseñanza musical reglada, con las competencias inherentes para la impartición del Grado Superior de esta Comunidad Autónoma. Por la Orden de 29 de marzo de 2004, se modifica la denominación “genérica” de los Conservatorios de Música existentes de Las Palmas de Gran Canaria y de Santa Cruz de Tenerife. En la actualidad estos dos Conservatorios imparten las enseñanzas del Grado Elemental y Grado Medio de Música exclusivamente, siendo el nuevo Conservatorio Superior de Música de Canarias con sede compartida entre las dos islas capitalinas, el centro que imparte las enseñanzas correspondientes al Grado Superior. En la actualidad se ultima la configuración de las asignaturas de las especialidades del grado Superior que conformarán los estudios del Conservatorio Superior de esta Comunidad. La implantación y extinción de los Planes de Estudio vigentes, se ha regido por los Reales Decretos 986/1991 de 14 de junio y 1487/1994 de 1 de julio

En estas mismas fechas se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, en los Grados Elemental y Medio, para enseñanzas de música en nuestra Comunidad (Decreto 178/1994, de 29 de Julio Boletín Oficial de Canarias de 26 de Agosto). En el curso académico 1994/95 se establecieron los cursos primero, segundo y tercero del Grado Elemental de la nueva ordenación educativa, y dejan de impartirse los cursos primero y segundo de *solfeo y teoría de la música*, así como el primer curso de *instrumento* de todas las especialidades en enseñanza oficial, correspondientes al Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, es decir, del Plan de Estudio anterior.

En el curso académico 1995/96 se implantó el cuarto curso del Grado Elemental y el primer curso de Grado Medio del nuevo Plan de Estudio y dejan de estar vigentes, el tercer nivel de *solfeo y teoría de la música* y el segundo curso de *instrumento* de todas las especialidades, asignaturas correspondientes al Plan de 1966.

### **II.2.3. Las escuelas de música**

Como ya se ha expuesto, la LOGSE cambia radicalmente el campo educativo en todos sus niveles. Con su puesta en marcha, en lo que respecta a los estudios musicales no obligatorios, aumenta considerablemente el número de centros que pueden impartir unas enseñanzas musicales. Es el momento en que se crean las Escuelas de Música y Danza en todo el Estado por Orden del Ministerio de Educación y Ciencia. Estos nuevos centros

de enseñanza musical -de Música, de Danza o de Música y Danza- se establecen en la Comunidad Canaria, a partir de 1994 (Decreto de 29 de julio), con la transformación de las antiguas filiales del Conservatorio y la creación de nuevos centros formativos en todo el archipiélago. En el artículo 1º del citado Decreto, se explicita que estas enseñanzas no “comportan la obtención de títulos con validez académica o profesional”:

*“Quedan comprendidas dentro del ámbito de aplicación de la presente disposición las Escuelas que tengan como finalidad general la iniciación y formación práctica en Música, Danza o en ambas disciplinas, dirigidas a personas de cualquier edad, sin perjuicio de su función de orientación y preparación para realizar estudios profesionales de aquellos alumnos que muestren una especial vocación y aptitud”.*

Los objetivos de la enseñanza de la música en estas nuevas instituciones musicales (véase Cuadro I.1. Objetivos docentes de las Escuelas de Música), están dirigidos no sólo para aficionados que desean integrarse en el ámbito musical sino que posibilitan, previas pruebas pertinentes, la continuación de los estudios musicales en los Conservatorios, lo que ha permitido que estos Centros musicales se desmasifiquen y que sólo accedan a la enseñanza profesional alumnos cualificados y con una proyección de más alto rango musical.

Cuadro I.1. Objetivos docentes de las Escuelas de Música

OBJETIVOS DOCENTES DE LAS ESCUELAS DE MÚSICA
<ul style="list-style-type: none"><li>• Fomentar desde la infancia el interés hacia la música y/o la danza y atender la amplia demanda social de una cultura artística de carácter práctico.</li><li>• Procurar una formación teórica y práctica que permita disfrutar de la práctica individual y de conjunto de la danza y/o de la música, sin limitación de edad.</li><li>• Posibilitar a los jóvenes con claras aptitudes la formación necesaria para acceder a los estudios de carácter profesional de música y/o danza.</li><li>• Desplegar una oferta de enseñanza y actividades en torno a la música y/o danza, flexible y amplia, que integre todo el abanico de posibilidades expresivas que estas enseñanzas tienen y que contemple, igualmente, la demanda del entorno sociocultural en el que se desarrollan las mismas.</li><li>• Recoger y difundir las tradiciones locales en materia de música y danza e incidir en la cultura popular no sólo a través de la formación de los alumnos sino también por la difusión directa mediante las manifestaciones artísticas de las Escuelas.</li></ul>

La ordenación de las enseñanzas en estas Escuelas de Música, determinada en el artículo 3 del Decreto citado incluye, como mínimo obligatorio, contenidos en tres áreas: *lenguaje musical, instrumento, y práctica vocal e instrumental de grupo*. Para las Escuelas de Música y Danza: se amplían con contenidos de: *música y movimiento para niños comprendidos entre los cuatro y ocho años; práctica instrumental sin límite de*

*edad; formación musical complementaria a la práctica instrumental; actividades instrumentales y vocales de conjunto y práctica vocal e instrumental de grupo.* Igualmente queda establecido que “La formación práctica en instrumentos se podrá referir tanto a los propios de la “música clásica” como a los instrumentos de raíz tradicional o de la “música moderna” que, en cualquier caso, posibilite la práctica de la música en grupo”.

Aparte de los contenidos citados, estas Escuelas deben “contar en su oferta obligatoria al menos, con una agrupación vocal y otra instrumental y las Escuelas de Danza con una agrupación de danza”. Del mismo modo se estipula que:

*“Además de la oferta mínima obligatoria, las Escuelas de Música y/o Danza podrán incluir otras materias compatibles con los objetivos definidos en el presente Decreto, tales como talleres de música y/o danza para niños con necesidades educativas especiales, para discapacitados y actividades en las que se integren la música y/o la danza con otras disciplinas artísticas como las artes plásticas o el arte dramático”.*

El Cabildo de Tenerife en 1995, creó la Red Insular de Escuelas de Música con el objetivo de ayudar a las Corporaciones Locales -responsables de las mismas- para la puesta en marcha de estos centros, tanto en los aspectos organizativos y docentes como en su financiación, aportando subvenciones anuales que cubren el 33% del gasto generado. El número de estos Centros educativos musicales en la isla de Tenerife asciende a once, cinco en la zona norte (Mancomunidad del Norte, La Orotava, Puerto de la Cruz, Tacoronte y Daute-Isla Baja), tres en la zona sur (Arona, Granadilla y Güimar) dos en la zona metropolitana (Santa Cruz y La Laguna) y una en Tegueste. Cabildo de Tenerife, <http://emuscatenerife.org/incorpora/portal>. (Consultado 18-V-2003).

Sin duda alguna esta nueva oferta educativa musical no reglada ha supuesto la posibilidad de extender la educación musical a un mayor número de ciudadanos hasta tal punto que, en prácticamente todas las Escuelas existentes en nuestra Comunidad, hay muchas solicitudes de matrícula que no se pueden atender por tener cubierto el número de plazas disponible.

Hemos revisado, en este capítulo, la política curricular de la educación musical en diferentes estadios de formación no universitaria. Concretamente en cuanto a la educación musical escolar, hemos observado cómo se ha ido incrementando el currículum musical, y cómo las infraestructuras y la temporalización de las sesiones para la impartición de la materia no se han correspondido para la consecución de los objetivos propuestos. Por otro lado, en el ámbito de la educación musical no obligatoria, hemos verificado los cambios sustantivos habidos en la enseñanza de la música de los

Conservatorios de Canarias, con especial incidencia en el de Santa Cruz de Tenerife y, por último, cómo por medio de las Escuelas de Música se intenta desarrollar un programa de educación/formación musical para todos los ciudadanos que deseen integrarse en el mundo del arte musical.

A continuación nuestro propósito es responder a la pregunta ¿Cómo se ha formado el profesorado universitario para impartir la educación musical de Educación Primaria? Recordamos que el objetivo principal de nuestra investigación solo hace referencia a esta etapa educativa escolar.



## **CAPÍTULO III**

# **FORMACIÓN DEL PROFESORADO ESPECIALISTA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE PRIMARIA EN CANARIAS**

### CAPÍTULO III. Formación del profesorado especialista de educación musical de Primaria en Canarias

Cuestiones tales como si los buenos profesores no nacen sino que se hacen (Bolívar 2006), si el punto de partida de un buen profesional es la formación inicial del profesorado o, si ser un buen profesor depende de otros factores y circunstancias (García Pérez 2006; Vonk 2000) han sido temas comunes en los estudios realizados al respecto, si bien se ha considerado como cuestión elemental que la formación inicial y permanente de los docentes es una variable con un peso específico importante en el desarrollo del trabajo en la enseñanza. Por ello una vez analizado en el capítulo anterior el desarrollo de la educación musical de los escolares, nos vemos obligados a reflexionar sobre la formación musical inicial recibida del maestro, y su idoneidad para realizar la función de educador musical en la etapa Primaria.

El estudio de las políticas educativas desde la Ley de Instrucción Pública de 1857 conocida como Ley Moyano hasta la Ley Orgánica de Educación de 2007, nos mostrarán las variaciones habidas en las concepciones de la enseñanza del momento, y por tanto en los diferentes Planes de Estudio cursados por los profesionales de la educación musical.

En este capítulo, pues, trataremos de revisar la presencia de la Música en la formación inicial del maestro generalista hasta 1990, año en que se puede determinar un antes y un después de la educación musical. La obligatoriedad de esta enseñanza a partir de esta fecha en los estudios primarios, ha requerido una formación especializada del profesorado que ha de impartirla.

En el primer epígrafe hacemos mención a la formación musical inicial del maestro recorriendo los estudios de Magisterio desde sus comienzos hasta 1970 en que pasan a tener la cualificación de estudios universitarios. Revisamos el curriculum musical de los títulos de maestro del Plan de Estudio de 1971 propuestos por la Universidad de La Laguna y posteriormente expondremos la distribución de nuestra materia en los Planes de 1992 y 1999 donde la el calificativo de especialista en educación musical, está presente por primera vez en los estudios de los enseñantes. Abordaremos, igualmente, las diferentes vías de acceso al título de Maestro: Especialista en Educación Musical, así como la situación actual y perspectivas de estos estudios. Es decir, nuestro estudio estará enfocado bajo los siguientes presupuestos:

1. La formación musical inicial del Maestro.
2. El acceso a la especialidad de educación musical de los maestros generalistas de Primaria en ejercicio.
3. Situación y perspectivas del maestro especialista de educación musical de la Educación Primaria.

## III.1. LA FORMACIÓN MUSICAL INICIAL DEL MAESTRO

### III.1.1. Hacia la especialización musical en los estudios de magisterio.

#### Antecedentes

La formación musical inicial del profesorado para los niveles básicos, desde la creación en 1849 de la primera Normal Elemental de Canarias -Institución encargada de la formación de los maestros hasta 1971- ha sido muy irregular por motivos muy diversos, siendo relevante el hecho de haber estado sujeta a las políticas educativas que se han ido sucediendo a lo largo de los 122 años transcurridos hasta esa fecha. Los múltiples Planes de Estudio que se pusieron en práctica nos dan fe de ello.

Oramas (1992) nos muestra la exigua formación general que recibía el alumnado de Magisterio en los cinco Planes de Estudio que estuvieron vigentes hasta 1898. La formación del Maestro en materias no profesionales, la falta de titulación profesional de muchos docentes, la distinción de las Normales en Normales Elementales y Superiores, la nula consideración por parte de la sociedad de la figura del profesor, la penuria económica en que se encontraban los educadores, la escasez de escuelas, las infraestructuras escolares, entre otras múltiples particularidades negativas, nos definen la situación educativa en la segunda mitad del siglo XIX. Ante esta situación y ciñéndonos a la posible formación musical recibida, es una ficción pensar que los educadores, a pesar de haber solicitado “la incorporación de nuevas asignaturas como gimnasia, música y francés” en el Congreso Nacional Pedagógico de 1888 (Oramas1992, 96), estuvieran en condiciones de poder ejercer su labor, en esta disciplina, en los centros escolares.

Es de señalar, no obstante, que en el Plan de 1898 y de 1900 -Planes de Estudio de muy corta duración-, la Música figura en el curriculum para el título Superior de maestros y de maestras con 6 y 4 horas semanales respectivamente en el Plan de 1898, y con 9 horas

para el Plan de 1900, en el título Superior. Este último Plan se cursó en la Normal de La Laguna, (Tenerife) sólo durante el curso 1900-1901 (Oramas 1992).

Hasta el Plan de 1914, los Centros formativos de los maestros y maestras en La Laguna tuvieron múltiples variaciones en el curriculum de los estudios del profesorado de primaria debidos a circunstancias, como la adscripción o supresión de la Normal Elemental de Magisterio al Instituto General y Técnico de Canarias, la distinción entre titulados Superiores o Elementales, por el sexo del estudiantado o dificultades de tipo económico, administrativo y docente (González 1997). Para esta autora es en el Plan de 1903 cuando la materia Música aparece por primera vez, como asignatura obligatoria, en los dos cursos de que constaban los estudios de Maestro Superior. En la Real Orden de 15 de noviembre de 1903 se reseñan los contenidos que se tenían que impartir en los dos años académicos (Alonso 1999). (Véase Tabla III. 1. Contenidos musicales para los estudios de Maestro Superior. Plan 1903).

Tabla III.1. Contenidos musicales para los estudios de Maestro Superior. Plan 1903

PLAN DE ESTUDIO DE 1903	
CONTENIDOS MUSICALES	
PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de las notas, figuras y silencios. Pentagrama y líneas adicionales.</li> <li>• Claves y compases de compasillo, 2 por 4 y 3 por 4, partes fuertes y débiles, escala diatónica mayor y menor. Intervalos.</li> <li>• Alteraciones.</li> <li>• Signos de prolongación.</li> <li>• Movimiento del compás o aires.</li> <li>• En las lecciones prácticas se hace uso del tono de do mayor y la menor en clave de sol, compases de compasillo y de 2 por 4 y 3 por 4, sincopas, puntillo hasta las corcheas y semicorcheas y su silencio.</li> <li>• Canto escolar fácil a una sola voz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de los tonos y modos mayores y menores hasta tres sostenidos y tres bemoles, alteraciones propias y accidentales, compases: binarios, 3 por 8, 6 por 8 y 12 por 8.</li> <li>• Apoyaturas y mordentes, doble puntillo, tresillos, seisillos y sus silencios, fusas, clasificación de los compases de combinación doble y triple.</li> <li>• Conocimiento de la clave de Fa en cuarta línea.</li> <li>• En las lecciones prácticas se hace uso de los tonos mayores y menores anteriores y todas sus combinaciones de medida hasta la fusa.</li> <li>• Puede adiestrarse en los cantos escolares de dos voces.</li> </ul>

Es de resaltar la cantidad de contenidos teóricos propuestos en una disciplina con un lenguaje totalmente desconocido por el alumnado de Magisterio al iniciar sus estudios. No nos consta la dedicación horaria para impartir los contenidos reseñados, pues en la distribución temporal de las lecciones semanales de las asignaturas, no figura esta disciplina en la Normal de Maestras de La Laguna, para el título de Maestro elemental (González 1997).

## Plan de 1914

En 1914 por medio del Decreto del Ministerio de Instrucción Pública, de 30 de agosto, se modifican las Escuelas Normales y se termina con la clasificación, de planes anteriores, de Maestros Elementales y Superiores, lo que supuso para la educación general un avance importante en la formación del profesorado de Instrucción Primaria, si bien el alumnado que accedía a estos estudios tenía un nivel de instrucción muy elemental en cualquiera de las materias a pesar de exigirse un examen de ingreso. La Música figura en el curriculum de este Plan como asignatura a cursar en primer y segundo cursos de los cuatro de que constaba la titulación. Es curioso observar que, en la “distribución temporal de las lecciones semanales de las asignaturas”, en la Normal de Maestras de La Laguna, se impartían seis “lecciones semanales” de Música cuando, oficialmente y a nivel estatal, sólo eran cuatro (González 1997).

Al no ser publicados los Cuestionarios oficiales, cada Centro elaboró sus programas de acuerdo con la Real Orden de 18 de Febrero de 1915 y si como afirma González (1997,121) “La precaria situación de la Pedagogía en el currículo académico, valió al Plan 14 el calificativo de “antipedagógico” por parte de algunos profesionales”, podemos intuir que, aun a pesar de las horas semanales establecidas de dedicación a la Música, la formación pedagógica del Maestro era mínima y carecía de una finalidad didáctica (Díaz 2000) para la educación musical en las escuelas. Es de señalar que en el periodo comprendido entre 1914 y 1921 el alumnado masculino no pudo cursar los estudios de Magisterio por haber desaparecido el Centro, tras la desascripción de los Estudios Elementales de Magisterio del Instituto General y Técnico. En el curso 1921-922 se admitieron alumnos en régimen de coeducación en la Escuela Normal de Maestras, siendo La Laguna pionera en este sistema de enseñanza (González1997).

## Plan de 1931

Durante el periodo de la II República (1931-1939), conscientes de las carencias formativas y de infraestructura de los Planes anteriores, nace una Reforma de las Escuelas Normales (Decreto de 29 de septiembre de 1931. Gaceta del 30) que viene avalada por la necesidad de “crear Maestros”.

*“Siendo la instrucción primaria la que requería mayor atención, se le ha prestado en todos sus aspectos. Pero siendo en la instrucción primaria el primer factor el Maestro, toda reforma se frustraría sin un Maestro que la encarnada en su espíritu. Urgía crear escuelas, pero urgía mas crear Maestros; urgía dotar a la escuela de medios para que cumpliera la función social que le está encomendada,*

*pero urgía mas capacitar al Maestro para convertirlo en sacerdote de esta función, urgía elevar la jerarquía de la escuela, pero urgía igualmente dar al Maestro de la nueva sociedad democrática la jerarquía que merece y merecerá haciéndole merecedor de ella". (Decreto de 29 de septiembre de 1931)*

La formación del magisterio se distribuía en tres periodos: uno, de cultura general realizado en los Institutos de Segunda Enseñanza; un segundo periodo que se cursaba en las Escuelas Normales y un tercero de realización de prácticas en las Escuelas Primarias nacionales. Para poder optar a estos estudios, se tenía que superar una oposición con un cuestionario editado por la Dirección General de Primera Enseñanza, con número limitado de plazas (según las necesidades de la enseñanza primaria). De los tres ejercicios de que constaba este examen, uno exigía conocimientos de Letras, otro de Ciencias y un tercero de redacción donde el opositor pudiera manifestar "su disposición y condiciones para la actividad educativa".

Esta Reforma considera imprescindible, en la formación del Maestro, no sólo las exigencias ya establecidas en el Bachillerato, sino una base pedagógica firme y una eficiencia científica que le convierta en "alma de la Escuela". En estos momentos, las Escuelas Normales se convierten en "instituciones profesionales".

Una vez ingresados en la Escuela Normal, los estudiantes tenían que superar tres cursos académicos, en cuyo currículo figuraban conocimientos pedagógicos, filosóficos y sociales, metodologías especiales y materias artísticas y prácticas. Dentro de las *materias artísticas*, se encontraba la Música que debía de ser cursada a lo largo de los dos primeros cursos con cuatro "lecciones semanales". Asimismo, este Plan, contenía unos "trabajos de especialización y "trabajos de Seminario", permitiendo que cada Centro de Magisterio organizara la distribución horaria de forma independiente. Al terminar estos estudios el alumnado tenía que realizar una prueba de conjunto que, una vez superada, le facultaba para optar a una plaza de "Alumno-Maestro" en escuelas nacionales.

Las materias artísticas y prácticas son tratadas de forma especial por este Plan de Estudio. El currículo formativo del estudiante de magisterio quedó expresado en los Cuestionarios, publicados el 5 de octubre de 1932, y con respecto a la música hacen referencia a: *conocimientos de solfeo y teoría de la música; prácticas de la rítmica; audiciones musicales; canciones populares y conocimientos de métodos de educación musical y del folklore*. El objetivo era el de iniciar y sensibilizar a los escolares de forma activa en su educación musical. Siguiendo a González (1992,139), en la Escuela de Magisterio de La Laguna y dentro de los *trabajos de especialización y seminario*, "la profesora de Música fomentó la educación artística de los alumnos y completó el

programa oficial con el folclore isleño”. En el currículo de estos estudios se observa que la formación teórica se complementa con la práctica en centros escolares durante todo un curso académico, una vez superados los tres primeros cursos.

Los acontecimientos políticos ocurridos en España en 1936 truncaron este Plan de Estudio. La brevedad del mismo y los escasos presupuestos fueron las causas de que no pudiera aplicarse, en toda su extensión la sensibilidad que tuvieron los poderes políticos con el tema de la enseñanza y, consecuentemente, los resultados no pudieron ser valorados.

### **Plan de 1940 y 1945**

Con el nuevo régimen político, a partir de 1940, y por medio del Decreto de 10 de febrero, el Sistema Educativo en España sufre un retroceso sustancial. La formación de los Maestros pierde la consideración de universitaria que tenía el Plan anterior y se vuelve a la situación en que se encontraban las Escuelas Normales en 1914. Este nuevo Plan de Estudio, conocido como Plan Bachiller, sólo exigía ser bachiller (González Astudillo 2008), cursar catorce asignaturas entre las que se encontraba la Música, en dos cuatrimestres, y realizar dos cursos de prácticas a quienes desearan titularse como maestros. Nunca se confeccionaron los Cuestionarios para las diferentes disciplinas, por lo que cada Normal elaboraba su programa. Los contenidos de la Música se limitaban a conocimientos teóricos de solfeo, teoría y canto, sin ninguna referencia a cuestiones de tipo didáctico.

En 1945 con la Ley de Educación Primaria de 17 de julio, queda implantado un nuevo Plan de Estudio para el Magisterio, de corta duración. Los cuestionarios fueron apareciendo curso a curso estando la Música presente en el curriculum de los tres que conformaba los estudios, más una reválida. De nuevo en los estudios musicales, los contenidos teóricos y solfísticos eran los que primaban la formación del futuro maestro. Sin embargo, según se afirma en los cuestionarios expuestos en las “Normas para el funcionamiento de los cursos en las Escuelas de Magisterio” se hacía hincapié en la conveniencia de conocer “plan, método y procedimiento para la educación vocal y la enseñanza de los cantos a los niños” y paradójicamente figura en el tercer curso “conocimiento del teclado y de los acordes tonales en primera posición del piano” (Coello 2000, 57).



## Plan de 1950

Según consta en la Orden Ministerial de 22 de febrero de 1954, para ingresar en los estudios de Magisterio en estas fechas bastaba que el alumnado estuviera en posesión del título de Bachiller Elemental que constaba de cuatro cursos, y superar una prueba de ingreso. Para la obtención de título tenía que cursar tres cursos académicos y una reválida o prueba final. La Música no figuraba en la prueba de ingreso, pero sí se impartía con dos horas semanales, en los cursos 2º y 3º. En la Orden de 20 de marzo de 1952, quedan reseñados los contenidos que se tenían que cursar (véase Tabla III. 2. Cuestionario de Música de los estudios de Maestro. Plan 1950).

Tabla III. 2. Cuestionario de Música de los estudios de Maestro. Plan de 1950

PLAN DE 1950	
CUESTIONARIO DE MÚSICA	
SEGUNDO CURSO	TERCER CURSO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptos y su práctica de Solfeo.</li> <li>• Compases.</li> <li>• Figuras y silencios.</li> <li>• Notas.</li> <li>• Signos de prolongación.</li> <li>• Escalas.</li> <li>• Intervalos y Tonalidades</li> <li>• Registros de la voz humana.</li> <li>• Vocalización.</li> <li>• Expresión.</li> <li>• Aplicación del texto a la música.</li> <li>• Estudio de canciones escolares unisonales (cantos religiosos, patrióticos, instructivos y populares moralmente seleccionados e instructivos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliación de los temas estudiados en segundo curso.</li> <li>• Clave de fa en cuarta línea.</li> <li>• Compases de subdivisión ternaria.</li> <li>• Doble puntillo.</li> <li>• Tresillos y seisillos.</li> <li>• Notas de adorno.</li> <li>• Metodología: procedimientos y formas didácticas más adecuadas a la enseñanza de los cantos escolares de los niños.</li> </ul>

Los estudiantes que acceden a estos estudios salvo contadísimas excepciones, partían de una formación musical básica prácticamente nula, al no haber recibido en los estudios escolares realizados ni en el Bachillerato elemental ningún tipo de educación musical. Por otro lado, se observará que estos contenidos al ser eminentemente teóricos, esta enseñanza, en general, se caracterizaba por la pasividad sin ninguna participación práctica por parte del alumnado, lo que presupone la imposibilidad de asimilar los contenidos propuestos. Al terminar los estudios, el Maestro se encontraba con una formación musical inadecuada que no le podía permitir realizar con criterios firmes y seguros la educación musical de los escolares. Tanto el profesorado como la materia en sí misma estaban consideradas “especiales” o de segundo orden, junto a las *labores* y la

*caligrafía*, entre otras (Alonso 1999, 100).

La escasa formación cultural del alumnado, con menoscabo de su nivel profesional y práctico, es una característica general de los Planes de Estudios citados. Suponemos que bien pudiera ser, debido a la temprana edad del alumnado que entraba a estudiar en las Escuelas Normales.

### **Plan de 1967**

En la década de los 60, la expansión económica, tensiones políticas, proceso de industrialización, entre otras cuestiones fundamentan el nuevo planteamiento del Sistema Educativo. Este nuevo Plan de Estudio (Decreto 193/1967 de 2 de febrero) coloca a la titulación de Magisterio al nivel de la enseñanza superior. Las exigencias para acceder a ellos aumentan, ya que el alumnado tenía que estar en posesión del título de Bachiller Superior, y las diversas materias que tenían que superar los estudiantes estaban enfocadas hacia una vertiente más metodológica que en los Planes anteriores. La carga docente se repartía en tres años académicos; en los dos primeros cursos recibían la formación académica de las distintas áreas, entre las que se encontraba la Música, y en el tercer curso, los estudiantes tenían que realizar las Prácticas del Profesorado en Centros de Primaria durante todo un año académico.

La elaboración de los Cuestionarios de las distintas materias fue realizada por Comisiones formadas por catedráticos de las Escuelas Normales y concretamente, de la materia que nos ocupa, existen unas diferencias sustantivas con respecto a los Planes precedentes.

*“Los Cuestionarios de Música de este Plan marcaron un cambio total de orientación, insistiendo en la necesidad de que las clases fueran vivas, adoptando un método activo de enseñanza eminentemente práctico e intuitivo, de manera que la teoría e información del lenguaje se diera siempre como una consecuencia racional de las sensaciones rítmico-sonoras vividas”* (Cateura 1992, 456).

Estos cuestionarios, a nivel estatal, vienen precedidos por unas Orientaciones Pedagógicas, tal como señala Angulo (1980,13).

*“Pretenderá primordialmente la educación del sentido del oído, instinto rítmico y sensibilidad, buscando el placer estético y el deleite musical, evitando todo tradicionalismo teórico solfístico, como iniciación o fundamento de esta educación. Las clases deben ser vistas y requieren la adopción de un método activo de enseñanza, eminentemente práctico e intuitivo, dándose la formación teórica e información del lenguaje musical, como una consecuencia racional de las*

*sensaciones rítmico-sonoras vividas. En una palabra, sentir la Música, antes de razonarla”.*

La programación de esta disciplina en la Normal de La Laguna, en los dos cursos académicos anteriormente citados, contenía de forma diferenciada una parte *Activa* y otra *Receptiva*. Para el Primer Curso, la parte *activa* partía de un repertorio -vocal, instrumental y de prácticas rítmicas- que posibilitaran el desarrollo de los contenidos presentados. La parte *Receptiva* hacía referencia a audiciones comentadas de obras musicales con el objetivo de reconocer las características de la música vocal, instrumental y las formas musicales más representativas de la Historia de la Música, al objeto de trabajar los contenidos propuestos (véase Tabla III. 3. Contenidos musicales de los estudios de Maestro. Plan de 1967).

Tabla III. 3. Contenidos musicales de los estudios de Maestro. Plan de 1967

PLAN DE 1967. PRIMER CURSO	
PARTE ACTIVA	PARTE RECEPTIVA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos constitutivos de la música: sonido duración.</li> <li>• Altura, intensidad y timbre.</li> <li>• Ritmo, melodía y armonía.</li> <li>• Representación gráfica del sonido (notas y silencios hasta la semicorchea.</li> <li>• Pentagrama y líneas adicionales.</li> <li>• Clave de sol.</li> <li>• Signos de prolongación.</li> <li>• Compases (2/4, 3/4 y 4/4).</li> <li>• Líneas divisorias.</li> <li>• Escala. Tono y semitono (cromático y diatónico). Intervalo. Sonidos enarmónicos. Unísono. Alteraciones.</li> <li>• Ritmo. Partes fuertes y débiles del compás. Síncopa y contratiempo. Signos de repetición y abreviación.</li> <li>• Expresión musical: Movimiento. Carácter. Matices. Acentuación. Articulación. Fraseo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La voz humana como instrumento musical. Clasificación de las voces.</li> <li>• Características de las voces infantiles. Agrupaciones vocales.</li> <li>• La Música vocal a través de la Historia: monodía. Polifonía.</li> <li>• Instrumentos musicales y su clasificación. Agrupaciones instrumentales.</li> <li>• Instrumentos musicales apropiados para el niño.</li> <li>• Formas musicales. Géneros musicales. Formas vocales: canción. Coral. Motete. Madrigal.</li> <li>• Formas instrumentales: Suite. Sonata. Concierto. Poema sinfónico.</li> <li>• Melodía vocal acompañada. Cantata. Oratorio. Teatro lírico.</li> <li>• Características formales de la música apropiada al niño.</li> </ul>

Para el Segundo Curso, en la parte *Activa* se ampliaron los conocimientos anteriores, con los conceptos de *tonalidad, modalidad, compases compuestos, valores especiales de los sonidos y adornos*, así como la práctica de la simultaneidad rítmica, interpretación de pequeñas obras instrumentales y un adiestramiento del alumno en la dirección de coros y agrupaciones instrumentales escolares. Contemplaba asimismo un pequeño apartado del

sistema de enseñanza *Orff-Schulwerk* e incluso del *Método de enseñanza "Ward"*. En la *Receptiva*, se ampliaban las audiciones comentadas hacia la música española. Se debían trabajar montajes musicales sobre canciones, juegos y cuentos, y existían unas orientaciones pedagógicas, bibliográficas y discográficas, para la selección del repertorio más adecuado para utilizar en las escuelas.

Analizando este Cuestionario se podría inferir que por fin, en la formación de los Maestros estaban contemplados los contenidos, prácticas, métodos y estrategias básicas necesarias, que los facultaran para ejercer la profesión de educador musical de forma efectiva y gratificante. No obstante hemos podido constatar que el alumnado al terminar sus estudios se encontraba, al menos en lo que a su formación musical se refiere, en la misma situación de precariedad formativa que en el Plan anterior. La temporalización de esta disciplina era inadecuada, pues hacía inviable que el alumnado, sin haber tenido una formación previa -al menos de la lectura de las grafías y términos musicales- llegara a obtener los conocimientos precisos para la consecución de los objetivos y tener la convicción, al finalizar los mismos, de poder llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares satisfactoriamente y sin reservas. Si se tiene en cuenta la ausencia de una actividad musical escolar a lo largo de la Educación Primaria de los estudiantes que accedieron a esta carrera y, que el estudio y aplicación de un lenguaje nuevo requiere dedicación, práctica y tiempo de asimilación, se comprenderá lo afirmado anteriormente.

### **III.1.2. Los títulos de Maestro en la Universidad. Plan de Estudio de 1971**

En los inicios de esta década surgen nuevas concepciones de la enseñanza. La Ley 14/1970 de 4 de agosto General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa General regula y estructura, nuevamente, todo el Sistema Educativo español. La formación de los maestros vuelve a tener la categoría de universitaria; desaparecen las Normales, y es la universidad la encargada de la formación del nuevo Profesorado de Enseñanza General Básica en las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB (Decreto 1381/1970 de 25 de mayo).

En 1971, a partir de las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Primaria, se estructura un nuevo Plan de Estudio para el Magisterio con carácter experimental hasta 1977, en que el Ministerio de Educación y Ciencia marca unas directrices, con el objetivo

de que en todo el Estado hubiera similitudes, sin perjuicio de las características de cada distrito universitario (Orden de 13 de junio de 1977). Los estudios constaban de tres cursos académicos con disciplinas diversas para ejercer como profesor generalista, asignaturas de especialización en un área en Letras o Ciencias, materias optativas y prácticas de enseñanza. Estos títulos quedaron estructurados en las especialidades de: *Ciencias Humanas, Ciencias, Lengua Española e Idioma Moderno, Preescolar, Audición y Lenguaje y Educación Especial*. En todos ellos la carga lectiva se hacía más intensa en los temas propios de cada especialidad. Los nuevos titulados debían estar “capacitados para impartir una enseñanza globalizada en la primera etapa de la EGB y de la segunda etapa, en un Área de moderada especialización” (González Astudillo 2008, 46).

En la Universidad de La Laguna de estas especialidades sólo se impartieron en los comienzos de este Plan, sólo tres: *Ciencias Humanas, Ciencias, Lengua Española e Idioma Moderno*, implantándose años más tarde la especialidad de *Preescolar*.

La Música en este Plan de Estudio estaba presente como obligatoria en todas las titulaciones que ofertaba la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de la Universidad de La Laguna con una carga lectiva de dos horas semanales, en 2º y 3º cursos (*música I y música II*). Posteriormente, a la especialidad de Preescolar se le asignaron tres horas en 1º y en 2º, como obligatoria (*música I y educación musical en la edad preescolar*), y formaba parte de la optatividad en 3º curso (*didáctica de la música*), con tres horas semanales. Esta diferencia de horas lectivas con el resto de las especialidades, se hizo relevante en la formación del alumnado de esta especialidad. Los programas de las asignaturas fueron elaborados por el profesorado de la Universidad, siguiendo las directrices citadas anteriormente.

Los contenidos de los programas de esta disciplina para todas las especialidades, excepto Preescolar, era prácticamente el mismo pues abarcaba el conocimiento de los elementos imprescindibles para la lectura musical y la práctica de un instrumento musical -que en nuestro caso era la flauta dulce-, así como todo un programa de Historia de la Música que abarcaba desde la antigüedad hasta la música contemporánea (véase Tabla III. 4. Cuestionario de Música de los estudios de Profesores de EGB. Plan 1971). En la especialidad de Preescolar el programa variaba con respecto al resto de las otras especialidades, pues en ellos se hacía hincapié en las peculiaridades de la etapa infantil con actividades propias en cuanto a juegos y canciones.

Tabla III. 4. Cuestionario de Música de los estudios de Profesores de EGB. Plan 1971

PLAN DE 1971	
PRIMER CURSO. MÚSICA I	
ASPECTOS TEÓRICOS	ASPECTOS PRÁCTICOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pentagrama, líneas y espacios adicionales.</li> <li>• Notas, figuras y sus silencios.</li> <li>• Claves: clave de sol.</li> <li>• Compases, partes y fracciones fuertes y débiles</li> <li>• Líneas divisorias y doble barra.</li> <li>• Síncopas y notas a contratiempo muy largas, breves y muy breves.</li> <li>• Puntillo, ligadura y calderón.</li> <li>• Intervalos.</li> <li>• Alteraciones simples.</li> <li>• Tonos y semitonos: diatónicos y cromáticos</li> <li>• Escala de Do M y La m.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ritmo: Compases de 2/4, 3/4, 4/4, 3/8 y 2/2.</li> <li>• Figuras: Clases. Silencios. Combinaciones rítmicas</li> <li>• Entonación Sobre Do M y La m sin otras alteraciones que las posibles del 6º y 7º grado del modo menor.</li> <li>• Dinámica: Conocimiento y práctica de los términos de Intensidad, piano y forte. La ligadura expresiva. El crescendo y diminuendo.</li> <li>• Tiempos o aires: Conocimiento y práctica de los cinco principales.</li> <li>• Claves: De sol.</li> <li>• Dictados rítmico-melódicos: Tonalidad de Do M sin alteraciones. Compases de 2/4, ¾ y 4/4, a tiempo moderado. Figuras: Redonda, blanca, negra, corchea y semicorchea. Puntillos aplicados a la redonda, blanca y negra. Ligaduras.</li> <li>• Técnica instrumental: Instrumentos de percusión de altura indeterminada. Flauta dulce.</li> </ul>
SEGUNDO CURSO. MÚSICA II	
ASPECTOS TEÓRICOS	HISTORIA DE LA MÚSICA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ritmo: Dominio de los compases del curso anterior. Síncopas y notas a contratiempo muy breves. Tresillos regulares. Práctica de la anacrusa. Compases de 6/8, 9/8 y 12/8.</li> <li>• Entonación: sobre la tonalidad de Do M.</li> <li>• Dictado: Dictado rítmico-melódico.</li> <li>• Dinámica: Insistencia en los matices conocidos y ampliación de los mismos (mp-ff. mf. etc.)</li> <li>• Tiempo: Diminutivos y superlativos.</li> <li>• Teoría musical: profundizar en las materias conocidas. Formación de escalas mayores y menores. Grados tonales y modales. Intervalos</li> <li>• Técnica instrumental: instrumentos de percusión de altura determinada e indeterminada. Flauta dulce.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TEMA I. Instrumentos musicales. Cuerda, aire y percusión. La orquesta. Otros grupos instrumentales.</li> <li>• TEMA II: Formas musicales.</li> <li>• TEMA III. La música en la Antigüedad. Canto monódico. Canto gregoriano.</li> <li>• TEMA IV. La Música en la época del Románico y el Gótico. Renacimiento: Músicos, formas e instrumentos.</li> <li>• TEMA V. El Barroco: Características. Músicos, formas e instrumentos.</li> <li>• TEMA VI. El Clasicismo: Características. Músicos, formas e instrumentos.</li> <li>• TEMA VII. El Romanticismo: Características. Músicos, formas e instrumentos.</li> <li>• TEMA VIII. La ópera desde sus comienzos.</li> <li>• TEMA IX. Impresionismo y Expresionismo. Características, músicos, formas e instrumentos.</li> <li>• TEMA X. El movimiento Nacionalista.</li> <li>• TEMA XI. Evolución musical del Siglo XX.</li> <li>• TEMA XII. La Música del Siglo XX en España.</li> </ul>

A tenor de los contenidos expuestos, pudiera parecer que se había realizado una mejoría

sustantiva en los estudios musicales que los titulados en este Plan tenían que superar pero, de nuevo, en la realidad esta formación musical inicial siguió siendo deficitaria, no sólo por la ausencia de contenidos didácticos y metodológicos para la realización de una buenas prácticas docentes, sino por las mismas circunstancias expuestas en los Planes anteriores -inexistencia de una formación musical previa- y, porque las expectativas del alumnado para su futuro profesional en los centros de EGB, estaban enfocadas a las materias específicas que primaban en la especialización que habían escogido (Ciencias, Ciencias Humanas, Lengua extranjera, etc.). Toda esta casuística se hizo palpable a nivel estatal.

*“Con todo ello, aún mejorando los Cuestionarios, no se ha logrado que estos Profesores de EGB impartan la educación musical en la escuela, todo lo cual hace pensar en la necesidad de otros planteamientos, especialmente en cuanto al profesorado, si queremos que la música figure en la formación de base de nuestro pueblo”. (Cateura 1992, 463)*

### III.1.3. Planes de Estudio de 1992 y 1999

Para poder llevar a cabo lo prescrito en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990) se crea un nuevo Plan de Estudio para el Magisterio en el que por primera vez, la educación musical aparece como título específico: Maestro: Especialista en Educación Musical. Esta nueva especialización del profesorado de Educación Primaria, viene dada por lo estipulado en el artículo 16 de la citada ley que impone que la educación musical ha de ser impartida por profesores especialistas.

Es en 1993 (BOE de 17 de junio) cuando se implantan en la antigua Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la Universidad de La Laguna, hoy integrada en la Facultad de Educación (Decreto de 10 de febrero de 1995) los estudios para la obtención del citado título de Maestro Especialista. Con este Plan se establece, con la denominación de “créditos”, (1 crédito = 10 horas lectivas) la carga lectiva global de los estudios universitarios. Los títulos de Maestro, en cualquiera de las especialidades que se crearon, debían contener 180 créditos como mínimo, no sobrepasando el máximo que permitía el Real Decreto 1497/1987 para los estudios de primer ciclo.

En la Universidad de La Laguna y para las titulaciones de Maestro, se estableció que los créditos totales que debía cursar el alumnado eran de 242 (véase Tabla III. 5. Distribución de los créditos para las titulaciones de Maestro). La distribución de los mismos, en los distintos tipos de materias quedó estructurado teniendo en cuenta que: las asignaturas

troncales eran comunes para todo el Estado, sin posibilidad de cambio; las asignaturas obligatorias de Universidad podían ser ofertadas indistintamente por cada Universidad; las asignaturas optativas hacían referencia a distintas materias - ofertadas por los departamentos para cada título- y las asignaturas de libre elección, con las que el alumnado podía completar su formación con materias de otras titulaciones universitarias o por cursos de formación previamente avalados por diferentes Instituciones.

Tabla III. 5. Distribución de los créditos para las titulaciones de Maestro Especialista

Asignaturas Troncales	Asignaturas Obligatorias de Universidad	Asignaturas Optativas	Asignaturas de Libre Elección
147,5 créditos	40,5 créditos	28,5 créditos	25, 5 créditos

La titulación de Maestro: Especialista en Educación Musical tuvo 42,5 créditos para las materias específicas troncales. En este currículo se contemplaba desde el *lenguaje musical*, hasta la *historia de la música y del folklore*, pasando por una *formación instrumental, agrupaciones musicales, educación de la voz, formación rítmica y danza, didáctica del lenguaje musical, y métodos y sistemas de pedagogía musical*. Es de señalar, que de los 42,5 créditos troncales reseñados anteriormente, sólo 4.5 (3 horas semanales en un semestre), eran los correspondientes para la asignatura troncal *lenguaje musical*. Obviamente, resultaba de todo punto insuficiente para el objetivo propuesto ya que, la base del aprendizaje de una lengua pasa por el conocimiento y asimilación de los signos y grafías de la misma, sin el cual es imposible realizar una lectura y comprensión de lo escrito. Por ello, y puesto que en este Plan de Estudio tampoco se tenía en cuenta la realización de ninguna prueba específica musical que acreditara aptitudes o conocimientos previos en la materia, la Universidad de La Laguna añadió al currículo, como asignatura Obligatoria de Universidad, el *lenguaje musical II*, con 4.5 créditos, con lo cual quedaba reforzada la enseñanza de la base de los estudios musicales.

En la optatividad (28,5 créditos) el alumnado tenía la posibilidad de ampliar su formación en la materia cursando asignaturas de contenidos musicales, tales como *la canción infantil, lenguaje musical III, canto coral, la audición musical, y estudio básico de la guitarra*, entre otras de carácter general (véase Tabla III.6. Contenidos musicales del título de Maestro Especialista en Educación Musical. Planes de 1992 y 1999). Para obtener finalmente la titulación correspondiente debían cursar 32 créditos en el



*Practicum*, que se realizaba en Centros escolares de Primaria, así como haber acreditado los 25,5 créditos de Libre Elección con asignaturas, cursos, o cursillos realizados y acreditados.

Es evidente que, a partir de este Plan de Estudio, la formación musical comienza a tener entidad en los estudios del profesorado de Enseñanza Primaria y pasa a formar una parte sustantiva del curriculum del futuro maestro que, ya sea por sus aptitudes, afición, formación previa o simplemente inquietud, ha escogido libremente realizar esta especialidad.

En 1997, la Universidad de La Laguna se ve obligada a realizar una reforma al Plan de Estudio vigente al tener que reducir obligatoriamente, el número de créditos totales de la titulación de Maestro. Para ello, se hizo una revisión de los currícula de los distintos títulos que expedía, y la especialidad que nos ocupa quedó afectada cualitativamente de forma negativa, pues la mejora que se había realizado en 1993 añadiendo la asignatura *lenguaje musical II* como Obligatoria de Universidad, desapareció. Es evidente que, justamente en su fase inicial, los conocimientos básicos y necesarios para un especialista se han visto mermados con esta reestructuración. La reducción de estos créditos en la base de este lenguaje, cual es el conocimiento amplio de una lectura comprensiva, está dificultando en la actualidad el progreso de determinado alumnado en asignaturas específicas *-agrupaciones musicales, análisis y formas musicales-*, entre otras, que precisan una maduración de la lectura musical .

Teniendo en cuenta lo que hemos expuesto reiteradamente en diferentes foros, sobre la inexistencia de una prueba específica para acceder a estos estudios, el perfil del alumnado que opta por cursar esta especialidad, es muy variado. Algunos cuentan con una preparación previa con estudios de conservatorios o escuelas de música, otros poseen alguna experiencia en bandas de música o en agrupaciones folclóricas o de pop, rock o jazz y, afortunadamente los menos, han escogido esta especialidad bien, porque no han podido acceder a otra por existir el *numerus clausus*, o porque piensan que esta diplomatura les permitirá adquirir cierta formación musical. No es menos cierto que, aún con todo ello, consideramos que los nuevos egresados se encuentran con una formación musical inicial muy superior a los anteriores a la LOGSE. Tenemos constancia de que los titulados de estos dos últimos Planes de Estudio que han accedido -bien por concurso-oposición o por contrato laboral- a la función de educador musical en los centros escolares de Educación Primaria, se sienten preparados para abordar esta disciplina y evidencian una gran motivación de perfeccionamiento asistiendo a cursos y jornadas.

Tabla III. 6. Contenidos musicales del título de Maestro Especialista. Planes de 1992 y 1999

PLAN DE ESTUDIO DE 1992 Y 1999	
ASIGNATURAS TRONCALES Y OBLIGATORIAS	OPTATIVAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje Musical I</li> <li>• Lenguaje Musical II (Plan de 1992)</li> <li>• Formación Instrumental</li> <li>• Agrupaciones Musicales</li> <li>• Educación de la Voz</li> <li>• Formación rítmica y danza</li> <li>• Didáctica del Lenguaje Musical</li> <li>• Métodos y Sistemas de Pedagogía Musical</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La canción</li> <li>• Lenguaje musical III (Plan 1992)</li> <li>• Canto Coral</li> <li>• La audición musical</li> <li>• Estudio básico de la guitarra</li> <li>• Análisis y formas musicales</li> <li>• El folclore musical canario y su didáctica</li> <li>• Interpretación y transcripción musical</li> <li>• La física del sonido</li> </ul>

## **III. 2. EL ACCESO A LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL DE LOS MAESTROS GENERALISTAS DE PRIMARIA EN EJERCICIO**

### **III.2.1. La formación musical por cursos de postgrado**

En 1988, el profesorado del Cuerpo de Maestros tuvo la oportunidad por primera vez de realizar un curso de postgrado de especialización musical en la Universidad de La Laguna obteniendo, al finalizar el mismo, la especialización correspondiente como Título propio de Universidad. Esta iniciativa la tuvo la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de la citada Universidad, ante la necesidad de ir formando a un profesorado de educación musical más cualificado, previendo la implantación de una nueva Ley educativa que ya estaba en estudio.

Los aspirantes al Curso mayoritariamente procedían del Plan de Estudio que estaba en vigor (Plan 1971), si bien es de destacar que el interés de los mismos por realizar esta especialización provenía, en cierta medida, porque se encontraban motivados al haber realizado estudios musicales superiores a los recibidos en los estudios de Magisterio - generalmente estudios de Conservatorio- y por tanto, con grandes posibilidades de obtener una nueva cualificación que les podría proporcionar un novedoso puesto de trabajo en los centros de Primaria.

Se hizo una prueba selectiva previa, lo que supuso un avance sustantivo en el desarrollo de los contenidos tanto teóricos como prácticos de cada uno de los módulos presentados (véase Tabla III. 7 Módulos del curso de postgrado de educación musical. Cursos 1988-90). Este Curso se configuró para dos años académicos (1988-89 y 1989-90) con una duración de 400 horas teóricas y 80 horas prácticas, (10 horas = 1 crédito) en horario no lectivo escolar ya que parte del alumnado asistente se encontraba trabajando.

Tabla III. 7. Módulos del curso de postgrado de Educación Musical (Cursos 1988-90)

MÓDULOS	CRÉDITOS
Lenguaje musical	10
Canto	3
Movimiento	6
Instrumentación	6
Improvisación	6
Audición musical	6
Conjunto Coral	3
Prácticas	8

El alumnado que superó las pruebas correspondientes a todos los módulos, obtuvo el Título Propio de la Universidad de La Laguna como especialista en educación musical. En la Orden de 17 de junio de 1991 (BOC de 24 de julio) se hizo pública la relación del profesorado que había obtenido la calificación única de Apto.

En el transcurso de este Curso académico, el 13 de agosto de 1990, se firmó un Convenio de colaboración entre la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de esta Comunidad Autónoma y la Universidad de La Laguna con el fin de adaptar el citado “título propio” a las necesidades del profesorado y posibilitar la homologación correspondiente.

El objetivo de este Convenio tal como reza en el mismo es el siguiente:

*“... la organización de las enseñanzas conducentes al título de Especialista en Educación Musical que viene otorgando la Universidad de La Laguna con carácter de “título propio” con el fin de adaptarlas a las necesidades de cualificación del profesorado de E.G.B. en activo, como especialistas en Educación Musical y posibilitar la homologación, por parte del Ministerio de Educación, de los Títulos que, bajo aquella denominación y bajo las circunstancias expresadas en este Convenio, expida la mencionada Universidad”.*

Previas negociaciones con la citada Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Canarias, para que instara la homologación correspondiente del título, se obtuvo el reconocimiento de la especialización a nivel estatal (Resolución del Ministerio de Educación y Ciencia de 12 de noviembre de 1991).

Posteriormente, en el curso académico 1991-92, y bajo el Convenio anteriormente citado, la Consejería de Educación, Cultura y Deportes Canaria convoca un segundo curso de especialización. En este caso, se amplió el ámbito geográfico de actuación, pues contemplaba al profesorado de EGB de las dos provincias canarias. La organización y

dirección de este curso estuvo a cargo de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de La Laguna, contando con la colaboración de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Las Palmas de Gran Canaria, en cuanto a la coordinación y tutorías del alumnado de aquella provincia. En el Anexo I del citado Convenio quedaron especificados los objetivos y contenidos del curso (véase Tabla III. 8. Objetivos y contenidos del curso de especialización musical para Maestros (1991-1992).

Tabla III. 8. Objetivos y contenidos del Curso de especialización musical para Maestros (1991-1992)

CURSO DE ESPECIALIZACIÓN MUSICAL	
OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar y profundizar los contenidos en Educación Musical de los Ciclos educativos del Parvulario y Educación General Básica.</li> <li>• Desarrollar los aspectos psicopedagógicos y didácticos de la Educación Musical en la Enseñanza Primaria.</li> <li>• Superación del Curso y obtención del Diploma de Especialista en Educación Musical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación de oído.</li> <li>• Educación del sentido rítmico.</li> <li>• Formación melódica y armónica.</li> <li>• Improvisación.</li> <li>• Lecto-escritura musical.</li> <li>• Introducción a los sistemas de enseñanza del lenguaje musical.</li> <li>• Formación vocal.</li> <li>• La canción.</li> <li>• Dirección coral.</li> <li>• Armonía.</li> <li>• Audición musical.</li> <li>• Técnica elemental de los instrumentos de percusión.</li> <li>• Flauta dulce.</li> <li>• Movimiento y danza.</li> <li>• Didáctica de las diferentes materias.</li> <li>• Programación.</li> <li>• Criterios de elaboración de repertorios (canción, audición etc.).</li> <li>• Folklore.</li> <li>• Prácticas de enseñanza.</li> </ul>

Las características fueron exactamente iguales al curso anterior tanto en la realización de una prueba selectiva musical previa, desarrollo de los módulos, contenidos y número de horas teóricas y prácticas. En este caso, se realizó en un solo curso académico (1991-92) en horario lectivo escolar, por lo que el alumnado asistente, profesorado en activo, contó con las sustituciones correspondientes en sus centros de trabajo.

Puesto que la Consejería de Educación de Canarias se hizo cargo de la cuestión presupuestaria se pudo contar con ponentes relevantes, provenientes no sólo de otras Universidades españolas sino incluso de otros países europeos, que impartieron los diversos módulos de contenidos.

Como ya hemos explicitado en la convocatoria de este curso estaba contemplada, como en el curso anterior, la realización de una prueba selectiva musical inicial. Los prolegómenos y la realización de esta prueba selectiva -la misma realizada en La Laguna-, para el profesorado de la otra provincia canaria fueron muy conflictivos pues, gran parte del alumnado se resistía a entrar a realizar los ejercicios previos a la admisión al curso. Las razones de esta incidencia bien pudieran estar determinadas por un lado, por el temor del profesorado a perder una estabilidad profesional asentada de años si no se superaba las citadas pruebas -lo que implica una contraposición entre la formación y la promoción- y de otro, a que a niveles extra-universitarios, no resultara aceptable que la responsabilidad académica y organizativa del curso estuviera a cargo de la Universidad de La Laguna. Afortunadamente, la prueba se realizó y el programa establecido se desarrolló sin mayores contratiempos.

Los resultados obtenidos fueron satisfactorios pues, aunque en la evaluación final sólo podía figurar Apto/No apto, muchos de los asistentes podían haber obtenido una calificación superior.

### **III.2.2. La formación musical por cursos de perfeccionamiento homologados**

Desde 1989 a nivel estatal, se comienza a definir las exigencias de la especialización, estableciendo la posibilidad de realizar cursos específicos para su desempeño en los centros escolares (Fernández 2003). En 1994 la Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias convoca Cursos de Formación en Educación Infantil y Primaria, de 200 horas cada uno, para funcionarios con destino en centros públicos dependientes de esa Consejería (Resolución de 17 de enero (BOC. de 14 de febrero). Entre ellos, figuró el de Educación Artística/Música para 160 profesores, ante “el nuevo perfil del educador o educadora y la implantación de nuevas especialidades en la Educación Infantil y Primaria”. La Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa era la encargada de la organización académica de estos cursos, nombrando a la dirección de los mismos y estableciendo asimismo, las características comunes a todos los cursos de especialidad convocados.

Constaban de tres fases, una con el desarrollo de los contenidos propios de la especialidad, con la modalidad de presencial y con una duración de 180 horas. Una segunda modalidad no presencial de 17 horas, que consistía en la elaboración de un

tema, y una tercera, presencial de 3 horas, de presentación del tema elaborado. La primera fase se llevó a cabo en horario lectivo de seis semanas facilitando al alumnado el desplazamiento, alojamiento y manutención, por medio de ayudas económicas de la Administración.

Los contenidos para la especialidad de Educación Artística/Música eran amplios y exhaustivos. Los 25 temas de esta especialidad expuestos en la citada Resolución, abarcaban desde *la música como lenguaje y como medio de expresión*, hasta *la música como expresión cultural de los pueblos*, pasando por todo lo relativo a *la melodía, la modulación, la armonía, la textura, el ritmo, corrientes pedagógicas, la música como parte del desarrollo integral del niño, la educación musical en la educación psicomotriz, la actividad musical como compensadora de las desigualdades educativas, la funcionalidad de la lectura y escritura musicales, el juego como actividad de enseñanza y aprendizaje en la educación musical, el cuerpo y el movimiento, la improvisación, la canción y su influencia en el proceso educativo musical, la dramatización, el desarrollo de la voz como instrumento de expresión musical, los instrumentos escolares, la práctica instrumental, la discriminación auditiva, la audición musical y su didáctica, sociología de la música*, y por los *grandes periodos de la historia de la música*.

Entre los requisitos para ser admitido en estos cursos no se encontraba la realización de una prueba inicial específica por lo que, los estudiantes en su mayoría, partían una vez más, de una cultura musical nula. Podemos afirmar, pues así nos fue expuesto por parte del alumnado, que la integración del mismo en el curso no estuvo motivada por un interés expreso en la materia, salvo casos excepcionales, sino que cuestiones familiares y de estabilidad profesional primaron la decisión de realizarlo. Bastaba haber asistido al 85 por ciento sin más, del total de horas de las fases presenciales, para recibir un certificado de aptitud de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Es obvio resaltar que, ante estas facilidades para la obtención del certificado sin más requerimiento, el resultado formativo musical de este alumnado fue muy deficiente, ya que el desarrollo de los contenidos no fue posible en las horas previstas.

Al curso siguiente, previo un nuevo Convenio entre la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Comunidad Autónoma de Canarias y la Universidad de La Laguna firmado el 24 de mayo de 1995, la Consejería Canaria vuelve a convocar nuevos cursos de especialización, dirigidos al profesorado que se encontraba prestando servicios docentes sostenidos con fondos públicos, y que hubiesen obtenido la calificación de Apto en la convocatoria anterior (Resolución de la Dirección General de Ordenación e Innovación

Educativa de 9 de enero de 1995) . El objeto de este Convenio era la realización, conjuntamente entre las dos instituciones, de Cursos de especialización de acuerdo a los perfiles de los especialistas en Educación Infantil y Educación Primaria demandados por la LOGSE.

El nuevo curso de especialización musical que se convoca consta de 600 horas, en horario lectivo, considerando dentro de las mismas las 200 horas realizadas en el curso anterior. Por tanto, los asistentes que iniciaron este curso -del que ya se ha hecho referencia- fueron los que habían obtenido en el curso 93/94, la calificación de Apto por haber asistido sólo el 85 por ciento de las horas establecidas En esta ocasión, la dirección y selección de los ponentes fue misión de la Universidad, si bien se creó una Comisión para el seguimiento del mismo. Esta Comisión estaba constituida por: Un/a representante de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Un/a representante de la Universidad de Las Palmas/La Laguna. Director/a del curso. Coordinador/a del curso y Un/a profesor/a asistente al curso objeto de evaluación. Las funciones de la misma eran la de supervisar el desarrollo del programa, realizar el seguimiento de los Cursos y establecer la calificación correspondiente a cada profesor/a participante.

La estructura del Curso estaba compuesta por una fase intensiva de contenidos teóricos-prácticos, con seguimiento y evaluación, una fase de Seminario Permanente y una fase de experimentación mediante prácticas docentes asesoradas por profesorado-tutor, con un plan de observación y evaluación. Se especificaba que la duración de las dos últimas fases fuera de 300 horas. Los contenidos teórico-prácticos eran los mismos propuestos en la convocatoria anterior.

La primera fase se desarrolló en periodo no lectivo pero durante la segunda y la tercera fase, el profesorado asistente fue liberado de dos horas complementarias de las de obligada permanencia de su horario semanal. La calificación se hizo a través de evaluaciones parciales de cada una de las fases del Curso, con la posibilidad de obtener la calificación de Apto/No apto una vez finalizadas todas ellas.

Ante las dificultades que se iban produciendo para asimilar los contenidos que se iban desarrollando, parte del alumnado desistió de continuarlo; téngase en cuenta las exigencias citadas anteriormente de la fase anterior. Aún así, los resultados formativos del alumnado que decidió continuar y que obtuvo la calificación de Apto no pueden considerarse satisfactorios.



A partir de la firma del citado Convenio entre la Universidad de La Laguna y la Consejería de Educación, los diversos Cursos de perfeccionamiento que se han ido convocando han sido dirigidos e impartidos por profesorado universitario o personas de relevancia y experiencia docente en el campo musical

En 1995 se convocan nuevos cursos de especialización para el profesorado funcionario del Cuerpo de Maestros (Resolución de 21 de noviembre de 1995 (BOC. de 13 de diciembre). Entre las características de los mismos figuraba, como en convocatorias anteriores, la estructuración en tres fases con una duración total de 600 horas y, nuevamente, no se especificaba la realización de una prueba específica previa musical para los aspirantes al curso de esta especialización.

En la primera fase se desarrollaron los contenidos teóricos con una duración de 300 horas. La segunda, fase de seminario, tenía una duración de 50 horas cuyo objetivo era permitir al profesorado reflexionar y potenciar su formación en la especialidad y elaborar el proyecto de trabajo con el seguimiento correspondiente, y la tercera, fase de experimentación en el aula, consistente en la realización de prácticas tuteladas por los Coordinadores del Curso y sobre el que se presentaba una Memoria, tenía una duración 250 horas.

La homologación de todos los cursos de especialización realizados para el profesorado de Infantil y Primaria fue publicada en 1996, por el Ministerio de Educación y Ciencia, al tiempo que se presentaba la relación de cursos que podían convocarse para continuar con el proceso de habilitación del profesorado del Cuerpo de Maestros en las nuevas especialidades reconocidas en la LOGSE (Orden de 11 de enero de 1996 (BOE de 23 de enero). Nuevamente entre ellos se encuentran los de especialización en Educación Musical.

A partir de esta normativa se convocaron cursos de especialización para habilitar, tanto al profesorado funcionario de carrera del Cuerpo de Maestros que se encontraran en servicio activo y a los que estaban prestando servicio como funcionarios interinos de dicho cuerpo, como al profesorado no funcionario de los centros privados de Infantil y Primaria. En estas convocatorias quedaba establecida la temporalización en horas de cada uno de los módulos, así como las pruebas específicas previas que tenían que superar los aspirantes de los cursos en las especialidades correspondientes (véase Tabla III. 9. Contenidos y horas de los cursos de especialización musical).

La prueba inicial para los Cursos de Especialización musical, consistía en la lectura de un

pasaje de ritmo de 16 compases; lectura, entonación y medida de un pasaje melódico e interpretar una obra de libre elección aportada por el aspirante en un instrumento melódico o armónico. Una vez superada esta prueba, el alumnado podía cursar las 540 horas de que constaba el curso.

Tabla III. 9. Contenidos y horas de los cursos de especialización musical (1996)

CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN MUSICAL	
CONTENIDOS	HORAS
Lenguaje musical	40 horas
Formación vocal y auditiva	40 horas
Formación Instrumental	80 horas
Formación rítmica y danza	40 horas
Agrupaciones musicales	80 horas
Música y Cultura	40 horas
Didáctica de la expresión musical	80 horas
El curriculum de la Educación Musical en Educación Primaria	40 horas
Practicum en Centros escolares	100 horas

El diseño de estos cursos estaba basado en los objetivos, contenidos, créditos y estructura, fijados en el Real Decreto 1440/1991 de 30 de Agosto, para los estudios iniciales del Maestro en la especialidad musical en el centro universitario. Que el número de créditos del *practicum* fuese inferior al previsto por las directrices generales de los Planes de Estudio del citado título de Maestro se justificaba porque, parte de sus contenidos eran ya conocidos por los Maestros en ejercicio. Una vez superada la evaluación, el alumnado obtenía la homologación del Curso que le facultaba para desempeñar la función de especialista en Educación Musical los centros de Primaria.

En 1998, la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Comunidad Autónoma Canaria convoca nuevamente en colaboración con las dos Universidades Canarias, nuevos cursos de especialización para maestros sostenidos con fondos públicos dependientes de esta Comunidad Autónoma (Resolución de 11 de mayo de 1998 (BOC de 18 de mayo). En ellos se especificaba que el número de seleccionados no fuera inferior a 30 en las islas capitalinas y a 20 en las no capitalinas. Para estos últimos existieron bolsas de ayuda para sufragar los desplazamientos. Las Universidades designaban la dirección de los mismos, elaboraban el diseño, proponían a los coordinadores y realizaban las pruebas iniciales de los aspirantes. La estructura de estos cursos era de cuatro fases: a)

Contenidos Teóricos: con una duración de 340 horas para la especialización en Educación Musical. b) Seminarios; con una duración de 65 horas cuyo objetivo era profundizar en los contenidos científicos y didácticos de la especialidad y poder elegir y diseñar un proyecto de trabajo para desarrollar en el aula. c) Practicum: con una duración de 125 horas (100 horas de realización de prácticas en el aula y elaboración de la memoria y 25 de tutoría para recibir asesoramiento y para realizar el seguimiento y la valoración de las prácticas. d) Evaluación: con una duración de 10 horas.

Estaba previsto que los contenidos del Curso de desarrollaran en un año académico en periodo lectivo con sesiones establecidas no continuas, si bien en el mes de mayo hubo un periodo intensivo por lo que el profesorado contaba con la sustitución correspondiente en sus centros de trabajo. El practicum se desarrollaba entre septiembre y la primera quincena de octubre de 1999, y la evaluación entre los días 25 y 29 de octubre de 1999. La duración, contenidos, y prueba inicial de este Curso, estuvieron acordes a lo estipulado en la convocatoria anterior (Orden de 11 de enero de 1996. BOE de 23 de enero).

Paralelamente a la dinámica seguida por la Consejería de Educación, la Universidad de La Laguna y la Federación de Trabajadores de la Enseñanza de UGT-Canarias, en 1995 firmaron un Convenio de Colaboración con el fin de permitir a los maestros de primera enseñanza y diplomados de EGB que estuvieran trabajando en centros privados, la adquisición de las especialidades reconocidas en la LOGSE. En este Convenio quedaba estipulado que la Universidad quedaba encargada de todo lo relacionado con lo académico, quedando a cargo del Sindicato los gastos correspondientes.

Este Curso de especialización se realizó en dos fases. La primera en el curso académico 1996-97 de 250 horas, y la segunda en el curso 1997-98 con una duración de 290 horas. La estructura, en cuanto a módulos de contenidos, seminarios y prácticas y evaluación, fue similar a los convocados anteriormente por la Consejería de Educación. La acreditación de la valoración positiva del alumnado, como especialistas en Educación Artística/Música emitida por la Universidad de La Laguna, fue refrendada posteriormente por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (BOC 114 de 7 de septiembre de 1998).

Podemos afirmar que el alumnado asistente tenía una predisposición favorable para asumir las exigencias propuestas en este Curso. Todos ellos, provenían de Centros escolares donde no tenían la jornada continua lo que supone que tuvieron que realizar un gran esfuerzo puesto que las sesiones del curso comenzaban a media tarde después de

la jornada escolar. No obstante, aún realizándose los cursos de forma muy rigurosa, los nuevos Maestros especialistas no llegaron a obtener una formación de excelencia. Partían de unos conocimientos musicales precarios y volvemos a incidir en que, la asimilación y maduración de los contenidos, condiciones que propician la creatividad, la improvisación y la búsqueda de recursos que solucionen cuestiones metodológicas en el aula en una materia tan específica como la Música, necesita una dedicación más exhaustiva, tanto de estudio como de investigación.

Hasta hace pocos años se han ido convocando por parte de la Consejería de Educación Canaria nuevos cursos de formación de especialización musical para Maestros, con las características señaladas en convocatorias anteriores.

Es de señalar que si bien los objetivos, contenidos y metodologías de los cursos reseñados en mayor o menor medida como se ha podido observar son similares, los resultados cualitativos de la formación han sido dispares, aun habiendo obtenido el profesorado asistente la calificación de Apto. Estamos convencidos de que la variable, causante de este hecho ha sido la prueba inicial específica que en determinados cursos nunca se hizo como ya se ha reseñado. Consideramos determinante la realización de la citada prueba para la obtención de un óptimo aprovechamiento de estas enseñanzas.

### III.2.3. La formación musical por otras titulaciones musicales homologadas

Una vez creado el puesto de trabajo de Maestro: Especialista en Educación Musical, se establece el procedimiento para reconocer a los profesores de EGB con estudios de conservatorio, la habilitación correspondiente para ocupar este puesto (Orden de 19 de abril de 1990. BOE de 4 de mayo). Los requerimientos para obtener esta habilitación era estar en posesión, bien del Certificado de Aptitud expedido por los Conservatorios Elementales (Decreto de 15 de junio de 1942. BOE de 4 de julio), o haber cursado las enseñanzas correspondientes al Grado Elemental del Plan de Estudio de 1966 (Decreto 2618/1966 de 10 de septiembre. BOE de 4 de octubre). Es decir, se tenía que haber cursado las asignaturas de *solfeo*, *nociones de canto*, un *instrumento (piano o violín)*, y *armonía* que configuraban el citado Grado Elemental del Plan de 1942, o bien las asignaturas de *solfeo* (4 cursos), un *instrumento (piano, violín o violoncello)* (4 cursos), *arpa* (3 cursos), *guitarra y vihuela* (3 cursos), *viola, contrabajo, instrumentos de viento* (3 cursos), *instrumentos de púa, o de membranas* (3 cursos), *láminas, fuelles manuales* (1

curso), *canto* (3 cursos) y *conjunto coral e instrumental* (1 curso), necesarias para estar en posesión del Grado Elemental del Plan de Estudio de 1966. En la citada Orden de 19 de abril, se habilitaba al profesorado que había superado los cursos de especialización convocados por el Ministerio de Educación y Ciencia o por los órganos correspondientes de las Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia de educación. Se requería para este caso la homologación correspondiente por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Por Resolución de la Dirección General de Personal de la Consejería de Educación Canaria, de 14 de julio de este mismo año, se convoca concurso público de méritos para cubrir, en régimen de comisión de servicio, plazas de Maestros: Educación Musical en centros de EGB con los mismos requerimientos exigidos para la homologación de los títulos citados anteriormente (BOC de 25 de julio de 1990).

### III.3. SITUACIÓN Y PERSPECTIVAS DEL MAESTRO ESPECIALISTA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

El profesorado especialista que se encuentra impartiendo la educación musical en los centros escolares en las fechas de esta investigación procede en su mayoría del Plan de Estudio de 1971. Excepcionalmente se encuentra alguno procedente del Plan de 1967 e incluso del de 1950, así como recién titulados como especialistas del Plan de 1992. Todos ellos, excluyendo a estos últimos, han tenido que realizar algunos de los cursos de formación-habilitación para poder ejercer la docencia musical con la cualificación de la especialidad.

Es de señalar que a lo largo de estos últimos años desde la puesta en marcha de la LOGSE la Consejería de Educación Canaria, ha ido convocando Concurso- Oposiciones para todas las especialidades prevista en la Ley. En lo que respecta a la especialidad musical ha habido Concurso-Oposiciones libres para los diplomados y, es de señalar que en un momento determinado, se hiciera una convocatoria especial para el profesorado que ya era funcionario y que, habiendo superado un curso de especialización, quería obtener la plaza de especialista. En este último caso las exigencias en la evaluación de las pruebas fueron menores.

Es evidente, pues, que el profesorado de Primaria que estaba en posesión del Título de Especialista en Educación Musical y que se encontraba ejerciendo la labor docente en esta materia en las fechas de este trabajo, tiene una formación musical que es sustantivamente diferente en tanto en cuanto el acceso al puesto de trabajo haya sido por un sistema u otro de los ya expuestos, y ha sido esta cuestión la que nos ha incitado a

plantear las posibles consecuencias de esta situación en la praxis escolar.

Finalizando el siglo XX, en 1998, para poder aunar y desarrollar los esfuerzos en una “Europa del conocimiento” (EEES, Espacio Europeo de la Educación Superior), se hace una declaración inicial en la Sorbona por parte de ministros representantes de Francia, Alemania, Reino Unido e Italia. Un año después, en 1999, con la Declaración de Bolonia, se explicita la necesidad de construir una Europa que sepa responder a los retos del Siglo XXI en cuanto a las dimensiones intelectuales, culturales, sociales, científicas y tecnológicas. Entre los puntos tratados en esta declaración, se encuentra la necesidad de una cierta “uniformización” de los títulos superiores un sistema de créditos, los ECTS - European Credit Transfer-, y el derecho a la libre circulación del estudiantado y del profesorado por el espacio europeo, teniendo en cuenta el respeto a las distintas culturas. En Praga, en 2001, se consolidan estas propuestas y será dos años más tarde, en Berlín, y posteriormente en Bergen, donde quedan marcados los compromisos y acuerdos más importantes. Desde la Declaración de Bolonia, España ha participado en todo este proceso.

Los Reales Decretos 1044/2003 de 1 de agosto, 1125/2003, de 5 de septiembre y 49/2004 de 19 de enero, establecen el procedimiento para la expedición por las Universidades del Suplemento Europeo al Título, el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitaria, y la homologación de Planes de Estudio para títulos de carácter oficial, y validez en todo el territorio nacional respectivamente. Por ello, en la actualidad se está realizando a nivel estatal, una revisión de títulos, así como el estudio de una nueva estructura de los mismos teniendo en cuenta los cambios metodológicos que se han de realizar en los sistemas de enseñanza, expuestos en el preámbulo del Real Decreto 1125/2003:

*“La adopción de este sistema [de créditos] constituye una reformulación conceptual de la organización del currículo de la educación superior mediante su adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante. Esta medida del haber académico comporta un nuevo modelo educativo que ha de orientar las programaciones y las metodologías docentes centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes, no exclusivamente en las horas lectivas”.*

En la actualidad la Universidad de La Laguna está elaborando los Planes de Estudio de los Títulos de Grado de Maestro en Educación Primaria y Maestro en Educación Infantil siguiendo el marco establecido en cuanto al número de cursos académicos y créditos, de 4 años y 240 créditos europeos respectivamente (cada crédito europeo equivale a 25

horas, 10 horas lectivas y 15 horas de trabajo autónomo del alumnado), y al perfil de la formación del futuro maestro, que debe estar sustentado por una formación que ha de proporcionar conocimientos científicos y culturales amplios, una formación didáctico-disciplinar y una formación profesional. En nuestra Universidad, en lo que a la formación musical se refiere y en el mejor de los casos, la Música en los estudios de Magisterio solo va a estar presente en la formación del maestro de Educación Primaria en el apartado de Menciones con un total de 18 créditos europeos; es decir, será una materia optativa que, obviamente no implica su estudio obligado para todo el estudiantado. No es una excepción nuestro caso en el panorama estatal de los estudios de los futuros profesores de Educación Primaria si bien es cierto que podemos diferir con otras universidades en el número de créditos adjudicados. Es posible que ante esta circunstancia volvamos a la situación de décadas anteriores a la LOGSE donde el Maestro se veía imposibilitado para abordar en el aula la educación musical en la etapa escolar lo que contribuirá sin duda, a la pérdida de un pleno desarrollo de la personalidad del escolar, en cuanto a las capacidades creativas, expresivas y espíritu crítico, y su relación con el entorno social y cultural.

Después del recorrido que hemos realizado por los Planes de Estudio que se han llevado a la práctica en el siglo XX, hemos constatado cómo ha ido tomando consistencia la formación musical inicial del profesorado de las etapas básicas, con la ampliación progresiva de los contenidos curriculares musicales en los estudios del magisterio; cómo, poco a poco, se ha estimado como una premisa fundamental, la formación pedagógico-didáctica del profesorado escolar; y, cómo profesorado funcionario y no funcionario, sin especialización en la materia y con características iniciales diversas (hasta la implantación de la LOGSE que determina la figura del Maestro: Especialista en Educación Musical) se convierte en especialista por cursos de perfeccionamiento homologados. Todo ello nos ha evidenciado los diferentes perfiles que se han ido creando del profesorado especialista de música en la etapa escolar del siglo XX.

Por otro lado se ha constatado que, hasta la implantación de la LOGSE donde se afianza la personalidad del maestro especialista en esta disciplina, no se ha correspondido el currículum musical prescrito con las asignaciones horarias establecidas para la impartición del mismo. No se ha tenido en cuenta que el estudiantado necesita una dedicación, adecuada y coherente con el currículum, para el aprendizaje de unos contenidos expresos para su futura proyección docente de un área tan compleja como la música y su lenguaje.



Iniciamos un nuevo siglo con una reestructuración del Sistema Educativo que conlleva novedosas y sustanciales reformas en contenidos, estrategias metodológicas y concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. En estas fechas sólo podemos desear que los responsables de la elaboración de los nuevos Planes de Estudio para los docentes de la Educación Primaria, tengan en cuenta las bondades que tiene la educación musical en la educación general de base, reconocidas desde hace siglos por profesionales de la música, pedagogos, psicólogos, filósofos, sociólogos y demás estudiosos y tratadistas de reconocido prestigio, y acierten en sus decisiones.

## **CAPÍTULO IV**

### **ESTUDIO EMPÍRICO**

### IV.1. DISEÑO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

En las fechas de esta investigación el profesorado que estaba ejerciendo su docencia como maestro especialista en Educación Musical en los centros públicos y privados de Enseñanza Primaria en todo el Estado, había obtenido su formación musical inicial en Planes de Estudio con currículum musical desigual lo que, evidentemente, entraña distintos niveles de formación. Por otro lado, como ya se ha expuesto en el capítulo anterior, el acceso a la categoría de profesor especialista de música de Educación Primaria, ha podido ser obtenida por distintas vías: titulados de los Planes de 1992 y 1999, diversos tipos de concurso-oposición, cursos de perfeccionamiento homologados, y habilitaciones por otros estudios musicales. Todo ello nos muestra la diversidad de niveles formativos posibles de un profesorado con una misma titulación de especialista.

#### IV.1.1. Problema y su justificación

Teniendo en cuenta lo expuesto, consideramos que estas diferencias formativas podrían ser causa de que exista la posibilidad de que haya igualmente, diferencias sustantivas en las prácticas de enseñanza musical en las aulas escolares. Metodologías, criterios de selección de contenidos y materiales para los distintos niveles escolares, procedimientos empleados y evaluación podrían ser, entre otros, los aspectos didácticos afectados. De aquí que nos hayamos cuestionado: ¿Qué incidencia tiene la formación específica del

maestro especialista de música en las prácticas de enseñanza de la Educación Musical en los Centros de Primaria? ¿Es posible que la relación de la formación específica del maestro especialista de música, no sea directamente proporcional con la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de la materia en los centros escolares de Primaria? ¿Se corresponde la formación musical adquirida del maestro con una docencia coherente con el currículo específico escolar? ¿Cómo se planifica la docencia en esta disciplina? ¿Cómo se desarrollan los contenidos de la educación musical en el currículo escolar? ¿Cómo se evalúa?

Por otro lado hemos considerado relevante para nuestro estudio, conocer la posible incidencia, en la eficacia del acto educativo, de factores colaterales al desarrollo del currículo. El contexto donde se desarrolla la docencia, las infraestructuras reales para la impartición de la materia, las valoraciones sobre la educación musical en los centros educativos y en el resto de los estamentos docentes ¿Generará prácticas diferentes? ¿Qué relevancia tienen las infraestructuras, horario y materiales didáctico-musicales del Centro en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje? ¿En qué medida la educación musical y su profesorado están valorados por las instituciones académicas? ¿Qué grado de colaboración recibe del profesorado del Centro y del resto de los colegas? ¿A qué grado de satisfacción llega el especialista en su práctica docente?

En definitiva, nuestro estudio pretende esclarecer la relación real existente entre la formación musical del profesorado especialista de educación musical y las prácticas de enseñanza de esta disciplina en las aulas de Educación Primaria públicas, asumiendo que, tanto la formación como la praxis se encuentran contextualizadas y condicionadas por los recursos, limitaciones y posibilidades del entorno inmediato en que se producen ya que, como expone Imbernon (1994) no podemos hablar de la profesión docente sin considerar lo que sucede fuera de las aulas.

#### **IV.1.2. Objetivo general**

En consecuencia, nuestro objetivo general en esta investigación es analizar la relación entre distintos niveles de formación musical inicial de los maestros especialistas, su entorno docente y el desarrollo de enseñanza y aprendizaje de esta materia en las aulas de los centros públicos de Educación Primaria de la isla de Tenerife.

### IV.1.3. Estrategias metodológicas

Como punto de partida y en primera instancia, era imprescindible conocer la situación de la educación musical y del profesorado en los centros escolares públicos de Educación Primaria de la isla de Tenerife, marco donde se desarrollaría nuestro estudio. Primordialmente nuestro interés se centraba en la formación, y experiencia didáctico-musical del profesorado que en esas fechas estaba impartiendo la educación musical ya que teníamos la certeza de que no todos partían de una formación musical inicial de igual cualificación puesto que procedían de diversos Planes de Estudio y, como ya se ha expuesto, la titulación de especialista en educación musical podía haber sido obtenida por vías sustancialmente diferentes. Evidentemente no podíamos obviar para nuestro objetivo desde un punto de vista metodológico, conocer qué materiales didácticos utilizaba el profesorado tanto en la preparación de las sesiones como en el trabajo de aula, qué sistemas o métodos de enseñanza utilizaba, qué actividades solía realizar en las sesiones, en qué medida desarrollaba los contenidos musicales señalados por la Administración y cómo realizaba el proceso evaluativo. En qué contexto y condiciones se desarrollaba el acto educativo eran otros temas que nos interesaban para nuestra investigación.

Por último, tuvimos en cuenta que necesitábamos conocer qué valoraciones personales hacía el profesorado sobre su formación y su labor docente y qué tipo de relación y valoración tenía la educación musical con el equipo directivo, con el alumnado, con el resto del profesorado, con las AMPAS y por supuesto con la Administración educativa (Hargreaves 1996), por su posible incidencia en el desarrollo del proceso educativo

Posteriormente, una vez obtenida la información citada y considerando las distintas vías de acceso habidas para la obtención del título de especialista según lo expuesto en el Capítulo III, analizamos las prácticas de enseñanza de casos concretos diferenciados en cuanto a su formación musical inicial, entendiendo por ella a los estudios necesarios acreditativos de la especialidad, con la intención de examinarlas y comprenderlas, y permitirnos establecer la relación entre ambas (Marcello et al 1991, Cook et al 1986). Así pues, el diseño de este trabajo se plantea para ser desarrollado en dos fases de estudio: **Estudio I** y **Estudio II** (véase Tabla IV. 1. Diseño de la investigación).

Tabla IV. 1. Diseño de la investigación

<b>DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
<b>OBJETIVO GENERAL</b>	
<p>Analizar la relación entre distintos niveles de formación musical inicial de los maestros especialistas, su entorno docente y el desarrollo de enseñanza y aprendizaje de esta materia en las aulas de los centros públicos de Educación Primaria de la isla de Tenerife.</p>	
<b>ESTUDIO I</b>	<b>ESTUDIO II</b>
<p><b>ANÁLISIS DE LA DOCENCIA Y DEL PROFESORADO ESPECIALISTA DE MUSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN TENERIFE</b></p>	<p><b>ESTUDIO DE CASOS DE DOS PROFESORES ESPECIALISTA DE MUSICA DE EDUCACIÓN PRIMARA EN TENERIFE</b></p>
<b>OBJETIVOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<p>Conocer la situación y las características del profesorado especialista de educación musical en la etapa escolar de Primaria con docencia en la disciplina, en centros públicos de la isla de Tenerife, en cuanto a su formación inicial y perfeccionamiento, experiencia, contexto y condiciones de trabajo, aspectos didácticos, y valoraciones personales y apreciaciones sobre la sensibilidad de los estamentos docentes hacia la educación musical escolar.</p>	<p>Estudiar las características de las prácticas docentes, de dos especialistas de educación musical, con formación musical diferenciada, en las aulas de la etapa Primaria en centros públicos de la isla de Tenerife.</p>

## **IV.2. ESTUDIO I. ANÁLISIS DE LA DOCENCIA Y DEL PROFESORADO ESPECIALISTA DE MUSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN TENERIFE**

Nuestro interés en esta primera fase de la investigación se ha centrado primordialmente, en el conocimiento de la situación de la educación musical en los centros escolares públicos de Educación Primaria de la isla de Tenerife. Para ello hemos necesitado analizar los elementos que hemos creído que podían incidir, de una manera u otra, en el desarrollo de la educación musical en las aulas de la Educación Primaria; es decir, el perfil del profesorado que se encontraba impartiendo la materia y su experiencia docente, el contexto e infraestructuras de los centros educativos, aspectos didácticos y valoraciones tanto del profesorado sobre la materia como las percibidas por el mismo, procedentes de los distintos estamentos educativos escolares (véase Tabla IV.2. Objetivo, sujetos, instrumentos y procedimientos del Estudio I).

Tabla IV. 2. Objetivo, sujetos, instrumentos y procedimientos del Estudio I

<b>ESTUDIO I</b>	
<b>ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO ESPECIALISTA DE MÚSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN TENERIFE</b>	
<b>OBJETIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer la situación y las características del profesorado especialista de educación musical en la etapa escolar de Primaria, con docencia en la disciplina en centros públicos de la isla de Tenerife, en cuanto a su formación inicial y perfeccionamiento, experiencia, contexto y condiciones de trabajo, aspectos didácticos, y valoraciones personales y apreciaciones sobre la sensibilidad de los estamentos docentes hacia la educación musical escolar.</li> </ul>
<b>SUJETOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El profesorado especialista de música de la Educación Primaria con docencia en la disciplina en CEIPs públicos de la isla de Tenerife.</li> </ul>
<b>INSTRUMENTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario de respuestas múltiples.</li> </ul>
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración y revisión del cuestionario.</li> <li>• Remisión del cuestionario y carta de presentación explicitando el objetivo de la investigación a todo el profesorado especialista en educación musical con docencia en esta disciplina en la Educación Primaria en los CEIPs públicos de la isla de Tenerife.</li> </ul>

#### IV.2.1. Objetivo

Conocer la situación y las características del profesorado especialista de educación musical en la etapa escolar de Primaria, con docencia en la disciplina en centros públicos de la isla de Tenerife, en cuanto a su formación inicial y perfeccionamiento, experiencia, contexto y condiciones de trabajo, aspectos didácticos, y valoraciones personales y apreciaciones sobre la sensibilidad de los estamentos docentes hacia la educación musical escolar.

Concretamente, tratamos de conocer los datos identificativos junto a las siguientes dimensiones de información: a) *Formación musical y experiencia*; b) *Contexto y condiciones de la docencia*; c) *Aspectos didácticos*, y d) *Valoraciones personales*.

Pormenorizamos a continuación, las cuestiones e interrogantes de cada una de las dimensiones de información.



**a) Formación y experiencia**

Las respuestas a esta dimensión nos han de proporcionar los datos relativos a la formación musical recibida tanto en los estudios realizados de magisterio como en cursos de perfeccionamiento o de conservatorio, así como la experiencia adquirida como docente en la especialidad, o en cualquier otro ámbito educativo, y la situación profesional administrativa.

**b) Contexto y condiciones**

La información recibida sobre esta dimensión nos facilitará información sobre las características de los centros educativos y su infraestructura, así como de la disponibilidad de materiales didáctico-musicales para la docencia musical.

**c) Aspectos didácticos**

Las estrategias utilizadas en la preparación de las sesiones, la metodología empleada en el proceso educativo, el desarrollo de los contenidos, la planificación de los mismos y el proceso evaluador, del alumnado y de sí mismo, son otros datos que intentamos conocer para nuestro objetivo.

**d) Valoraciones y satisfacción personal en la docencia**

Con esta dimensión informativa conoceremos las valoraciones del profesorado en cuanto a: su actuación en el aula, la formación musical obtenida, la dedicación a la materia, la infraestructura y materiales musicales disponibles en el centro educativo, valoraciones personales y apreciaciones obtenidas sobre la estima de la educación musical por parte del colectivo de profesores del Centro, de la Administración educativa y de la Asociación de Padres y Madres. Todo ello, junto a las dimensiones anteriores nos ha de permitir tener una visión global de la situación de la educación musical y de su profesorado en los centros públicos de educación Primaria de la isla de Tenerife.

#### **IV.2.2. Sujetos**

El profesorado especialista en educación musical que en el curso académico 2000-2001 y parte del 2001-2002 estaba impartiendo la materia en centros públicos de Educación Primaria en la isla de Tenerife. De los 180 especialistas que figuraban en el listado oficial, recibimos 80 respuestas debidamente cumplimentadas, lo que supone un 44,44% de la población total del profesorado.

#### **IV.2.3. Instrumentos**

Una vez planteado cuál era nuestro objetivo en esta primera fase, estimamos que el instrumento idóneo para recabar la información que deseábamos obtener era el cuestionario, teniendo en cuenta que por medio de él podíamos sondear a un grupo numeroso de sujetos sin causar demasiado esfuerzo a los encuestados (Rodríguez Gómez 1996). La preparación de este instrumento, dirigido a todo el colectivo de profesores especialistas en educación musical con docencia en Música en centros públicos de Educación Primaria de la isla de Tenerife, se hizo a partir de un esquema con los conceptos que considerábamos que nos podían informar para el conocimiento objeto de nuestro trabajo. En este cuestionario se recogieron cuestiones relativas a las dimensiones reseñadas que nos mostrarían en primera instancia, la situación del profesorado y de la docencia de la música en la etapa escolar en esta isla.

#### **IV.2.4. Procedimientos**

Iniciamos el cuestionario formulando los ítems, 38 en total, generalmente de elección múltiple y preformadas, que abordaban cuestiones relativas a: a) la formación inicial y de perfeccionamiento del profesorado especialista; b) las características de los CEIPs donde impartían la docencia de la especialización; c) puesta en práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje; d) valoraciones propias de la materia; e) apreciaciones del profesorado sobre la sensibilidad hacia la educación musical de las AMPAS y de la Administración educativa; f) la valoración de cada uno de los sujetos sobre su propia docencia como especialista en la materia (véase Anexo nº 2).

Los interrogantes del cuestionario fueron formulados a partir de las dimensiones informativas ya citadas (véase Tabla IV.3 Dimensiones e interrogantes del Cuestionario).

Tabla IV. 3 .Dimensiones e interrogantes del Cuestionario

ESTUDIO I	DIMENSIONES	INTERROGANTES
	<b>Formación y experiencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué formación musical ha obtenido el profesorado de Primaria especialista de educación musical?</li> <li>• ¿Por medio de qué vía accedió a la especialización?</li> <li>• ¿Qué grado de experiencia tiene el profesorado?. Como generalista y/o especialista.</li> <li>• ¿Comparte la docencia con otra actividad docente?</li> <li>• ¿En qué situación profesional está?</li> </ul>
	<b>Contexto y condiciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué infraestructuras tienen los Centros para la impartición de la docencia musical?</li> <li>• ¿Qué tipo de material didáctico-musical disponen los Centros?</li> <li>• ¿Qué tipo de Centros son?</li> <li>• ¿Qué tipo de jornada tienen?</li> </ul>
	<b>Aspectos didácticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo planifican la educación musical?</li> <li>• ¿Qué metodología y materiales se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje?</li> <li>• ¿En qué medida se desarrollan los contenidos musicales prescritos?</li> <li>• ¿Qué contenidos son los que cree que enseña mejor?</li> <li>• ¿Qué estrategias y materiales didáctico-musicales utilizan en la preparación y durante las sesiones?</li> <li>• ¿Cómo evalúan al alumnado?</li> <li>• ¿Cómo se autoevalúan?</li> </ul>
	<b>Valoraciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué opinan sobre la dedicación horaria?</li> <li>• ¿En qué grado valoran cuestiones como, su formación, infraestructuras y materiales y valoraciones por parte del Centro y de la sociedad para el desarrollo de su docencia?</li> <li>• ¿Cómo creen que valoran los estamentos educativos la educación musical escolar?</li> <li>• ¿Qué grado de satisfacción personal tiene el profesorado de su práctica docente?</li> </ul>

Todos los ítems, excepto los datos de identificación, fueron agrupados en las dimensiones informativas citadas: *Formación y experiencia*, *Contexto y condiciones*, *Aspectos didácticos* y *Valoraciones* (véase Tabla IV.4 Ítems para cada dimensión del cuestionario).

Tabla IV.4.- Ítems para cada dimensión informativa del cuestionario

	<b>Formación y experiencia</b>	<b>Contexto y condiciones</b>	<b>Aspectos didácticos</b>	<b>Valoraciones</b>
<b>Ítems</b>	3, 4, 5, 6, 7, 6, 8, 9 y 10	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21 y 22	23, 24, 25, 26, 27,28, 29, 30, 31, 32, 33 y 35	20, 34, 36, 37 y 38

Una vez elaborado este cuestionario con los ítems correspondientes junto al objetivo del proyecto, lo dimos a conocer para su validación a tres maestros especialistas de educación musical que habían obtenido la titulación por tres vías diferentes -por oposición específica, por curso de postgrado homologado y por titulación de maestro especialista del nuevo Plan de Estudio de 1992- que se encontraban ejerciendo la docencia en la isla de El Hierro y que, por tanto, no iban a participar como posibles sujetos de esta investigación. Estos expertos nos aportaron sugerencias de cambios en el planteamiento de algunos ítems, considerando que podían reflejar con más fidelidad el objetivo propuesto de cada uno de ellos. Una vez revisado por estos profesionales, solicitamos igualmente la revisión del mismo para el reconocimiento de fiabilidad, a dos profesores titulares de la Facultad de Educación de la Universidad de la Laguna, pertenecientes al área de Didáctica y Organización Educativa y a Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Redactado de forma definitiva, el cuestionario fue remitido por correo ordinario a toda la población del profesorado especialista en activo que estaba impartiendo la Educación Musical en los centros públicos de Educación Primaria de la isla de Tenerife. Adjuntamos al mismo, una carta de presentación en la que se exponía el objetivo de la investigación que se quería realizar y la solicitud de colaboración (véase Anexo nº 10.1). Para facilitar la respuesta se adjuntó un sobre abierto con nuestra dirección, franqueado con los sellos correspondientes. Para la obtención de las direcciones de los Centros educativos implicados -sólo los de la isla de Tenerife- solicitamos por escrito a la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, un listado del profesorado especialista con docencia en la disciplina (véase Anexo nº 10.4). Otro medio de información fue la página web de la citada Consejería.

No todo el profesorado cumplimentó el cuestionario con la misma diligencia. Hay que señalar que, al ser anónimas las respuestas -aunque algunos se identificaron firmando-, tuvimos que incidir en la solicitud tanto verbalmente como por escrito, reiterándonos en la importancia que tenía para nosotros la cooperación solicitada (véase Anexo nº 10.2). Algunas de ellas estuvieron implementadas con consideraciones particulares añadidas. Este proceso se realizó a lo largo del curso académico 2000-01 y parte de 2001-02.

### IV.2.5. Análisis

Los datos obtenidos del Cuestionario fueron analizados por medio del programa informático SPSS 17. Estos análisis comprendían las frecuencias y estadísticos de cada una de las variables objeto de estudio, tablas de contingencia, coeficiente chi cuadrado y de contingencia.

### IV.2.6. Resultados

A continuación expondremos los resultados del estudio. Partimos de los datos de identificación, para continuar con los de cada una de las dimensiones de información analizadas en el Cuestionario.

#### IV.2.6.1. Datos de identificación

Por los datos identificativos obtenidos de los sujetos participantes podemos afirmar que el profesorado especialista de educación musical de los centros públicos de Educación Primaria de la isla de Tenerife, estaba conformado en su mayoría por el sexo femenino (75 por ciento). En cuanto a la edad de los mismos hay que destacar que predominan los comprendidos entre los 36 y 47 años (véase Tabla IV. 5 y Gráfico 1. Edad del profesorado).

Tabla IV.5. Edad del profesorado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	22 a 35	16	20,0	21,1	21,1
	36 a 47	50	62,5	65,8	86,8
	48 a 60	10	12,5	13,2	100,0
	Total	76	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	4	5,0		
Total		80	100,0		

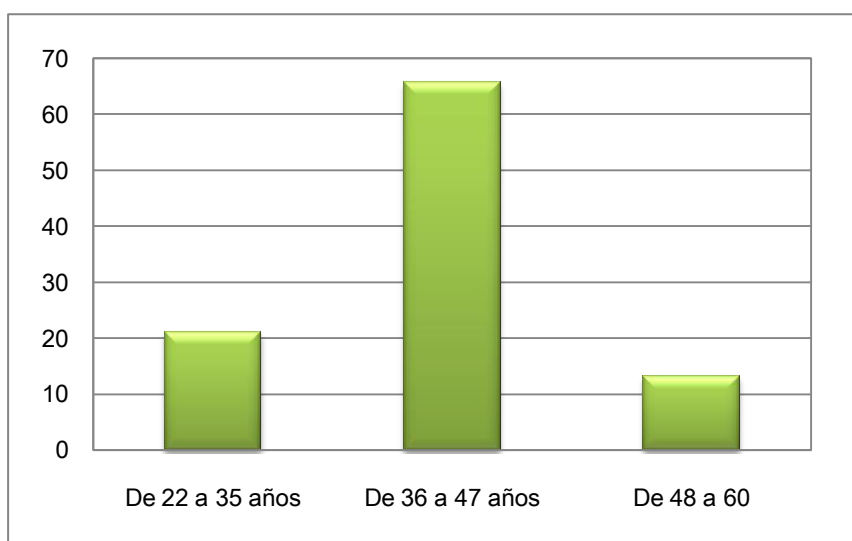


Gráfico 1. Edad del profesorado

#### IV.2.6.2. Formación y experiencia

A tenor de las respuestas obtenidas sobre la formación musical inicial, observamos que el colectivo de especialistas en la materia que nos ocupa, provienen en su mayoría (76,3%) del Plan de Estudio de 1971 (véase Tabla IV.6 y Gráfico 2. Planes de Estudio cursados).

Tabla IV.6. Planes de Estudio cursados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	1950	5	6,3	6,6	6,6
	1967	9	11,3	11,8	18,4
Válidos	1971	58	72,5	76,3	94,7
	1992	4	5,0	5,3	100,0
	Total	76	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	4	5,0		
Total		80	100,0		

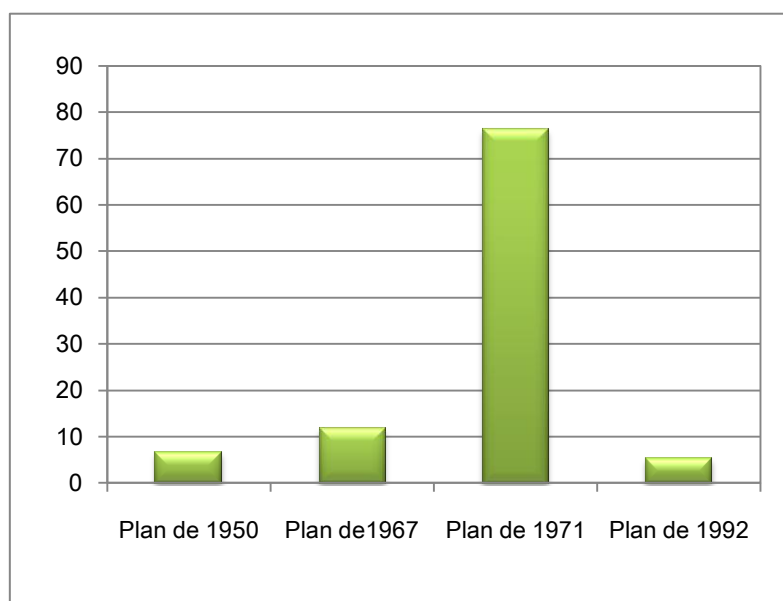


Gráfico 2. Planes de Estudio cursados

Al margen de los estudios realizados en su formación musical inicial de la titulación de maestro, nos hemos encontrado con que un sector del profesorado tiene en su haber otros títulos. Un 22,5% posee el título de licenciado en materias ajenas a la música, repartiéndose el resto en estudios de Conservatorio y otros estudios musicales (véase Tabla IV. 7 y Gráfico 3. Otras titulaciones y estudios musicales)

Tabla IV. 7. Otras titulaciones y estudios musicales

#### Licenciatura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	18	22,5	22,5	22,5
	No	62	77,5	77,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

#### Otros estudios musicales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	24	30,0	30,0	30,0
	No	56	70,0	70,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

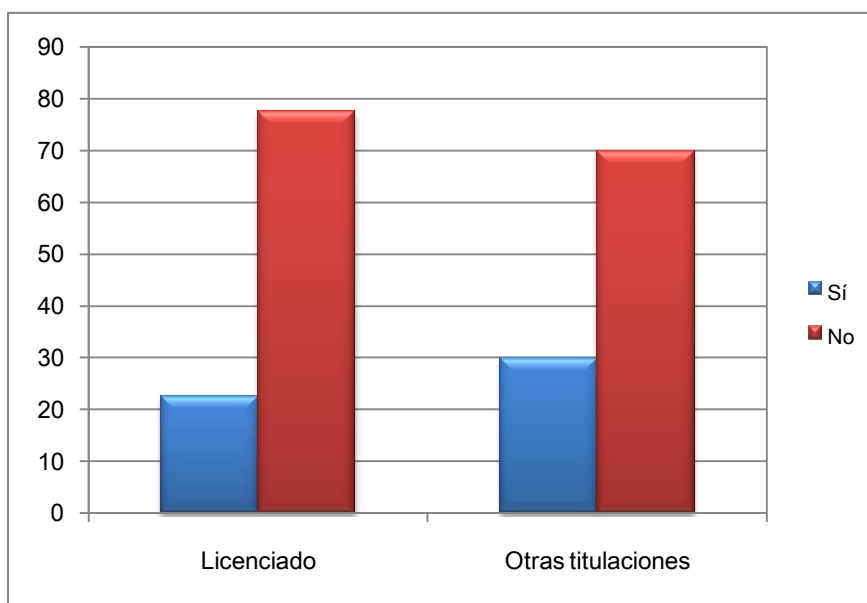


Gráfico 3. Otras titulaciones y estudios musicales

De 32 casos que habían realizado estudios en el Conservatorio de Música, el 75 % habían adquirido el título elemental. Con un porcentaje muy inferior, se encuentran los títulos Medio y Superior (véase Tabla IV. 8 y Gráfico 4. Títulos de Conservatorio obtenidos).

Tabla IV. 8 Títulos de Conservatorio obtenidos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Título elemental	24	30,0	75,0	75,0
	Título medio	6	7,5	18,8	93,8
	Título superior	2	2,5	6,3	100,0
	Total	32	40,0	100,0	
Perdidos	Sistema	48	60,0		
Total		80	100,0		



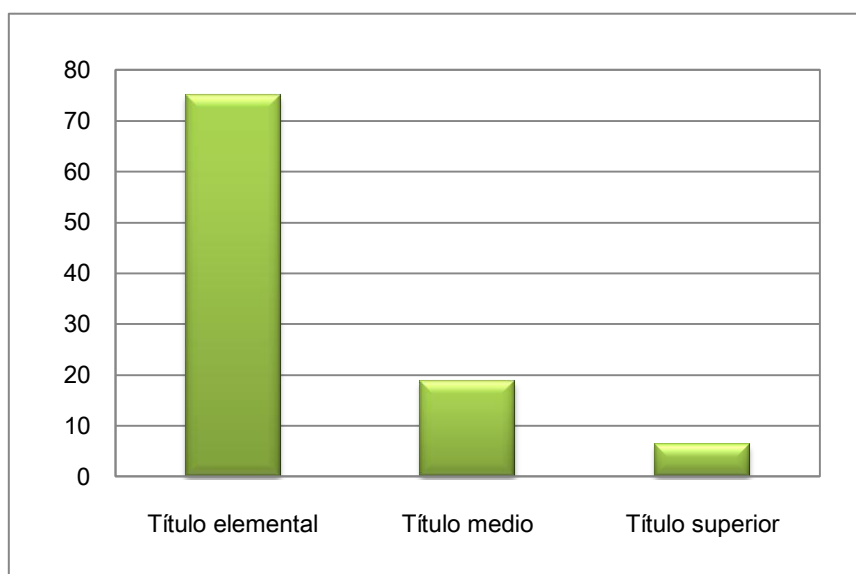


Gráfico 4. Títulos de Conservatorio obtenidos

Es de destacar, que las vías utilizadas para la obtención de la especialización musical de este profesorado fueron muy dispares ya que, el 69,1% de los encuestados provienen de haber realizado los cursos de formación de educación musical calificados como de especialización, ofertados y homologados posteriormente por la Administración; en el lado opuesto de la balanza se encuentran, al margen de los obtenidos por concurso-oposición, los homologados por poseer algún título del Conservatorio o por haber obtenido el título de maestro en el Plan de Estudio de 1992 donde por primera vez en los estudios de magisterio, se impone la especialidad musical (véase Tabla IV 9, 9 bis y Gráfico 5. Vías para la obtención del título de especialista).

Tabla IV.9 Vías para la obtención del título de especialista

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Oposición tradicional	21	26,3	30,9	30,9
	Habilitación	47	58,8	69,1	100,0
	Total	68	85,0	100,0	
Perdidos	Sistema	12	15,0		
Total		80	100,0		

Tabla IV.9 bis Vías para la obtención del título de especialista

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Maestro especialista Centro Superior de Educación	5	6,3	33,3	33,3
	Homologado Curso de postgrado	1	1,3	6,7	40,0
	Concurso oposición especial	9	11,3	60,0	100,0
	Total	15	18,8	100,0	
Perdidos	Sistema	65	81,3		
Total		80	100,0		

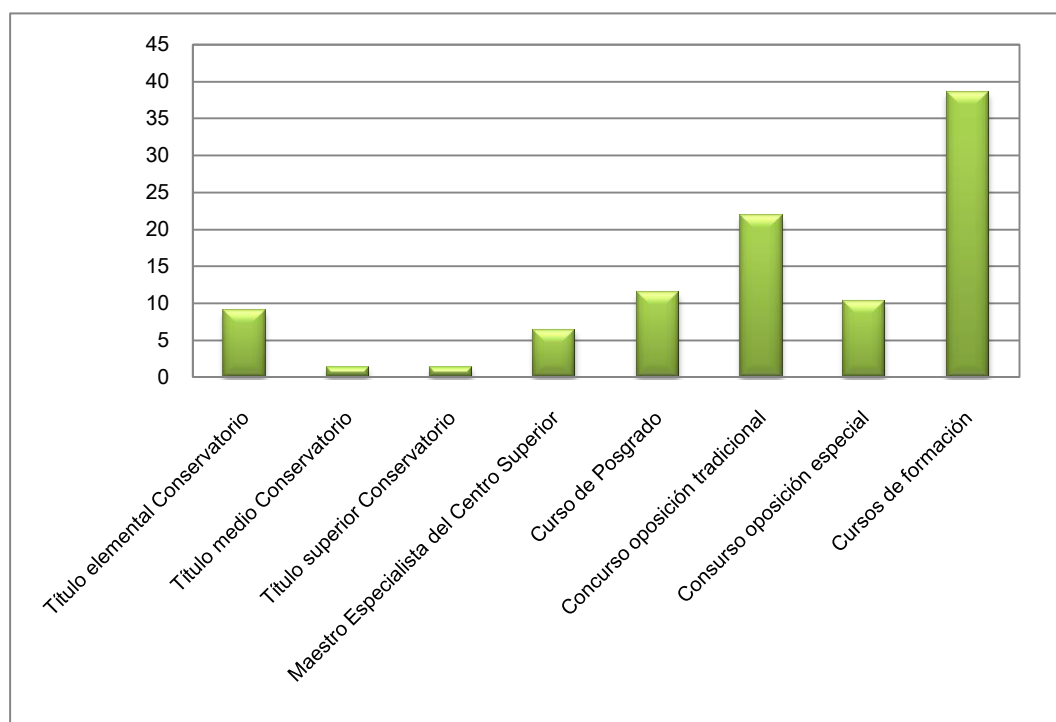


Gráfico 5. Vías para la obtención del título de especialista

En cuanto a la situación profesional de estos docentes, el 76,3 % es funcionario de carrera, quedando el resto (21,3 %) y (2,5 %) para interinos y funcionarios en prácticas respectivamente (véase Tabla IV. 10 y Gráfico 6. Situación profesional del profesorado)

Tabla IV.10. Situación profesional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Interino	17	21,3	21,3	21,3
	Funcionario en prácticas	2	2,5	2,5	23,8
	Funcionario de carrera	61	76,3	76,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

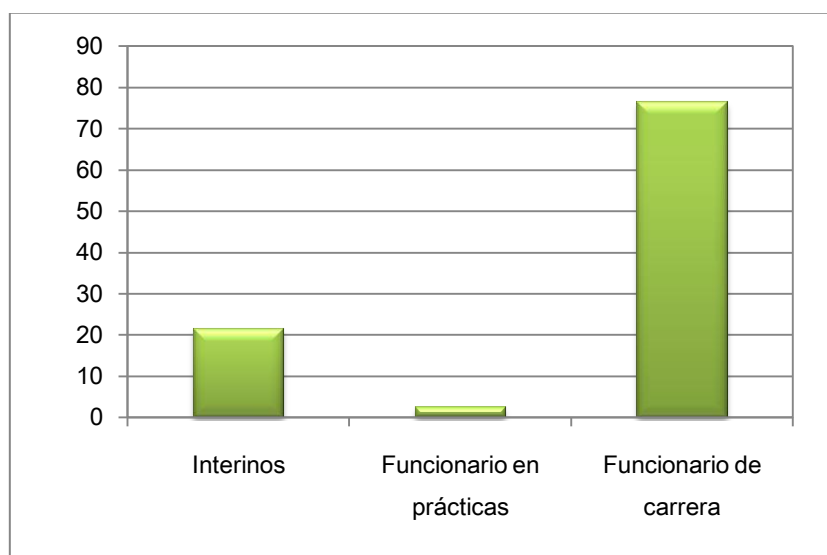


Gráfico 6. Situación profesional del profesorado

De ello se desprende que se trata de un profesorado que ya tiene en su poder un bagaje sustancial de docencia y se encuentra asentado en su puesto de trabajo como maestro generalista (véase Tabla IV.11. Experiencia docente. Años de generalista).

Tabla IV.11 Experiencia docente

		<b>Años de generalista</b>			
		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
	1,00	2	2,5	2,5	2,5
	2,00	1	1,3	1,3	3,8
	4,00	4	5,0	5,1	8,9
	5,00	4	5,0	5,1	13,9
	6,00	3	3,8	3,8	17,7
	7,00	4	5,0	5,1	22,8
	8,00	2	2,5	2,5	25,3
	9,00	4	5,0	5,1	30,4
	10,00	5	6,3	6,3	36,7
	11,00	9	11,3	11,4	48,1
	12,00	4	5,0	5,1	53,2
	13,00	2	2,5	2,5	55,7
	14,00	4	5,0	5,1	60,8
	15,00	2	2,5	2,5	63,3
Válidos	16,00	4	5,0	5,1	68,4
	17,00	6	7,5	7,6	75,9
	18,00	1	1,3	1,3	77,2
	19,00	1	1,3	1,3	78,5
	21,00	4	5,0	5,1	83,5
	22,00	2	2,5	2,5	86,1
	23,00	1	1,3	1,3	87,3
	24,00	1	1,3	1,3	88,6
	26,00	4	5,0	5,1	93,7
	27,00	2	2,5	2,5	96,2
	28,00	1	1,3	1,3	97,5
	30,00	1	1,3	1,3	98,7
	37,00	1	1,3	1,3	100,0
	Total	79	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		80	100,0		

Obsérvese la diferencia de años de docencia del profesorado que ha ejercido de profesor generalista, con los de docencia en el ámbito musical (véase Tabla IV.11.bis. Años de especialista).

Tabla IV.11.bis Experiencia docente

		Años de especialista			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	4	5,0	5,2	5,2
	2,00	13	16,3	16,9	22,1
	3,00	4	5,0	5,2	27,3
	4,00	18	22,5	23,4	50,6
	5,00	8	10,0	10,4	61,0
	6,00	10	12,5	13,0	74,0
	7,00	6	7,5	7,8	81,8
	8,00	2	2,5	2,6	84,4
	9,00	6	7,5	7,8	92,2
	10,00	2	2,5	2,6	94,8
	12,00	1	1,3	1,3	96,1
	13,00	1	1,3	1,3	97,4
	14,00	1	1,3	1,3	98,7
	15,00	1	1,3	1,3	100,0
		Total	77	96,3	100,0
Perdidos	Sistema	3	3,8		
	Total	80	100,0		

Por otro lado, podemos observar que un 51.9% de los encuestados comparten la docencia de especialista con la de generalista, con la función de tutores; en un 30.4% la comparten con otras áreas de conocimiento y con un menor porcentaje, 22.8 y 28.2 respectivamente, como profesor de apoyo y cargos directivos, siendo finalmente un 6.3% el profesorado especialista que imparte la docencia en varios centros educativos (véase Tabla IV.12 y Gráfico 7. Docencia compartida).

Tabla IV 12. Docencia compartida

**Otras áreas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	24	30,0	30,4	30,4
	No	55	68,8	69,6	100,0
	Total	79	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		80	100,0		

**Alguna tutoría**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	41	51,3	51,9	51,9
	No	38	47,5	48,1	100,0
	Total	79	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		80	100,0		

**Profesor de apoyo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	18	22,5	22,8	22,8
	No	61	76,3	77,2	100,0
	Total	79	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		80	100,0		

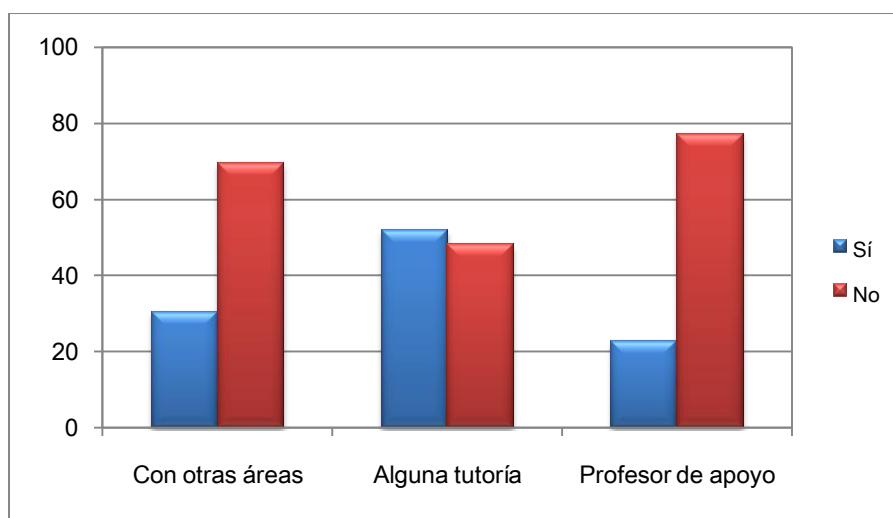


Gráfico 7. Docencia compartida

#### IV.2.6.3. Contexto y condiciones

Los centros de Educación Primaria, donde impartía la docencia el profesorado encuestado eran en su mayoría de tipo completo, siendo minoritarias las llamadas escuelas *unitarias* (6,3 %). En este mismo sentido figura el tipo de jornada, correspondiéndole a la jornada *continua* un total de 96,3 %.

Hemos observado que en un porcentaje del 39,5 % estos centros trabajan con proyectos específicos, si bien la relación de la temática de los mismos con la música, es de aproximadamente un tercio.

En cuanto a la infraestructura de estos centros educativos para la impartición de la educación musical, en su mayoría cuentan con un aula específica. Hay que resaltar, sin embargo que, en casi un tercio, son para compartir con otras áreas de conocimiento y que la adecuación para la realización de las actividades propias de la materia, es bastante deficiente. En un 68,3 % tiene mesas y sillas y casi un 50 % no contiene material audiovisual, al margen de no estar insonorizada ni de poseer material aislante en el suelo. Por otro lado, hay que señalar como relevante (85 %) la dotación instrumental Orff de estas aulas (véase Tabla IV 13 y Gráfico 8. Características de las aulas).

Tabla IV. 13. Características de las aulas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Está insonorizada</b>					
Válidos	Si	2	2,5	3,3	3,3
	No	58	72,5	96,7	100,0
	Total	60	75,0	100,0	
Perdidos	Sistema	20	25,0		
Total		80	100,0		
<b>Tiene el suelo recubierto de material aislante</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	3	3,8	5,0	5,0
	No	57	71,3	95,0	100,0
	Total	60	75,0	100,0	
Perdidos	Sistema	20	25,0		
Total		80	100,0		

**Está ventilada**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	55	68,8	91,7	91,7
	No	5	6,3	8,3	100,0
	Total	60	75,0	100,0	
Perdidos	Sistema	20	25,0		
Total		80	100,0		

**Tiene sillas y mesas como el resto de las aulas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	41	51,3	68,3	68,3
	No	19	23,8	31,7	100,0
	Total	60	75,0	100,0	
Perdidos	Sistema	20	25,0		
Total		80	100,0		

**Está dotada de material audiovisual**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	29	36,3	48,3	48,3
	No	31	38,8	51,7	100,0
	Total	60	75,0	100,0	
Perdidos	Sistema	20	25,0		
Total		80	100,0		

**Está dotada con instrumentos Orff**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	51	63,8	85,0	85,0
	No	9	11,3	15,0	100,0
	Total	60	75,0	100,0	
Perdidos	Sistema	20	25,0		
Total		80	100,0		

**Tiene armarios**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	45	56,3	75,0	75,0
	No	15	18,8	25,0	100,0
	Total	60	75,0	100,0	
Perdidos	Sistema	20	25,0		
Total		80	100,0		

**Otros**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	23	28,8	38,3	38,3
	No	37	46,3	61,7	100,0
	Total	60	75,0	100,0	
Perdidos	Sistema	20	25,0		
Total		80	100,0		



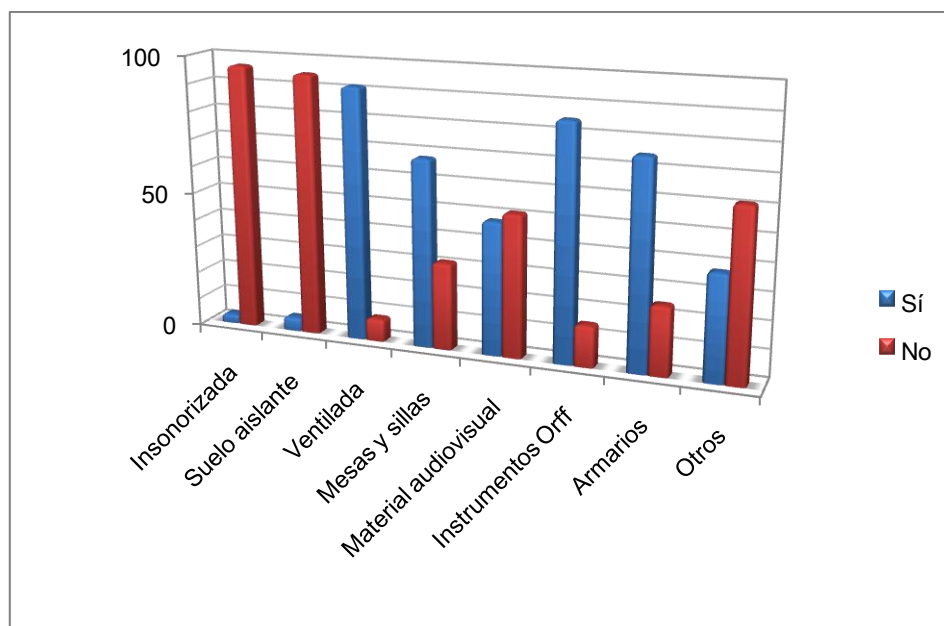


Gráfico 8. Características de las aulas

#### IV.2.6.4. Aspectos didácticos

Al analizar cómo el profesorado hace su planificación tanto anual como de las sesiones, observamos que cerca del 90 % de los encuestados lo hacen de forma individual (véase Tabla IV. 14 y Gráfico 9. Planificación de las sesiones).

Tabla IV.14 Planificación de las sesiones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Otros	1	1,3	1,3	1,3
	Con los tutores	4	5,0	5,1	6,3
	Con el equipo de ciclo	3	3,8	3,8	10,1
	Individualmente	71	88,8	89,9	100,0
	Total	79	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		80	100,0		

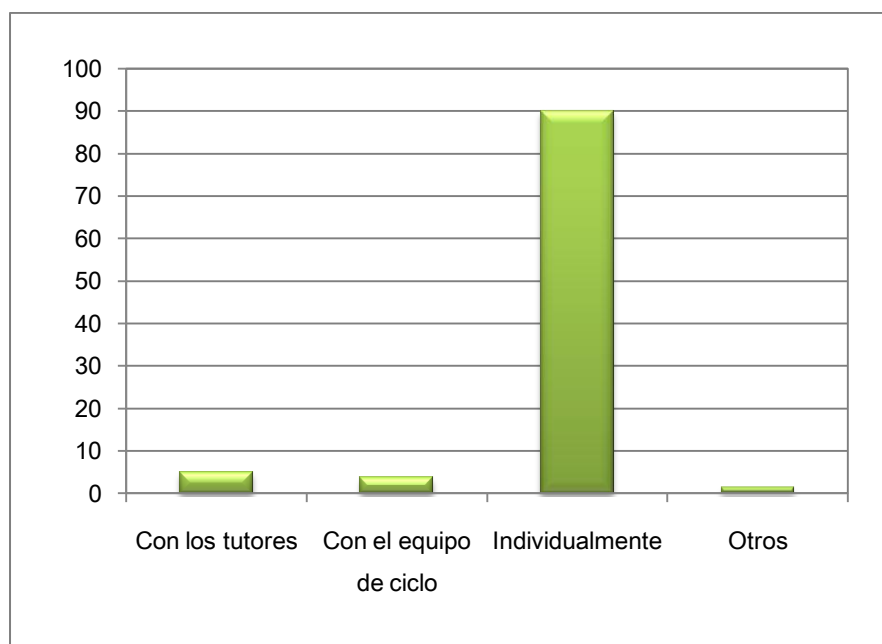


Gráfico 9. Planificación de las sesiones

En una proporción similar, el profesorado afirma que los contenidos de tipo práctico son los que priman en las actividades realizadas en el aula, por lo que no es de extrañar que un 95% utilicen, material instrumental musical en las prácticas docentes. En una proporción igualmente alta utilizan material de audio (83,8%) y en un 56,3 %, el material impreso, es decir los libros de texto (véase Tabla IV.15 y Gráfico 10. Materiales utilizados).

Tabla IV.15 Materiales utilizados

**Instrumentos musicales**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	76	95,0	95,0	95,0
	No	4	5,0	5,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

**Material reproductor de sonido**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	67	83,8	83,8	83,8
	No	13	16,3	16,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

**Material textual**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	45	56,3	56,3	56,3
	No	35	43,8	43,8	100,0
	Total	80	100,0		

**Material audiovisual**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	44	55,0	55,0	55,0
	No	36	45,0	45,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

**Informática musical**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	2	2,5	2,5	2,5
	No	78	97,5	97,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

**Otros**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	3	3,8	3,8	3,8
	No	77	96,3	96,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

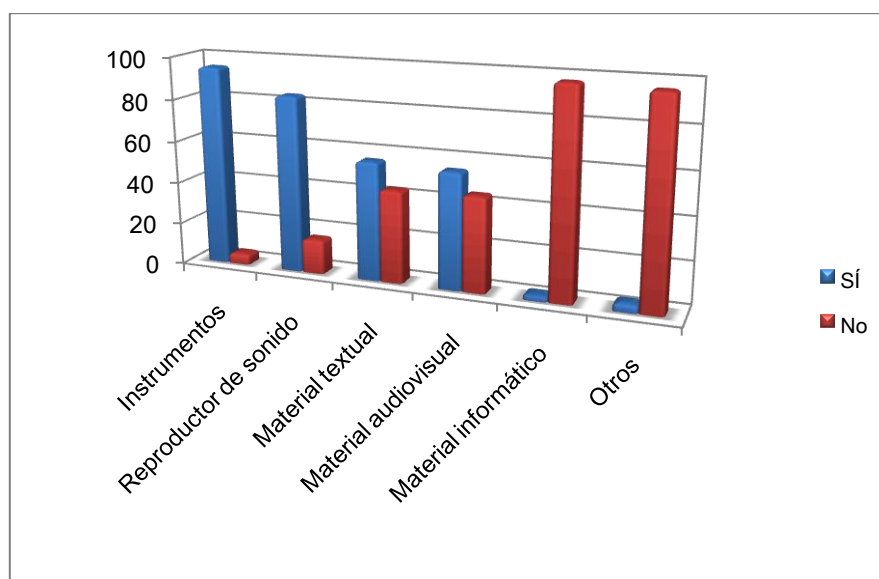


Gráfico 10. Materiales utilizados

En cuanto a las respuestas relativas a la utilización de los sistemas o métodos de enseñanza propuestos en el cuestionario, figura el sistema de Carl Orff con la categoría de *a menudo*, en un 50,8 %, y, de *alguna vez* (32,3%) el de Kodaly (véase Tabla IV.16 y Gráfico11. Sistemas o métodos de enseñanza musical utilizados).

Tabla IV. 16. Sistemas o métodos de enseñanza musical utilizados

**Orff**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	14	17,5	21,5	21,5
	Alguna vez	12	15,0	18,5	40,0
	A menudo	33	41,3	50,8	90,8
	Siempre	6	7,5	9,2	100,0
	Total	65	81,3	100,0	
Perdidos	Sistema	15	18,8		
Total		80	100,0		

**Kodaly**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	19	23,8	29,2	29,2
	Alguna vez	21	26,3	32,3	61,5
	A menudo	20	25,0	30,8	92,3
	Siempre	5	6,3	7,7	100,0
	Total	65	81,3	100,0	
Perdidos	Sistema	15	18,8		
Total		80	100,0		

**Dalcroze**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	35	43,8	53,8	53,8
	Alguna vez	14	17,5	21,5	75,4
	A menudo	14	17,5	21,5	96,9
	Siempre	2	2,5	3,1	100,0
	Total	65	81,3	100,0	
Perdidos	Sistema	15	18,8		
Total		80	100,0		

**Willems**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	50	62,5	76,9	76,9
	Alguna vez	9	11,3	13,8	90,8
	A menudo	6	7,5	9,2	100,0
	Total	65	81,3	100,0	
Perdidos	Sistema	15	18,8		
Total		80	100,0		

**Otros**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	55	68,8	83,3	83,3
	Alguna vez	1	1,3	1,5	84,8
	A menudo	5	6,3	7,6	92,4
	Siempre	5	6,3	7,6	100,0
	Total	66	82,5	100,0	
Perdidos	Sistema	14	17,5		
Total		80	100,0		

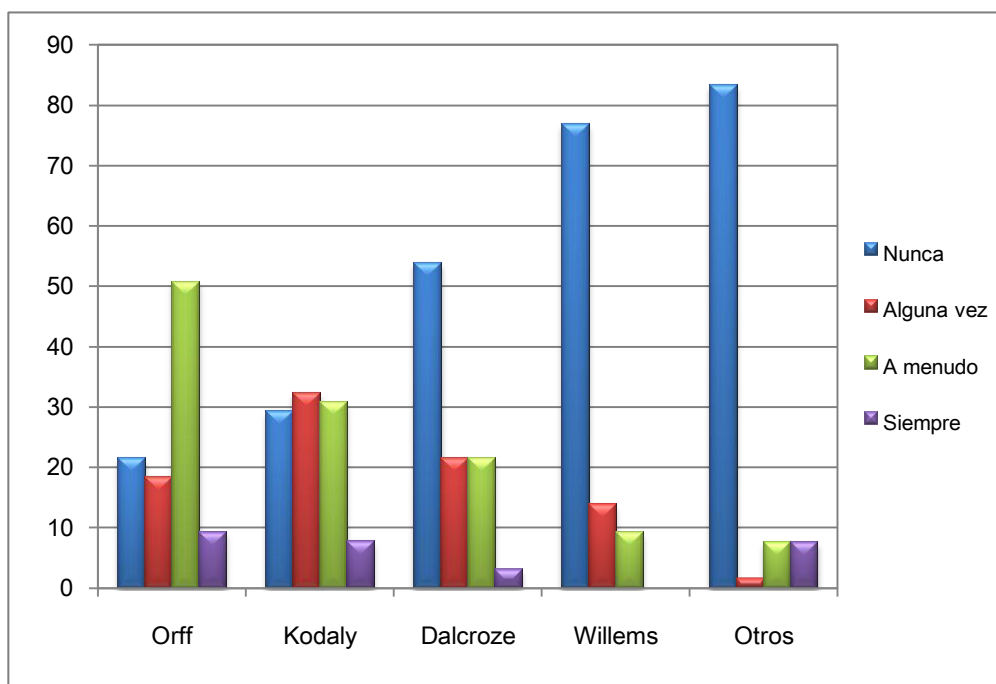


Gráfico 11. Métodos o sistemas de enseñanza musical utilizados

No es de extrañar, pues, que en las actividades figuren con un alto porcentaje las prácticas con instrumentos musicales (95 %) y que, en el apartado del *desarrollo de los contenidos*, sea la *expresión instrumental* el contenido que se encuentre como *a menudo* en la proporción del 60% y que le siga, *a menudo* también, la *expresión vocal y canto* con un 53,8 y 52,5 % respectivamente (véase Tabla IV.17 y Gráfico 12. Desarrollo de los contenidos).

Tabla IV.17. Desarrollo de los contenidos

**Canto**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	1,3	1,3	1,3
	Alguna vez	10	12,5	12,5	13,8
	A menudo	42	52,5	52,5	66,3
	Siempre	27	33,8	33,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

**Expresión vocal**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	3	3,8	3,8	3,8
	Alguna vez	17	21,3	21,3	25,0
	A menudo	43	53,8	53,8	78,8
	Siempre	17	21,3	21,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

**Expresión instrumental**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alguna vez	16	20,0	20,0	20,0
	A menudo	48	60,0	60,0	80,0
	Siempre	16	20,0	20,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

**Lenguaje musical**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	1,3	1,3	1,3
	Alguna vez	14	17,5	17,5	18,8
	A menudo	41	51,3	51,3	70,0
	Siempre	24	30,0	30,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

**Lenguaje corporal**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	2	2,5	2,5	2,5
	Alguna vez	20	25,0	25,0	27,5
	A menudo	36	45,0	45,0	72,5
	Siempre	22	27,5	27,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

**Arte y cultura**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	12	15,0	15,0	15,0
	Alguna vez	42	52,5	52,5	67,5
	A menudo	22	27,5	27,5	95,0
	Siempre	4	5,0	5,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

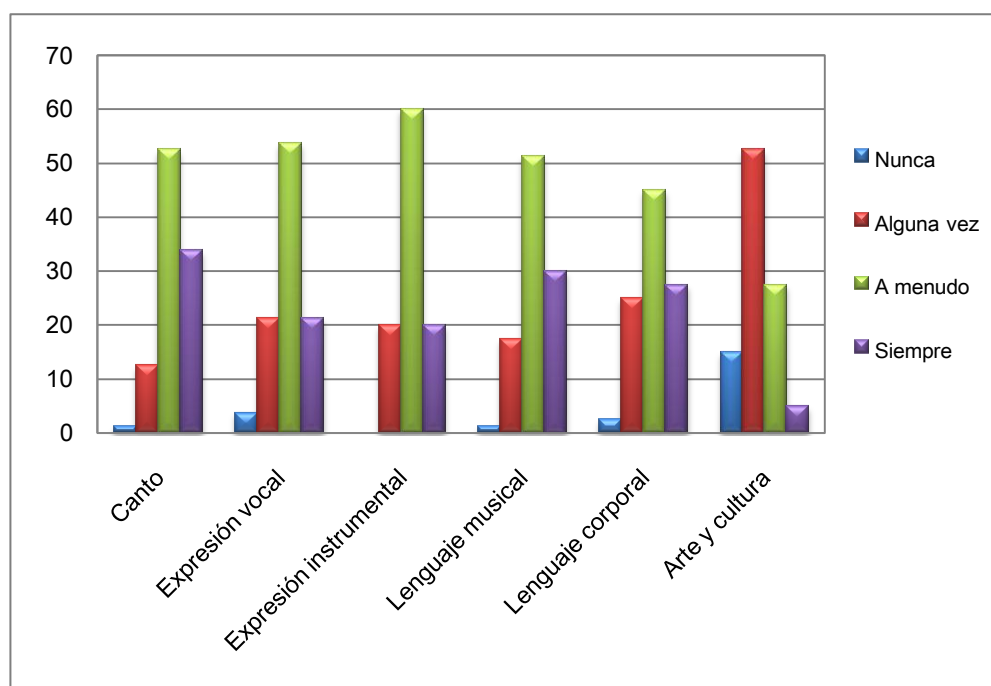


Gráfico 12. Desarrollo de los contenidos

Curiosamente hemos observado que, ante la cuestión de qué contenidos cree que enseña mejor, se encuentre en primer lugar el *lenguaje musical*, seguido de la *expresión instrumental*, *lenguaje corporal* y el *canto*, encontrándose la *expresión vocal* en un 61 % y *arte y cultura* (64,9%) como materia *non grata* (véase Tabla IV. 18 y Gráfico 13. Contenidos que cree que enseña mejor).

Tabla IV.18. Contenidos que cree que enseña mejor

## Canto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	43	53,8	55,8	55,8
	No	34	42,5	44,2	100,0
	Total	77	96,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,8		
Total		80	100,0		

## Expresión vocal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	30	37,5	39,0	39,0
	No	47	58,8	61,0	100,0
	Total	77	96,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,8		
Total		80	100,0		

**Expresión instrumental**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	48	60,0	62,3	62,3
	No	29	36,3	37,7	100,0
	Total	77	96,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,8		
Total		80	100,0		

**Lenguaje musical**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	60	75,0	77,9	77,9
	No	17	21,3	22,1	100,0
	Total	77	96,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,8		
Total		80	100,0		

**Lenguaje corporal**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	46	57,5	59,7	59,7
	No	31	38,8	40,3	100,0
	Total	77	96,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,8		
Total		80	100,0		

**Arte y cultura**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	27	33,8	35,1	35,1
	No	50	62,5	64,9	100,0
	Total	77	96,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,8		
Total		80	100,0		

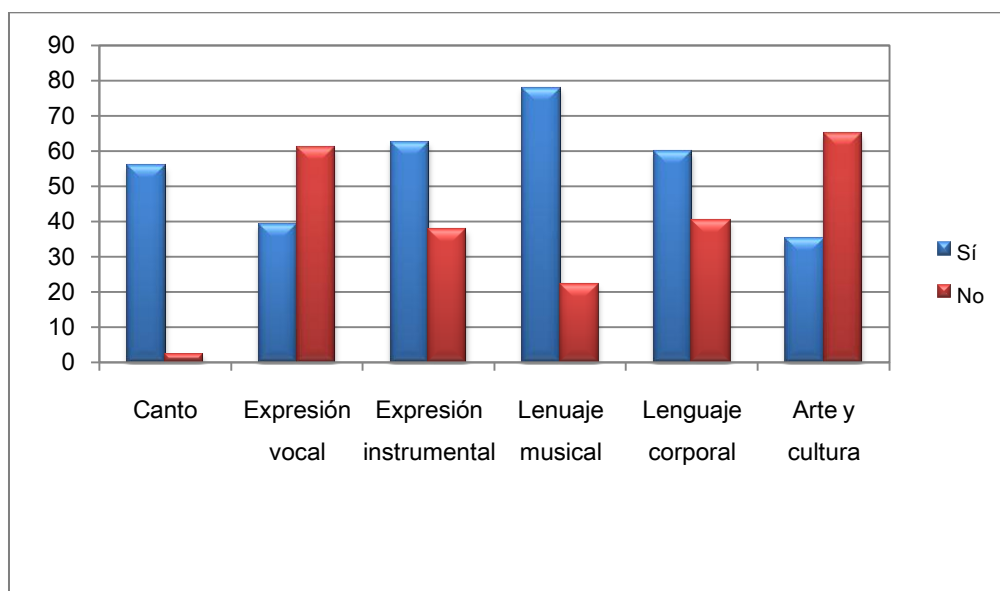


Gráfico 13. Contenidos que cree que enseña mejor



En lo relativo a la evaluación del alumnado, se observa que entre los criterios para evaluar se encuentre como lo más relevante, el *trabajar en grupo* (41,3 %), y el *interés y participación* (83,8 %), ya que figuran de forma mayoritaria con la categoría de *siempre*. Criterios como el *dominio de conceptos musicales o habilidades en el lenguaje musical*, parecen cuestiones que no son consideradas tan importantes en las funciones del educador musical en el momento de la evaluación ya que se encuentran en la opción *a menudo* en una proporción del 50 % aproximadamente (véase Tabla IV 19 y Gráfico 14. Apartados tenidos en cuenta en la evaluación).

Tabla IV. 19. Apartados tenidos en cuenta en la evaluación

**Dominio de conceptos relevantes de los contenidos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	10	12,5	12,5	12,5
	Alguna vez	20	25,0	25,0	37,5
	A menudo	41	51,3	51,3	88,8
	Siempre	9	11,3	11,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

**Capacidad de crear, improvisar y expresar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	7	8,8	8,8	8,8
	Alguna vez	8	10,0	10,0	18,8
	A menudo	34	42,5	42,5	61,3
	Siempre	31	38,8	38,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

**Interés y participación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A menudo	13	16,3	16,3	16,3
	Siempre	67	83,8	83,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

**Habilidad en el manejo del lenguaje, instrumentos y procedimientos característicos de la música**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	6	7,5	7,5	7,5
	Alguna vez	6	7,5	7,5	15,0
	A menudo	47	58,8	58,8	73,8
	Siempre	21	26,3	26,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

**Otros**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	66	82,5	82,5	82,5
	Alguna vez	2	2,5	2,5	85,0
	A menudo	5	6,3	6,3	91,3
	Siempre	7	8,8	8,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

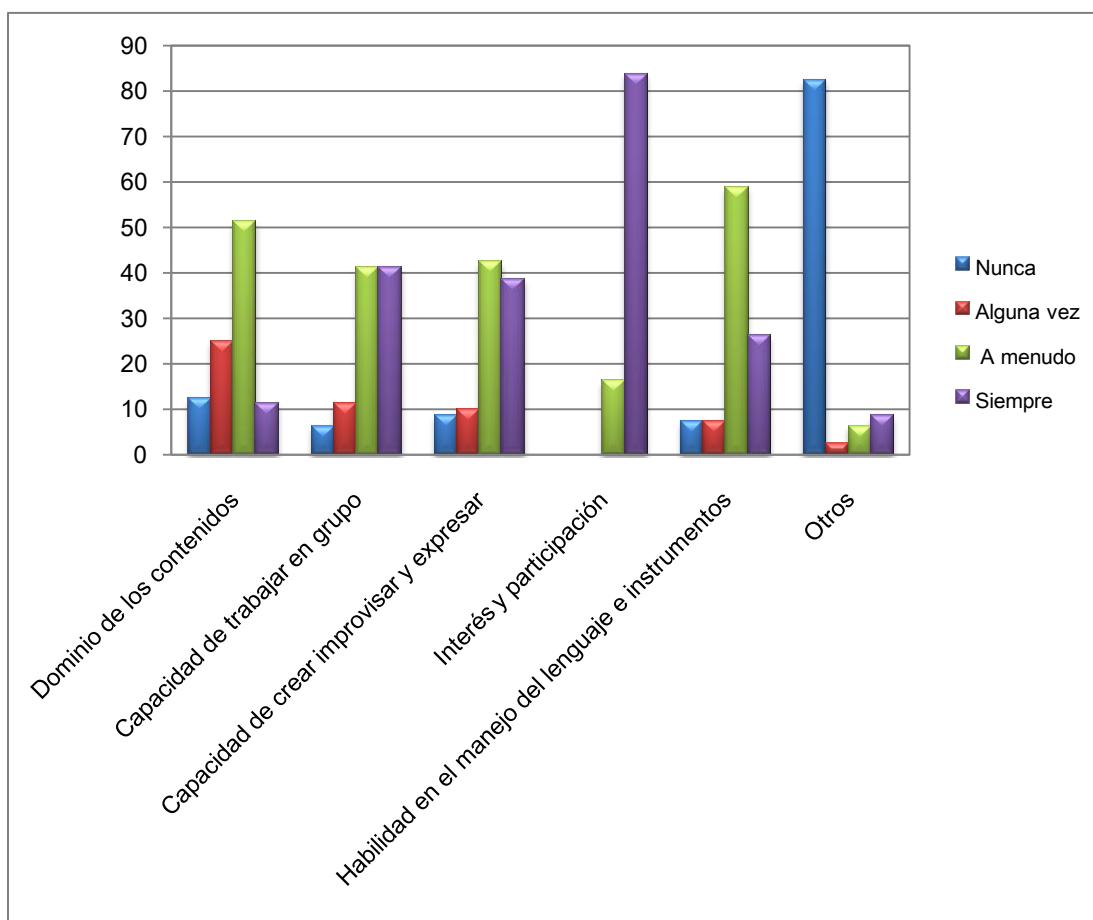


Gráfico14. Apartados tenidos en cuenta en la evaluación

En cuanto a la autoevaluación parece ser que, la mayoría del profesorado encuestado (76,9 %), sí que la realiza de forma individual *llevando un diario*; le sigue en porcentaje (42,6 %) *poniéndola en común con otros compañeros* y en porcentajes menores, *pasando un cuestionario al alumnado* y, *otros* (véase Tabla IV. 20 y Gráfico15. Autoevaluación).

Tabla IV. 20. Autoevaluación

**Llevando un diario**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	60	75,0	76,9	76,9
	No	18	22,5	23,1	100,0
	Total	78	97,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,5		
Total		80	100,0		

**Pasando un cuestionario al alumnado**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	13	16,3	21,3	21,3
	No	48	60,0	78,7	100,0
	Total	61	76,3	100,0	
Perdidos	Sistema	19	23,8		
Total		80	100,0		

**Poniendo en común con otros compañeros problemas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	26	32,5	42,6	42,6
	No	35	43,8	57,4	100,0
	Total	61	76,3	100,0	
Perdidos	Sistema	19	23,8		
Total		80	100,0		

**Otros**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	18	22,5	29,5	29,5
	No	43	53,8	70,5	100,0
	Total	61	76,3	100,0	
Perdidos	Sistema	19	23,8		
Total		80	100,0		

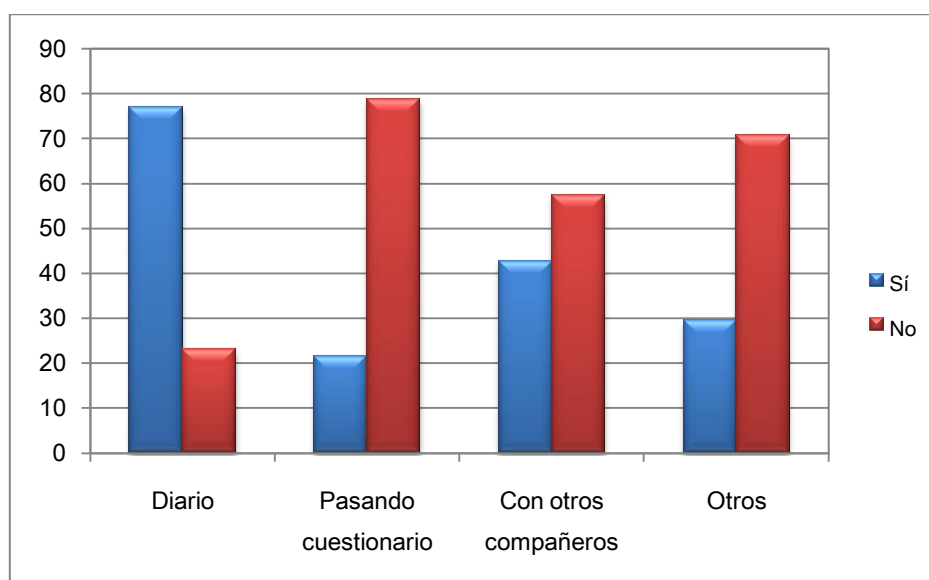


Gráfico 15. Autoevaluación

#### IV.2.6.5. Valoraciones

Sobre la valoración de la dedicación horaria establecida en los centros educativos para impartir la educación musical, puede observarse que el profesorado lo considera sustancialmente como *poco adecuado* (véase Tabla IV.21 y Gráfico 16. Consideraciones sobre la dedicación horaria para impartir la educación musical).

Tabla IV.21 Consideraciones sobre la dedicación horaria para impartir la educación musical

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada adecuado	7	8,8	9,2	9,2
	Poco adecuado	36	45,0	47,4	56,6
	Bastante adecuado	28	35,0	36,8	93,4
	Muy adecuado	5	6,3	6,6	100,0
	Total	76	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	4	5,0		
Total		80	100,0		

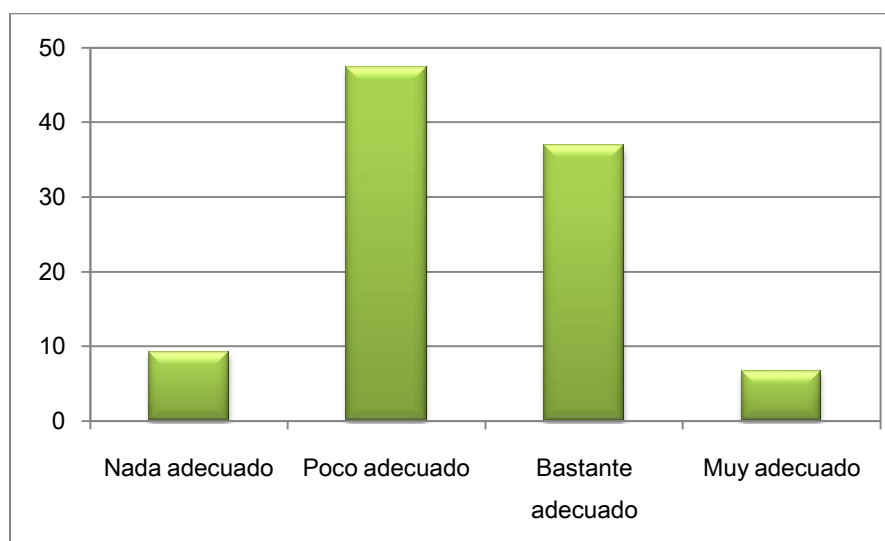


Gráfico 16. Consideraciones sobre la dedicación horaria para impartir la educación musical

Entre las cuestiones que el profesorado considera más importantes para la práctica docente como especialista, se encuentran en los primeros lugares la *formación musical* propiamente dicha y la *formación pedagógica musical* en tantos por cientos muy aproximados y mayoritarios. Consideran no obstante, que *las condiciones materiales y organizativas del Centro*, así como *el reconocimiento, académico, social y familiar* son *bastante importantes* para su labor docente (véase Tabla IV.22. Gráfico 17. Cuestiones

consideradas relevantes en la práctica docente).

Tabla IV.22 Cuestiones consideradas relevantes en la práctica docente

<b>Formación en pedagogía musical</b>					
		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válidos	Nada	2	2,5	2,6	2,6
	Bastante	27	33,8	34,6	37,2
	Mucho	49	61,3	62,8	100,0
	Total	78	97,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,5		
Total		80	100,0		

<b>Reconocimiento social y familiar</b>					
		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válidos	Nada	7	8,8	9,0	9,0
	Poco	21	26,3	26,9	35,9
	Bastante	31	38,8	39,7	75,6
	Mucho	19	23,8	24,4	100,0
	Total	78	97,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,5		
Total		80	100,0		

<b>Condiciones materiales del Centro</b>					
		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Poco	4	5,0	5,1	6,4
	Bastante	46	57,5	59,0	65,4
	Mucho	27	33,8	34,6	100,0
	Total	78	97,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,5		
Total		80	100,0		

<b>Condiciones organizativas del Centro</b>					
		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válidos	Nada	6	7,5	7,7	7,7
	Poco	13	16,3	16,7	24,4
	Bastante	46	57,5	59,0	83,3
	Mucho	13	16,3	16,7	100,0
	Total	78	97,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,5		
Total		80	100,0		

<b>Formación musical</b>					
		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válidos	Nada	1	1,3	1,3	1,3
	Poco	1	1,3	1,3	2,6
	Bastante	26	32,5	33,3	35,9
	Mucho	50	62,5	64,1	100,0
	Total	78	97,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,5		
Total		80	100,0		

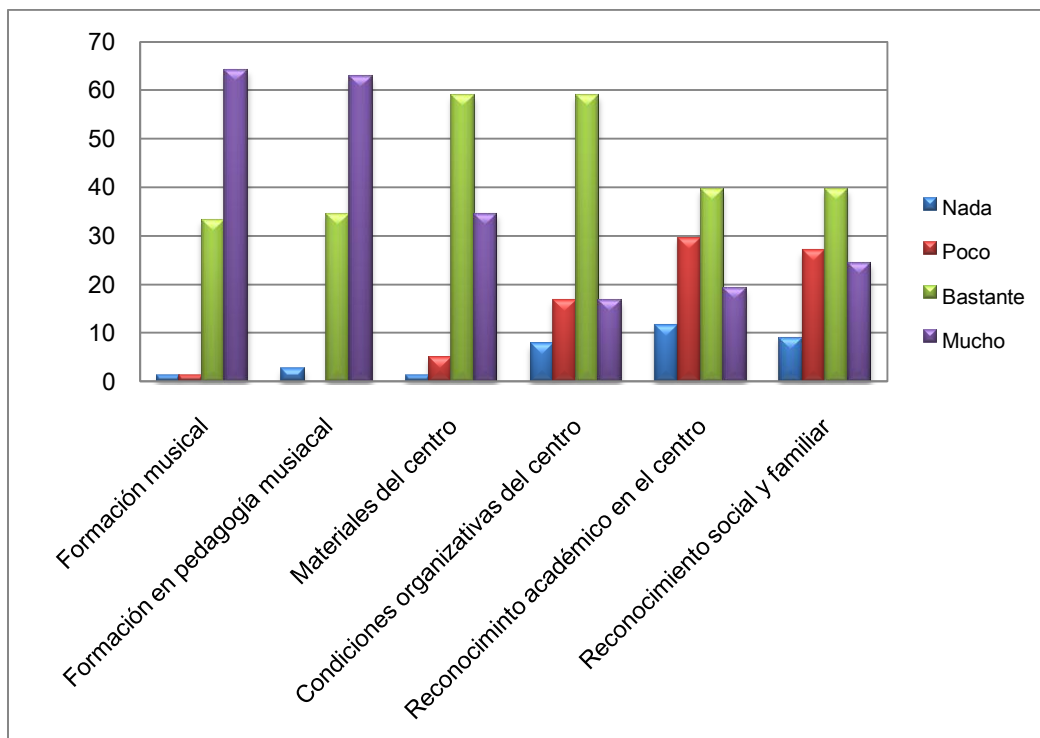


Gráfico 17. Cuestiones consideradas relevantes en la práctica docente

El profesorado encuestado, considera que la colaboración que presta el equipo directivo, el resto del profesorado y el alumnado del Centro en las actividades planteadas en la educación musical, es de *bastante satisfactoria*. Sin embargo, de las 62 y 58 respuestas obtenidas sobre la colaboración de las AMPAS y de la Administración, el 50% de los docentes considera que es *poco satisfactoria* (véase Tabla IV.23 y Gráfico 18. Apreciaciones percibidas sobre la educación musical por parte de los estamentos educativos).

Tabla IV.23. Valoración sobre la colaboración por parte de los estamentos educativos

**Equipo directivo del Centro**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada satisfactorio	2	2,5	2,6	2,6
	Poco satisfactorio	16	20,0	20,8	23,4
	Bastante satisfactorio	44	55,0	57,1	80,5
	Muy satisfactorio	15	18,8	19,5	100,0
	Total	77	96,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,8		
Total		80	100,0		

**Profesorado del Centro**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco satisfactorio	19	23,8	24,7	24,7
	Bastante satisfactorio	48	60,0	62,3	87,0
	Muy satisfactorio	10	12,5	13,0	100,0
	Total	77	96,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,8		
Total		80	100,0		

**AMPAS**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada satisfactorio	2	2,5	3,2	3,2
	Poco satisfactorio	26	32,5	41,9	45,2
	Bastante satisfactorio	28	35,0	45,2	90,3
	Muy satisfactorio	6	7,5	9,7	100,0
	Total	62	77,5	100,0	
Perdidos	Sistema	18	22,5		
Total		80	100,0		

**Administración**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada satisfactorio	18	22,5	31,0	31,0
	Poco satisfactorio	32	40,0	55,2	86,2
	Bastante satisfactorio	8	10,0	13,8	100,0
	Total	58	72,5	100,0	
Perdidos	Sistema	22	27,5		
Total		80	100,0		

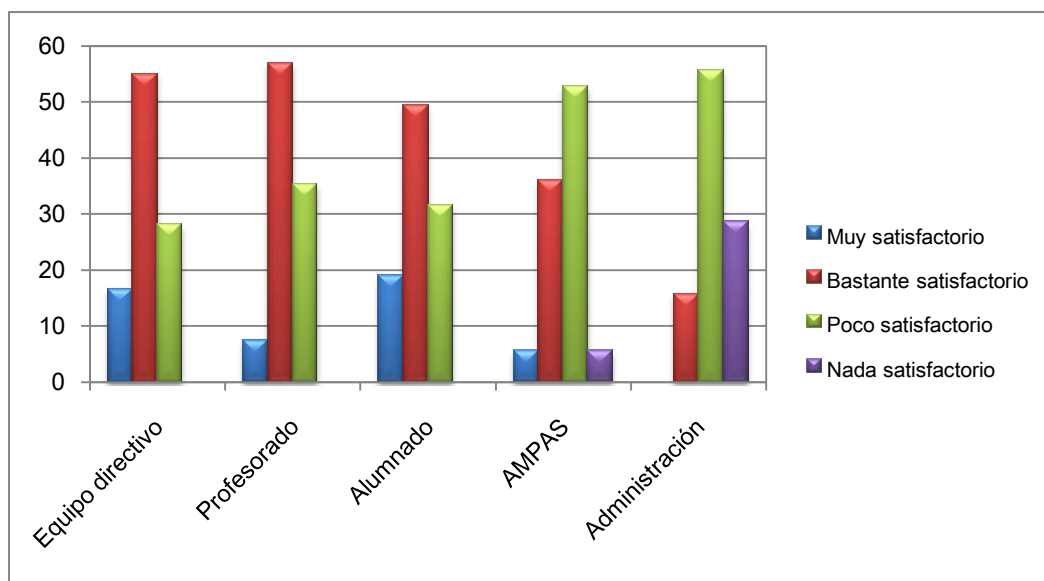


Gráfico 18. Valoración sobre la colaboración por parte de los estamentos educativos

En cuanto a la valoración de la disciplina por parte del equipo directivo, del resto del profesorado y del alumnado hacen la consideración de bastante, e incluso de las AMPAS (36,1%) pero, por parte de la Administración más del 80% del profesorado opina que es poco o nada (véase Tabla IV. 24 y Gráfico19. Valoración de la educación musical por parte de los estamentos docentes).

Tabla IV. 24 Valoración de la educación musical por parte de los estamentos docentes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Equipo directivo del Centro</b>					
Válidos	Poco	22	27,5	28,2	28,2
	Bastante	43	53,8	55,1	83,3
	Mucho	13	16,3	16,7	100,0
	Total	78	97,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,5		
Total		80	100,0		
<b>Profesorado del Centro</b>					
Válidos	Poco	28	35,0	35,4	35,4
	Bastante	45	56,3	57,0	92,4
	Mucho	6	7,5	7,6	100,0
	Total	79	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		80	100,0		



**Alumnado del Centro**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	25	31,3	31,6	31,6
	Bastante	39	48,8	49,4	81,0
	Mucho	15	18,8	19,0	100,0
	Total	79	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		80	100,0		

**AMPAS**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	4	5,0	5,6	5,6
	Poco	38	47,5	52,8	58,3
	Bastante	26	32,5	36,1	94,4
	Mucho	4	5,0	5,6	100,0
	Total	72	90,0	100,0	
Perdidos	Sistema	8	10,0		
Total		80	100,0		

**Administración**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	20	25,0	28,6	28,6
	Poco	39	48,8	55,7	84,3
	Bastante	11	13,8	15,7	100,0
	Total	70	87,5	100,0	
Perdidos	Sistema	10	12,5		
Total		80	100,0		

**Equipo directivo del Centro**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	2,5	2,6	2,6
	Poco	16	20,0	20,8	23,4
	Bastante	44	55,0	57,1	80,5
	Mucho	15	18,8	19,5	100,0
	Total	77	96,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,8		
Total		80	100,0		

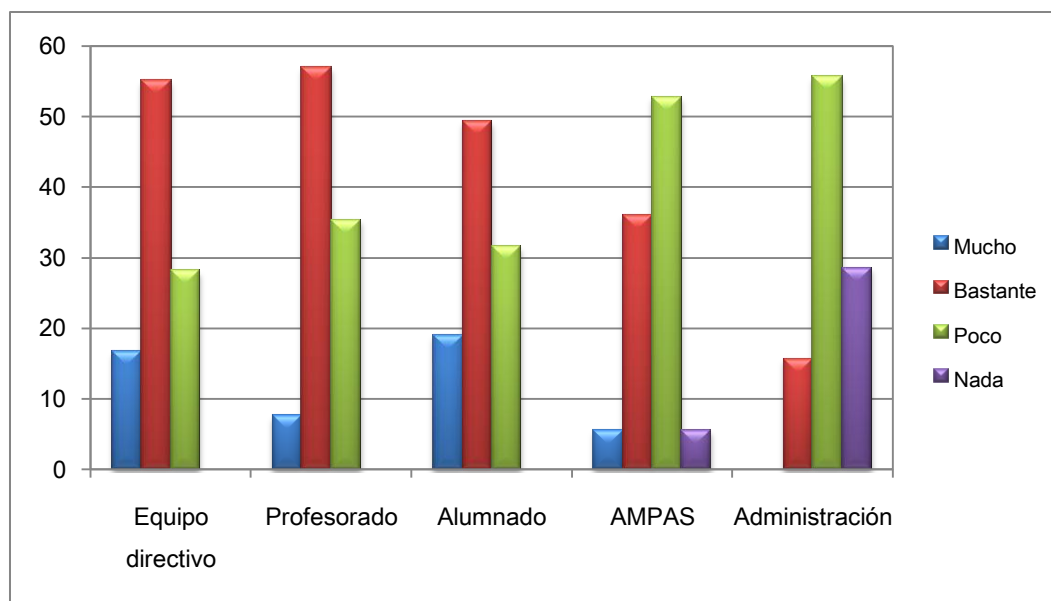


Gráfico 19. Colaboración de los estamentos docentes en las actividades de la educación musical

Finalmente hemos observado que el grado de *satisfacción personal* de los especialistas de educación musical encuestados en cuanto a su docencia como tales es, en una mayoría del 56,4%, de *bastante satisfactorio* (véase Tabla IV 25 y Gráfico 20. Satisfacción personal como docente especialista de Música en Primaria).

Tabla IV .25. Satisfacción personal como docente especialista de Música en Primaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada satisfactorio	3	3,8	3,8	3,8
	Poco satisfactorio	22	27,5	28,2	32,1
	Bastante satisfactorio	44	55,0	56,4	88,5
	Muy satisfactorio	9	11,3	11,5	100,0
	Total	78	97,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,5		
	Total	80	100,0		

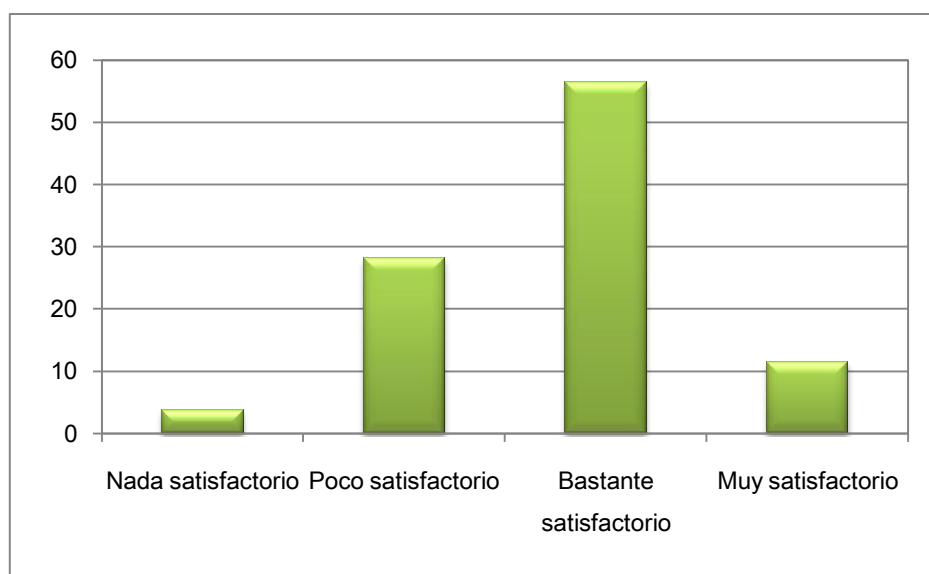


Gráfico 20. Satisfacción personal como docente especialista de Música en Primaria

#### IV.2.7. Síntesis de los resultados

Recapitulando los resultados obtenidos señalaremos a continuación los datos más significativos de cada una de las dimensiones.

- En la dimensión *Formación y experiencia*, debemos resaltar que de forma mayoritaria, con un 76.3%, el profesorado provenía de los estudios del Plan de Estudio de 1971, Plan que ya hemos descrito que en lo que a esta disciplina se refiere, aunque materia obligatoria para todas las especialidades para obtener la titulación, no tuvo la relevancia debida para una formación musical idónea para el ejercicio de la profesión. Es por tanto lógico que, el profesorado especialista ejerciente en esos momentos, haya accedido a la especialidad por medio de los cursos de formación musical (69,1%) homologados posteriormente por la Administración, ante la necesidad de contar con profesorado especialista para dar cumplimiento a la LOGSE. Hemos observado igualmente que un 51.9% de los encuestados comparten la docencia de la música con una tutoría como generalista lo que conlleva que el profesorado, al tener responsabilidad docente en todas las áreas de conocimiento de la tutoría junto a la dedicación de la educación musical del resto del alumnado del Centro, fija su atención primordialmente a los contenidos de las materias consideradas fundamentales.

- En cuanto a *Contexto y condiciones*, la mayoría de los CEIPs poseen un aula específica y están dotadas en un 85% con material instrumental musical. Es relevante que un tercio de ellas sean para ser compartidas con otras materias, no estén insonorizadas, ni posean material aislante en el suelo; muchas no tienen material audiovisual, y una gran mayoría (68.3%) contienen mesas y sillas, lo que conlleva la gran dificultad que supone el no disponer de un espacio suficiente libre para la realización de las actividades propias de la disciplina.
- En la dimensión *Aspectos didácticos*, un 90% planifica las sesiones de forma individual y utilizan material impreso básicamente el libro de texto en un 56,3%. En lo relativo a la utilización de alguno de los sistemas o métodos de enseñanza propuestos, sólo encontramos el de Carl Orff como *a menudo* (50%) quedando en segundo lugar (30,8%) el de Kodaly. En el desarrollo de los contenidos figura la *expresión instrumental* con el porcentaje más alto (60%), siguiéndole muy de cerca el resto excepto *arte y cultura.*, lo que justifica las respuestas a *qué contenidos cree que enseña mejor*, que son similares en porcentajes a los anteriores, exceptuando la *expresión vocal* que en un 61% no aparece significada. En cuanto a la evaluación del alumnado, sobresale de forma destacada que *siempre* se evalúa el *interés y participación* quedando en segundo lugar los *conceptos y habilidad en el manejo del lenguaje e instrumentos musicales*. La autoevaluación, el 76,9% la realiza de forma individual.
- En la dimensión *Valoraciones*, observamos que el profesorado considera de suma importancia para su labor docente la *formación musical y la pedagógica- musical* y reconocen como *bastante importante*, y motivante para la práctica educativa, *las condiciones materiales y organizativas del Centro y el reconocimiento académico, social y familiar*. Valoran como *poco adecuado*, la dedicación horaria establecida para la disciplina; y en lo relativo a la colaboración en las actividades musicales y valoración de la materia por parte de los equipos directivos y colectivos de profesores y alumnos, la estimación que hacen es de *aceptable*, sin embargo por parte de las AMPAS y de la Administración educativa es de *poco o nada*. Es de señalar por último, que un poco más de la mitad del profesorado (56,4%) se siente *bastante satisfecho* de su labor docente como especialista de educación musical.

### **IV.3. ESTUDIO II. LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA DE DOS PROFESORES ESPECIALISTAS DE MÚSICA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE TENERIFE**

Siguiendo el objetivo general planteado en este trabajo necesitábamos contrastar la realización de la práctica docente musical de maestros especialistas en la materia con formación sustancialmente diferenciada, en algún nivel de la Educación Primaria. Es por ello que el conocimiento directo y puntual de la realidad musical en las aulas, en el contexto educativo respectivo, será el eje sobre el que girará esta parcela de la investigación. Condiciones de trabajo, aspectos didácticos, valoraciones del profesorado sobre su práctica docente y las percibidas sobre la valoración de la educación musical por parte de los estamentos educativos, serán las cuestiones que trataremos, y que necesariamente han tenido que estar presente en este estudio, con el objetivo de descubrir nuevas relaciones y nuevos significados para un mejor conocimiento de la práctica docente de los mismos (véase Tabla IV.26. Objetivo, sujetos, instrumentos y procedimientos del Estudio II).

Tabla IV.26 Objetivo, sujetos, instrumentos y procedimientos del Estudio II.

<b>ESTUDIO II</b>	
<b>ESTUDIO DE CASOS DE DOS PROFESORES ESPECIALISTA DE MUSICA DE EDUCACIÓN PRIMARA EN TENERIFE</b>	
<b>OBJETIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiar las características de las prácticas docentes, de dos especialistas de educación musical con formación musical diferenciada, en las aulas de la etapa Primaria en centros públicos de la isla de Tenerife.</li> </ul>
<b>SUJETOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dos profesores especialistas de música con formación musical diferenciada, con docencia en la materia en Centros públicos de Enseñanza Primaria de la isla de Tenerife. <b>Caso A y Caso B<sup>1</sup></b>.</li> </ul>
<b>INSTRUMENTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas.</li> <li>• Observación y Notas de campo.</li> <li>• Registros de audio y video.</li> <li>• Cuestionario al alumnado.</li> <li>• Documentos varios (cuadernos del alumnado, libros de texto, PGA).</li> </ul>
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección de los casos.</li> <li>• Elaboración de las entrevistas y sus transcripciones, y concertación de las mismas</li> <li>• Realización de las observaciones y notas de campo, y descripción y transcripción de los registros de video.</li> <li>• Realización del cuestionario al alumnado.</li> <li>• Solicitud de los documentos.</li> </ul>

### IV.3.1. Objetivo

Estudiar las características de las prácticas docentes de dos especialistas de educación musical con formación musical diferenciada, en las aulas de la etapa Primaria en centros públicos de la isla de Tenerife. Concretamente, conocer las dimensiones de *Formación y experiencia*, *Contexto y condiciones de trabajo*, *Aspectos didácticos*, y *Valoraciones personales* de dos casos de maestros especialistas de educación musical en la etapa primaria, con formación musical diferenciada.

<sup>1</sup> En las transcripciones y análisis de las notas de campo hemos utilizado la sigla **M-** para el Caso A, y **P-** para el caso B.

### **IV.3. 2. Sujetos**

Dos maestros especialistas en educación musical con formación didáctico-musical diferenciada y con docencia en la materia, en centros públicos de Educación Primaria de la isla de Tenerife. Caso **A** y Caso **B**.

### **IV.3. 3. Instrumentos**

Al objeto de ampliar y contrastar los datos obtenidos, por medio del cuestionario cumplimentado del Estudio I de los dos casos seleccionados, hemos recurrido a la utilización de los instrumentos que dadas las características de este estudio nos podían proporcionar los datos relativos a las cuestiones formuladas en cada una de las dimensiones de información previstas (véase Tabla IV.27. Tabla resumen de las dimensiones, cuestiones e instrumentos utilizados para el Estudio II).

Tabla IV. 27 Tabla resumen de las dimensiones, cuestiones e instrumentos utilizados en el Estudio II

	DIMENSIONES	CUESTIONES	INSTRUMENTOS						
			EPr	NC	RV	CA	TA	LT	PGA
ESTUDIO II	Formación y experiencia	Titulación y formación musical	x						
		Cargos académicos	x						
		Por qué decide especializarse en música	x						
		Experiencias docentes musicales	x						
	Contexto y condiciones	Qué infraestructuras tiene el Centro para la impartición de la docencia musical	x	x	x				x
		De qué tipo de material didáctico-musical dispone el Centro	x	x	x				x
	Aspectos didácticos	Cómo planifica la educación musical	x	x	x				
		Qué metodología y materiales utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje	x	x	x		x	x	
		En qué medida se desarrollan los contenidos musicales prescritos	x	x	x		x	x	
		Cómo evalúa	x	x	x		x		
		Cuál es el resultado final del proceso				x	x		
	Valoraciones	Cómo valora la formación inicial musical obtenida	x	x					
		Qué opina sobre el horario establecido	x	x					
		Qué grado de satisfacción personal tiene el profesorado de su práctica docente	x	x					
		Cómo cree que valoran los estamentos educativos la educación musical escolar	x	x					
		Qué opina el alumnado sobre las actividades de las sesiones de educación musical				x			
		Qué preferencias tiene el alumnado sobre las actividades musicales escolares				x			

(EPr: Entrevistas al profesorado. NC: Notas de campo. RV: Registros en video. CA: Cuestionario al alumnado. TA: Trabajo alumnado. LT: Libro de texto. PGA: Programación General Anual)



### IV.3. 3.1. La entrevista y grabaciones de audio

Hemos utilizado esta herramienta de la investigación cualitativa, con la pretensión de adentrarnos en la recogida de datos válidos y fiables. Al decidir emplear este instrumento en nuestro trabajo, tuvimos que hacer una elección entre los diferentes modelos de entrevistas que pueden utilizarse en este tipo de investigación (Rodríguez Gómez 1996; Bresler 2006; Díaz 2007). Teniendo en cuenta nuestra intencionalidad en cuanto a describir, contrastar e interpretar los datos posibles de obtener, elegimos la entrevista semiestructurada. A lo largo de esta fase del trabajo realizamos dos entrevistas a las que hemos denominado Entrevista Inicial y Entrevista Final. En la entrevista inicial, realizada al comienzo de esta segunda etapa de la investigación, nuestro objetivo era conocer en profundidad la información que habíamos obtenido por medio del cuestionario, cumplimentado por los dos casos en la primera fase de este trabajo. En la entrevista final, al finalizar esta segunda fase, queríamos contrastar los datos obtenidos con anterioridad, por medio del cuestionario, entrevista inicial y observaciones directas en el aula, e incidir en cuestiones que habían quedado pendientes, o eran pertinentes, ante el tiempo transcurrido entre el comienzo y el final de la investigación; por un lado, se habían aprobado dos nuevas leyes educativas, la LOCE (que no se pudo poner en práctica por un nuevo cambio político) y la LOE, que comenzó a ejecutarse al finalizar la recogida de datos de este trabajo; de otro, sabíamos que, al menos, uno de los Casos había cambiado su *status* en el Colegio; había dejado la dirección del Centro y tutelaba un nivel de Primaria. Las grabaciones de audio de estas entrevistas realizadas con consentimiento previo, y las notas recogidas sobre la marcha nos posibilitaron recoger la información de forma permanente.

### IV.3. 3.2. Las observaciones, notas de campo y registro en video

Puesto que en nuestro objetivo general figura de forma relevante conocer cómo se realiza la práctica educativa de los casos seleccionados, consideramos como estrategia sustancial a *la observación* y a las *notas de campo*, para poder describir las situaciones reales de enseñanza y aprendizaje musical durante las sesiones de educación musical en las aulas respectivas.

Desde un primer momento apreciamos la posibilidad de registrar las observaciones de aula por medio del video lo que nos permitió, posteriormente, hacer un análisis con mayor fiabilidad de la realidad. No se nos presentó ningún inconveniente por parte del

profesorado, si bien no nos fue posible utilizar esta herramienta en todas las sesiones, por causas ajenas a nuestra voluntad. La utilización de este instrumento (la cámara quedaba, en cada sesión fijada a un trípode, en un ángulo del aula desde donde se obtenía imágenes del alumnado en general y del profesor) nos ha permitido fijar numerosas interacciones entre los sujetos actuantes, que nos ayudaron a completar en el momento de las transcripciones, acciones y matices interesantes que nos hubieran pasado desapercibidos.

#### **IV.3. 3.3. El cuestionario al alumnado**

Consideramos relevante para comprender el proceso educativo, conocer las preferencias y gustos del alumnado en la realización de las actividades musicales en las sesiones de aula, con el fin de poder relacionar los intereses de los estudiantes y las actividades musicales realizadas. Para ello finalizando las observaciones en las aulas, realizamos un breve cuestionario para ser cumplimentado por el alumnado de los niveles -de los dos casos- donde llevamos a cabo nuestro trabajo de campo.

#### **IV.3. 3.4. Los documentos**

Con el fin de ampliar la información obtenida con las estrategias ya citadas, elegimos para su análisis documentos íntimamente relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje (cuadernos de trabajo del alumnado, libros de texto utilizados y la Planificación General del centro educativo donde se ha realizado la observación). Con ello pretendimos verificar el resultado del aprendizaje al finalizar el curso y, con respecto al profesorado y al Centro, conocer el material textual utilizado y la programación general anual (PGA) respectivamente; es decir, los cuadernos de trabajo (cuadernos-diario en el Caso A y Libro del Alumno en el Caso B), el libro del profesor del Caso B y la PGA de cada uno de los CEIPs.

### **IV.3. 4. Procedimientos**

#### **IV.3. 4.1. Selección de los casos**

Una vez obtenidas y analizadas las respuestas del cuestionario del Estudio I, iniciamos la selección de los casos posibles de estudio y los instrumentos y procedimientos consiguientes para llevar a cabo nuestro objetivo. Para la selección de los casos tuvimos

en cuenta que fuesen casos fáciles de abordar (Stake 1999) y que presuntamente nos acogieran con agrado. Para ello establecimos los criterios siguientes:

- Que la formación didáctico-musical -inicial y de perfeccionamiento- de los casos fuera sustancialmente diferente.
- Que los Centros donde se pretendía realizar las observaciones y notas de campo se encontraran en municipios diferentes.
- Que los sujetos intervinientes diesen su conformidad para participar en la investigación y estuviesen con buena disposición y cooperación en la realización de la misma, lo que suponía el ser bien acogidos en los centros educativos correspondientes.

Con la intención de estudiar sólo dos de ellos hicimos una priorización entre los seleccionados con objeto de contar con varias posibilidades, por si en el proceso de toma de contacto surgía algún problema que impidiera la participación en el trabajo por parte de alguno de los elegidos. Escogimos los casos que, una vez que dieron su conformidad al plantearles de forma detallada y concisa el desarrollo de nuestro proyecto, hemos denominado Caso A y Caso B.

Decidido los casos, emprendimos la realización de las cuestiones sobre las que tendríamos que incidir para el conocimiento de cada una de las dimensiones objeto de estudio (véase Tabla IV.28 Dimensiones y cuestiones del Estudio II).

Tabla IV.28 Dimensiones y cuestiones del Estudio II

	DIMENSIONES	CUESTIONES
<b>ESTUDIO II</b>	<b>Formación y experiencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer la formación musical obtenida y su desarrollo</li> <li>• Conocer el por qué decide especializarse en educación musical</li> <li>• Conocer la vía por la que accedió al título de especialista</li> <li>• Conocer las experiencias académicas y su trayectoria profesional</li> </ul>
	<b>Contexto y condiciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer las características del Centro educativo</li> <li>• Conocer la infraestructura y materiales didácticos musicales del Centro</li> <li>• Conocer la dedicación horaria a la materia</li> <li>• Conocer la PGA del Centro</li> </ul>
	<b>Aspectos didácticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer cómo planifica la educación musical</li> <li>• Conocer qué metodología y materiales utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje</li> <li>• Conocer en qué medida desarrolla los contenidos musicales prescritos</li> <li>• Conocer qué contenidos son los que enseña mejor</li> <li>• Conocer qué estrategias y materiales didáctico-musicales utiliza en las sesiones</li> <li>• Conocer qué actitud muestra el alumnado ante la materia</li> <li>• Conocer las preferencias del alumnado en cuanto a las actividades realizadas en el aula</li> <li>• Conocer el aprendizaje de tres alumnos diferenciados en el rendimiento.</li> <li>• Conocer el material textual utilizado.</li> <li>• Conocer el proceso evaluador del alumnado y la autoevaluación</li> </ul>
	<b>Valoraciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer la valoración sobre la formación musical inicial</li> <li>• Conocer la opinión sobre el horario establecido</li> <li>• Conocer la valoración de la posible compatibilidad tutoría-especialista</li> <li>• Conocer la valoración de la posible compatibilidad tutoría-dirección</li> <li>• Conocer la opinión sobre la educación musical integrada en la educación artística</li> <li>• Conocer la valoración sobre la situación de la educación musical en el currículo escolar</li> <li>• Conocer la valoración de la materia por parte del alumnado</li> <li>• Conocer la valoración que cree que hace el Centro sobre la educación musical</li> <li>• Conocer la valoración de la materia que cree que hace las AMPAS</li> <li>• Conocer la valoración que cree que hace de la educación musical la Administración</li> <li>• Conocer el grado de satisfacción personal como docente especialista</li> </ul>

#### IV.3. 4.2. De las entrevistas

La primera gestión realizada, una vez obtenida la conformidad de participación de los dos casos escogidos, fue la de concertar con cada uno de ellos una fecha diferente para la realización de una entrevista inicial individual al comienzo de nuestro trabajo. En ambos casos, para la obtención de los datos en la primera entrevista, elaboramos un guión en

torno a las dimensiones que ya habíamos establecido en el Cuestionario del Estudio I: 1) *Formación y experiencia*; 2) *Contexto y Condiciones*; 3) *Aspectos didácticos* y 4) *Valoraciones* (véase Tabla IV.10 Dimensiones e interrogantes del Estudio II).

Con la primera dimensión se trató de conocer: a) la procedencia de la formación musical inicial (Plan de Estudio), así como si tuvo alguna otra formación anterior y/o posterior a la misma, y la vía por la que accedió a la especialidad; b) por qué escogió esta segunda especialidad -ambos casos eran de Planes anteriores al de 1992-; c) las experiencias educativas en centros escolares y d) experiencias en cargos académicos.

Para la segunda dimensión, las preguntas estaban dirigidas hacia el conocimiento de: a) la planificación de la docencia y de las sesiones (contenidos y materiales utilizados); b) la evaluación y c) la autoevaluación.

Con las cuestiones de la tercera dimensión pretendimos conocer: a) características del centro educativo; b) la dedicación horaria y c) infraestructuras y materiales específicos para el desarrollo de la docencia.

La cuarta dimensión abarcaba: a) la valoración de la formación inicial; b) la valoración de su práctica escolar; c) la valoración del material didáctico; d) la valoración de las horas establecidas para esta docencia; e) la opinión sobre la compatibilidad de las tutorías (o cualquier cargo académico) con la docencia de la especialidad; f) la valoración sobre que la educación artística la imparta un solo docente; g) apreciaciones sobre la actitud de las AMPAS y de la Administración ante esta disciplina; h) la valoración de las infraestructuras del Centro; i) la valoración de la educación musical en el Centro, y j) grado de satisfacción personal.

Una vez recogidos los datos con los instrumentos anteriormente citados solicitamos de los casos para finalizar nuestro estudio, una nueva entrevista para verificar y contrastar los datos obtenidos inicialmente, ante la posibilidad de que se hubiera podido cambiar de opinión al encontrarse en situaciones académicas diferentes, por el paso del tiempo transcurrido, entre una y otra entrevista, así como para una posible ampliación de temas ya tratados para resolver dudas o lagunas que hubiesen quedado pendientes.

Todas las cuestiones planteadas en estas entrevistas se desarrollaron por medio de preguntas abiertas, algunas ya establecidas por nosotros, así como por otras que iban surgiendo a lo largo de la misma que emanaban espontáneamente de las primeras y que considerábamos que eran interesantes para nuestros objetivos. Los datos obtenidos en cada una de las entrevistas fueron transcritas íntegramente sin modificación alguna al

léxico añadiendo, en su caso, anotaciones sobre el estado anímico de los entrevistados (risas, gestos...). Una vez transcritas las sometimos a la consideración de los entrevistados con objeto de constatar que la información obtenida era correcta.

Ambas entrevistas se realizaron en lugares previamente concertados en lugar fecha y hora, en un ambiente agradable, distendido y coloquial.

#### **IV.3. 4.3. De la observación, notas de campo y registros en video**

Las observaciones en el aula en ambos casos, comenzaron en octubre de 2003 prolongándose a lo largo de todo el curso académico 2003-04. La selección de los niveles a observar, 6º de Primaria en el Caso A, y 5º de Primaria para el Caso B, se hizo de mutuo acuerdo con el profesorado en función del horario del Centro escolar y del nuestro en la Facultad, ya que el nivel del alumnado en sí mismo para el caso que nos ocupa no era significativo. Estas observaciones se realizaron una vez por semana a lo largo del curso académico citado en el horario establecido para la docencia de la educación musical en los centros correspondientes. La duración de cada una de las sesiones fue de 45 minutos semanales, aproximadamente, ya que los estudiantes tenían que desplazarse de su aula habitual a la específica de música.

La posibilidad de la visualización repetida de las grabaciones de video hizo que profundizáramos en la descripción y comprensión de las acciones observadas. En todas las sesiones reseñábamos por escrito el desarrollo de la actividad docente y todas las incidencias habidas en el aula. Nuestra posición, en general, fue la de observador si bien en más de una ocasión, en ambos casos, participamos activamente en varias sesiones, por petición del propio profesorado. Por otro lado, conversaciones informales al finalizar las observaciones semanales nos han ayudado a acercarnos a nuestros objetivos.

La transcripción íntegra de lo acontecido en las sesiones, se comenzó a realizar partiendo de la información obtenida por las anotaciones realizadas por escrito en una especie de diario, pasando posteriormente a transcribir de forma narrativa todas las imágenes y actividades recogidas en el video. A lo largo del texto de estas transcripciones, íbamos anotando los tiempos parciales de las secuencias de las actividades. La transcripción final fue el resultado de la combinación de las dos anteriores; esto hizo posible que pudiéramos afinar y perfilar las secuencias observadas para su posterior análisis.

#### IV.3. 4.4. Del cuestionario al alumnado

En el mes de mayo, al término de nuestra estancia en los centros donde habíamos realizado las observaciones, y previa consulta al profesorado, realizamos un pequeño cuestionario dirigido al alumnado. Comenzaba con una breve introducción informándoles de nuestro trabajo en el que estaba participando su profesor y solicitábamos a su vez la colaboración de ellos cumplimentando el citado cuestionario (véase Anexo nº 9).

Fueron sólo cuatro las cuestiones planteadas; todas ellas eran referentes a gustos y preferencias de las actividades realizadas en las sesiones. Las tres primeras fueron presentadas para ser respondidas de forma abierta. El cuarto ítem pedía respuestas concretas sobre sus gustos hacia actividades relacionadas con los bloques de contenido de la materia: *tocar algún instrumento, bailar, cantar, leer partituras, audiciones, o hacer los ejercicios del libro*. Este ítem fue presentado con tres posibilidades de respuesta: *me gusta mucho, me gusta poco, no me gusta nada*. El cuestionario fue cumplimentado por 23 alumnos del Caso A, y 22 del Caso B, en la última sesión de las observaciones en el aula al finalizar el mes de mayo.

#### IV.3. 4.5. De los cuadernos de trabajo del alumnado, libro del profesor y las PGA

Finalizando las observaciones de las sesiones, solicitamos del profesorado la posibilidad de que nos facilitara un cuaderno de trabajo de tres alumnos que, a juicio de cada uno de los Casos, fueran diferentes en cuanto a rendimiento; es decir, uno de los de mejores resultados académicos, otro de aprovechamiento medio y, por último, otro de los que considerara de baja calificación. Ambos profesores nos facilitaron el material solicitado para poder ser estudiado. En un caso, el de 6º Curso, (Caso A) fueron las libretas-diarios de los tres alumnos previstos. En el otro, 5º Curso, (Caso B) el profesor nos ofreció los libros de actividades que los tres alumnos habían utilizado en la realización de los ejercicios a lo largo del curso. Previamente, desde el comienzo de las observaciones, nosotros teníamos en nuestro poder un *libro del Alumno* para poder hacer el seguimiento de todas las sesiones. Asimismo, ante nuestra solicitud, el profesorado nos facilitó las PGA de cada uno de sus centros educativos así como el *libro del Profesor* en el Caso B.

## IV.3. 5. Análisis

### IV.3. 5.1. De las entrevistas

El análisis se realizó extrayendo de cada una de las dimensiones informativas que hacían referencia a los objetivos propuestos, aquellos fragmentos que nos facilitaran los datos sobre las cuestiones que nos interesaban. A continuación procedimos a una categorización de los datos obtenidos, agrupándolos en temas comunes y seleccionando los fragmentos más representativos (véase Tabla IV.29. Dimensiones, categorías y codificación de las entrevistas).

Tabla IV. 29 Dimensiones, categorías y codificación de las entrevistas

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	CÓDIGO
<b>Formación y experiencia</b>	Titulación y formación anterior y posterior	TIT
	Cargos académicos	CAR
	Por qué decide especializarse en música	XQ
	Experiencias docentes musicales	EXP
<b>Contexto y condiciones</b>	Características del Centro educativo	PLFS
	Dedicación horaria	EVAL
	Infraestructura y materiales didácticos del Centro	AEVAL
<b>Aspectos didácticos</b>	Planificación de las sesiones	CC
	Evaluación	DH
	Autoevaluación	IMD
<b>Valoraciones</b>	Valoración de la formación inicial	VFI
	Valoración compatibilidad tutoría-especialidad	TUTES
	Valoración compatibilidad dirección-especialista	DIRES
	Valoración del horario	VH
	Valoración de los materiales didácticos e infraestructura	VALDM
	Opinión sobre que el área de Artística la imparta un solo profesor	OPART
	Valoración que cree que hace el Centro sobre la música	VALC
	Valoración que cree que hace el AMPA de la disciplina	VALPM
	Opinión que cree que tiene la Admón. sobre la disciplina	SATADM
	Valoración de su práctica educativa	VALPR



### IV.3. 5.2. De las observaciones y notas de campo

Una vez obtenido el texto final de las transcripciones de las sesiones observadas, delimitamos las actividades teniendo en cuenta los bloques de contenidos musicales, establecidos por la Administración para la Educación Musical en el tercer ciclo de la Educación Primaria: *Canto; Expresión vocal e instrumental; Lenguaje musical; Lenguaje corporal*, e incluimos el Bloque de contenidos nº 8 del área de Educación Artística, *Arte y Cultura*, por su íntima relación con la música.

Con el fin de poder acceder ágilmente a las secuencias de cada sesión, realizamos una tabla de doble entrada donde quedaba fijado qué contenidos se habían trabajado, los procedimientos, y el tiempo utilizado para los mismos. Igualmente se señaló el número de alumnos asistentes a cada sesión, los materiales didácticos utilizados y la estructura física del alumnado en el aula (véase Tabla IV. 30 Modelo de la tabla descriptiva para cada una de las sesiones)

Tabla IV. 30 Modelo de la tabla descriptiva para cada una de las sesiones

Fecha de la sesión			
Bloques de contenido	Descripción de las Actividades	Conceptos/procedimientos	
Canto ( C) (Temporalización)			
Expresión vocal (ExV) (Temporalización)			
Expresión instrumental (ExIn) (Temporalización)			
Lenguaje musical (LM) (Temporalización)			
Lenguaje corporal (LC) Temporalización)			
Arte y cultura (ArtC) (Temporalización)			

Hora entrada	Nº alumnos	Estructura física	Materiales utilizados

### IV.3. 5.3. Del cuestionario al alumnado

Una vez obtenidas las respuestas del alumnado de cada uno de los Casos, hicimos un vaciado de las mismas agrupándolas por temas comunes y, entresacando de ellas, los porcentajes correspondientes. Para el ítem cuarto, que tenía diferentes posibilidades de

respuesta, utilizamos el programa informático Excel 2007 que nos ofrecía la posibilidad de la realización de un gráfico.

Como las respuestas ante una misma cuestión, variaban en los dos casos, establecimos categorías diferentes para ser analizadas, tal como se puede observar en la Tabla IV.39.5 en el apartado de Análisis comparativo de los dos casos.

#### **IV.3. 5.4. Del análisis documental**

De los *cuadernos-diarios* de los tres alumnos del Caso A y de los *libros del Alumno* del Caso B, hicimos una lectura con el fin de percibir qué grado de aprendizaje había alcanzado el alumnado, pasando a describir las actividades realizadas (véase Anexos 10.4.4 y 10.5.3).

El análisis del *libro del profesor* facilitado por el propio docente, consistió en la realización de una descripción del contenido del mismo (véase Anexo nº 10.5.2).

En ambos casos, ante nuestra solicitud, los profesores nos proporcionaron la PGA de cada uno de los centros educativos de donde nos informamos de la programación y características generales de los CEIPs correspondientes (véase Anexo nº 10.5.2).

#### **IV.3.6. Resultados**

##### **IV.3.6. A. Caso A**

Los resultados de este Caso -obtenidos a través de los análisis realizados de los distintos instrumentos<sup>2</sup>- con los procedimientos correspondientes ya explicitados, los hemos clasificado básicamente teniendo en cuenta los objetivos expresados en el Estudio II. Son, de un lado, los resultados del cuestionario cumplimentado por el caso al comienzo de nuestra investigación y, de otro, los obtenidos a través de las entrevistas, notas de campo y documentos relativos a la planificación docente del sujeto y del CEIP, así como a un cuestionario dirigido al alumnado del nivel observado y a sus cuadernos de trabajo. La estructura ha estado determinada por las dimensiones estudiadas: *formación y*

---

<sup>2</sup> Las siglas que hemos utilizado para hacer referencia a cada uno de los instrumentos utilizados han sido: CUEST: Cuestionario (Anexo nº 2); ENTRI: Entrevista Inicial (Anexo nº 3); NCAM: Notas de campo (Anexo nº 5); ENTRF: Entrevista Final (Anexo nº 7); ENCAL: Encuesta al alumnado (Anexo nº 9); ODOC: Otros documentos (Anexo nº 10).

*experiencia, contexto y condiciones, aspectos didácticos y valoraciones personales así como por la encuesta al alumnado y documentos varios: PGA y cuadernos de trabajo del alumnado.*

#### **IV.3.6.A.1. Formación y experiencia**

Por medio del cuestionario que pasamos al comienzo de la investigación hemos recogido que, en lo relativo a su formación inicial y de perfeccionamiento, este Caso posee la titulación de Maestro del Plan de Estudio de 1971 (CUEST it. 3) en la especialidad de Educación Infantil: “Yo escogí Infantil porque era el que tenía música tres años, porque tenía clarísimo lo que quería ” (ENTRI P-1 20-21), así como el de Grado Elemental de Piano (ENTRI P-1, 4-5) figurando igualmente en su curriculum el haber realizado numerosos cursos de música y su didáctica destacando el realizado en Salzburgo (Austria) (ENTRI P-1, 8-9). La especialización en educación musical la obtiene, en principio, por medio del Curso de Postgrado de Educación Musical organizado por la Universidad de la Laguna como título propio de la misma, y homologado por la Administración educativa. Esta titulación quedó refrendada posteriormente al superar un Concurso-oposición de la especialidad, por lo que se convierte en funcionario de carrera (ENTRI p.1, 7-8). Ha cursado algunas asignaturas del Grado Medio de Piano y hasta 3º de Canto (ENTRI, p.1, 5). Asimismo, ha actuado como ponente en cursos de perfeccionamiento de educación musical para el profesorado de Primaria, organizado tanto por la Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias como por sindicatos. Fue miembro fundador de la Asociación de Profesores de Música, Clave 7, cuyo objetivo principal era la realización de actividades didáctico- musicales (ENTRI p.1, 11).

En estos momentos de la investigación había ejercido diez años como profesora especialista funcionaria, en un CEIP y dos cursos en centros educativos concertados (CUEST it. 5, 6).

*“De maestra empecé en el año 90, recién acabada la carrera dando horas de música sustituyendo a la maestra que estaba de baja... después, al año siguiente me quedé yo en ese colegio y después en el 92 fue cuando aprobé las oposiciones”. (ENTRI p.1 8 y ENTRF p.1, 9-10)*

En esas fechas compartía la docencia musical de once grupos de escolares con una tutoría (CUEST it.12 y 14). Ha estado colaborando, preparando unas guías didácticas, en la realización de conciertos didácticos:

*“... hace por lo menos tres temporadas que X [se refiere a una compañera especialista] y yo preparamos las guías didácticas para esos conciertos. Nosotras hacemos todas las de Primaria y son actividades relacionadas con esa audición que ellos van a ver. [Refiriéndose al trabajo]. Nosotras lo tenemos dividido, ella hace la parte... como más de dramatización, toda la parte como teórica y yo me dedico más a la parte musical, los musicogramas, todas las actividades que se pueden dar. [Refiriéndose a la del curso pasado] Este año se hizo e incluso en uno de ellos actuaron niños, 20 niños de mi colegio en “El traje nuevo del emperador”, porque ellos [los organizadores de los conciertos] habían visto en una de estas semanas culturales dedicadas a Andersen y estaba “El traje nuevo del emperador” y entonces nos pidieron los decorados... y entonces querían que colaborara el colegio y colaboraron niños de 3º y 4º” (ETRF p.2, 6-12). “Éramos ocho o nueve y era de los diseños curriculares que sacó la Consejería... La nuestra fue “Los Volcanes”. Últimamente ha estado actuando en la preparación de las oposiciones para maestros especialistas “Lo último ha sido, pues, dando cursos en los CEPs y formando gente o preparando gente para oposiciones”.* (ENTRI p.1 35-38)

La experiencia de compartir tutoría con la especialidad la obtiene desde que entra a formar parte del colectivo de profesores de este centro ya que:

*“...en los dos primeros centros donde estuve eran tan grandes que cubría horario” (ENTRI p. 4,44). [Refiriéndose a la experiencia de compartir la especialidad con la tutoría]: “Yo tenía la sensación de que la música iba un poco viviendo de las rentas y me sentía fatal. Hubo un año que además, lo pasé fatal, fatal, de decir ¡menudo tranque! (sic), tanto años queriendo hacer esto y ahora sólo quieres estar con esa tutoría, porque ya estas acomodada a los niños y los niños a ti. Yo todo lo quería hacer con ellos... y lo otro para mí era un tranque” (ENTRI p. 4, 51-53) “Sin embargo, este año... las horas que doy música, yo no tengo que estar pensando, ni si la tutoría esta... ni si se tuvieron que repartir porque faltó no sé quién y en ese sentido este año estoy supercómoda porque las horas que me quedan estoy de apoyo” (ENTRI p. 5, 10-13). “Yo, como he estado de las dos maneras..., cuando tienes la tutoría es un agobio espantoso sacar esa tutoría para adelante, a los que tienes con problemas... a lo que tienen mal comportamiento y a los que no se qué...” (ENTRF p. 5,10-13)*

#### **IV.3.6.A.2. Contexto y condiciones**

Este CEIP es un centro de jornada continua con 11 unidades.) Tiene una antigüedad de 23 años y se encuentra ubicado en una zona semirural del municipio de Tacoronte, situado al N. de la isla de Tenerife. Tiene disponibles 16 aulas, de las cuales, cuatro son específicas entre las que se encuentra la de Música. Está considerado en la actualidad (información obtenida en conversación informal de la entrevista final) casi como de Nivel 2. Utilizan hasta 4º curso de Educación Primaria el sistema de enseñanza denominado Amara Berri (ODOC). Dispone de todo tipo de material didáctico-musical excepto el informático (CUEST it. 22).

El aula específica, de uso exclusivo para la docencia de la música, está dotada de instrumental Orff, así como de material de audio e instrumentos elaborados con materiales reciclados (CUEST its. 17, 18,19). Esta aula no contiene ningún tipo de sillas (sólo una para la profesora que la utiliza pocas veces) por lo que el alumnado recibe las sesiones sentados en el suelo sobre alfombras. Está suficientemente ventilada (CUEST it. 19).

#### IV.3.6.A.3. Aspectos didácticos

Por las características de esta dimensión es de señalar que los datos se han obtenido por medio de prácticamente todos los instrumentos es decir, por el *questionario al profesorado*, las *entrevistas*, las *observaciones de aula* y *notas de campo*, la *PGA*, y demás documentos anteriormente citados. De ellos hemos entresacado lo siguiente:

En la programación anual del área Artística de Primaria del Centro, están ampliamente especificados los objetivos generales. En los contenidos del tercer ciclo (en este caso figuran como 7º y 8º de la antigua EGB), observamos que figuran como bloques temáticos la *expresión vocal e instrumental*, el *lenguaje musical* y el *lenguaje corporal* con los procedimientos correspondientes y una *metodología* y *evaluación*. Contiene asimismo unos “contenidos mínimos” para los bloques temáticos citados, así como “criterios de evaluación” específicos para este ciclo.

La planificación de la actividad docente anual, este Caso la realiza con especialistas de otros centros, y la planificación de las sesiones las lleva acabo individualmente con actividades de tipo práctico (CUEST it. 23). Hemos observado que en el curso académico de nuestra investigación, la planificación de las sesiones y actividades correspondiente, han estado condicionadas, por un lado, por el método de enseñanza Amara Berri que tiene puesto en práctica el centro educativo desde Infantil hasta 4º de primaria y, de otro, por un proyecto educativo concertado con otras instituciones internacionales, así como por la “semana cultural” puesta en práctica todos los años, y otras actividades programadas a lo largo del curso.

*“La verdad es que va todo en función de todo lo que se haga durante el año en el Colegio porque como el colegio hace tantas actividades y demás y yo me presto a formar parte de toda esa historia, pues sí, seguramente en esa época [se refiere al año de las observaciones de aula] era porque ese proyecto era con Italia, Portugal y Bulgaria. Yo, más o menos me organizo, un poco dependiendo de la programación esa que tenga el centro, de las actividades y después un poco en función de determinadas actividades que son... una, es la fiesta de los cacharros que es a principio de la fiesta de San Andrés... Yo lo planifico semanalmente y*

*alguna cosas si... al principio de curso yo tengo claro todo lo que quiero hacer ese curso ¿no?, pero que eso... también es bastante relativo porque después hay muchas actividades en el centro, hay conciertos que yo llevo... prefiero que vean eso... Entonces eso un poco se puede ir alterando. Cantar sí que cantan durante todo el año, todos los cursos, pero después lo que son instrumentos, audiciones y movimiento... Pero una cosa que les metí hace un par de años porque me tenían loca y veo que están súper entusiasmados es la flauta. Les encanta y tanto les gusta que aprenden solos...yo estaba negada durante un montón de años y decían seño por qué nosotros... y por qué mi prima... [se refiere a por qué ellos no] y un día dije voy a probar, pues si ellos... total que ha sido un éxito". (ENTRF p. 9, 11-17)*

Los materiales que utiliza *a menudo* son: impresos, de audio e instrumentos (CUEST it. 26). El alumnado no utiliza el libro de texto.

De los sistemas de enseñanza más conocidos, su respuesta es que utiliza de todos un poco (CUEST It., 28) sin embargo en nuestras notas de campo advertimos que por las características de las actividades no puso en práctica la mayoría de los propuestos (NCAM).

En cuanto al desarrollo de los contenidos responde que *siempre* trabaja en el aula todos los prescritos por la Administración, sólo el *lenguaje musical* lo trabaja *a menudo* (CUEST it. 30) pero en la Tabla que exponemos a continuación con la temporalización de los contenidos trabajados (NCAM) queda explícito que, de forma mayoritaria el trabajo en el aula estuvo enfocado hacia el *lenguaje corporal* con una dedicación de 194 minutos quedando el contenido más cercano, el *lenguaje musical*, con 133 minutos. El resto de los contenidos prácticamente se obviaron. (Tabla IV.31 Temporalización en minutos, de los contenidos trabajados en cada una de las sesiones).

Tabla IV. 31 Caso A. Temporalización en minutos, de los contenidos de cada una de las sesiones.

SESIONES	CANTO	EXPR. VOCAL	EXPR. INSTR.	LENGUAJE MUSICAL	LENGUAJE CORPORAL	ARTE Y CULTURA	EVALUACIÓN
1ª			15 m	25 m			
2ª	5 m	2 m	4 m	18 m			
3ª	10 m		4 m	33 m		2 m	
4ª						35 m	
5ª						25 m	
6ª							25 m
7ª				15 m	9 m	15 m	
8ª		3 m		3 m	11 m	10 m	
9ª		1 m			24 m		
10ª		1 m			42 m		
11ª		1 m			42 m		
12ª	25 m						
13ª					30 m		
14ª		2 m			26 m		
15ª		15 m			10 m		
16ª	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
17ª			20 m			15 m	
18ª				9 m			
19ª				30 m			
TOTALES	40 m	25 m	43 m	133 m	194 m	102 m	25 m

En ese curso académico el centro educativo se encontraba desarrollando el proyecto Comenius al que hace referencia la cita anterior y, consecuentemente, la mayoría de las actividades musicales que se realizaron en las sesiones de aula estuvieron enfocadas a la realización de una danza búlgara (Kuckuvicka) con el objetivo de llevarla a cabo en el festival de final de curso, con la presencia de representantes de los países comprometidos en el proyecto. De las diecinueve sesiones observadas ocho fueron dedicadas, casi exclusivamente, a la puesta en marcha de la citada danza búlgara (NCAM sesiones 7 a 11 y 13 a 15).

En lo relativo a qué y cómo evalúa al alumnado, afirma que sólo *alguna vez* valora el *dominio de conceptos relevantes de los contenidos; a menudo, la habilidad en el manejo del lenguaje, instrumentos y procedimientos característicos de la música, valorando siempre, las capacidades de trabajar en grupo, de crear, improvisar y expresar, y el*

*interés y la participación* (CUEST it. 31). En las entrevistas y notas de campo corroboramos que no realiza una evaluación de contenidos al alumnado sino que, primordialmente tiene en cuenta las actitudes, si bien hace referencia a unas libretas tipo diario, donde los estudiantes de 5º y 6º han de exponer lo realizado en cada una de las sesiones (Anexo nº 10.4.4).

*“... como son pocos niños y les doy clase a todos desde chicos, para mí es bastante fácil, en el sentido de que yo, cuando llevo unos años con ellos, ya yo sé más o menos -porque siempre se te puede escapar alguno- ¿no? Después lo que yo le pido a ellos, a 5º y a 6º para aprobar, lo que les pido, aparte de la buena actitud y la buena predisposición en el aula que eso es lo que... así a nivel... a nivel... no contenido, porque eso no sería contenido, pero sí la actitud, es lo que yo les evalúo para aprobar. Después, a partir de ahí, pues claro, ya quien tenga mejores... aptitudes, pues esa... gente... siempre va a tener más nota (ENTRI, p.16, 38-47). “A los de 5º y 6º, ellos hacen un diario de cada sesión y entonces eso para mí sí que es fundamental. Quien no lleve libreta... porque ya sí me parece despreocupación ¿no? Eso lo hacía yo, incluso cuando tenía 2ª etapa” (ENTRI, p.17, 7-10) “...pero no me parece que porque no tenga oído y que cante el pobre... y que se invente... A mí sinceramente me da pena y si les veo buena intención y buena actitud... Y después a lo mejor lo ves bailando... y son buenos o los ves tocando los instrumentos... Entonces yo en ese sentido, no evalúo así” (ENTRI P-17, 14-18) (NCAMP Sexta sesión) “Ellos lo que sí hacen es... ellos tienen una libreta. Este año se las mandé a comprar desde 4º porque el 4º que viene es bastante bueno y entonces, pueden empezar desde ahora ¿no? y cada sesión ellos escriben en el diario lo que hicimos. El otro día, por ejemplo, estuvimos escuchando “El elixir de amor”, escuchamos... los personajes eran estos... esta era la voz de tal... Ese tipo de cosas que ellos hacen en casa. Y después, si hay fotocopias y todo eso... que les quede esa libreta como... referencia ¿no? Así los evalúo yo. Yo tengo amigas que dan clase en Primaria y hacen un montón de exámenes, de audición, de lenguaje musical... Pero a mí me parece que disfrutan y pueden aprender igual, de la otra manera” (ENTRI p. 17, 19-28)*

En cuanto a la autoevaluación en las respuestas al cuestionario, afirma que la realiza poniendo en común con otros compañeros problemas de la práctica en el aula (CUEST it. 33) añadiendo posteriormente en las entrevistas:

*“Yo me hago una autoevaluación. Cuando sé que algo funciona mal, ya me la estoy haciendo... pero que cuando yo me siento a gusto es que creo que está marchando bien... que a lo mejor estoy engañada... Pero cuando está mal desde luego sí que me lo planteo (ENTRI p.16, 25-28). “Y... yo creo que es una obligación nuestra el estar autoevaluándonos siempre, después de cada sesión.... Lo que pasa es que a lo mejor, si no lo haces, así o yo no soy una persona de todo escribirlo, y tengo como... o sea, lo intento, pero después... la realidad es que no lo cumplo ¿no?”. (ENTRI p. 16, 33-37)*

Ante la cuestión de qué contenidos cree que enseña mejor, expresa que son: el *canto*, la *expresión vocal*, la *expresión instrumental* y *arte y cultura* (CUEST it. 35). Posteriormente,



y de forma más específica, amplía y aclara que sus actividades escolares preferidas están enfocadas hacia el *canto*:

*“¿Qué es lo que yo creo que más hago, porque es lo más que me gusta? Cantar. Eso es lo que más hago. Lo que más hago... Y todo el rato me lo pegaría cantando y luego es que me encanta verles las caras... y verlos. Pero, ya en función de las características del grupo, ya voy haciendo una cosa o haciendo otra ¿no? Pero yo creo... yo creo que le dedico a todo casi por igual, pero que desde luego lo que más me gusta es cantar”* (ENTRI p.12, 26-34). *“Pero una de las cosas que soy consciente de que hago muchísimo, muchísimo, es cantar. Desde chiquititos. Casi en infantil es lo que más preocupa y lo más que les digo a ellas que hagan. Con... porque ellas cantan y el método este, Amara Berri, que tienen ellos sus canciones... que incluso yo se las grabé el primer año que yo llegué al colegio y de hecho, tú te partes de la risa porque estás en una clase y oyes música de abajo y soy yo cantando allá abajo”*. (ENTRI p.13 1-6)

El alumnado de este Caso, en el cuestionario realizado al finalizar las observaciones, expone en más de un tercio de los 22 cuestionarios cumplimentados, que las actividades de aula que más les gusta es *bailar y cantar, y tocar instrumentos*. Nos ha parecido curioso que un 22% respondiera a esta cuestión aludiendo al poder relajante de la música: ‘Me gusta oír música porque me relaja’ (véase Tabla IV. 32. Preferencias de actividades en las sesiones)

Tabla IV. 32 Preferencias de actividades en las sesiones

	Tocar instrumentos	Bailar y cantar	Oír música porque relaja	Otras respuestas
%	26,08	39,13	21,73	13,04

En contraposición el 26,08% responde que lo que menos les agrada es la *realización de ejercicios escritos*. En cuanto a *cantar y bailar* la proporción es idéntica entre sí, un 21,73%. En *otras respuestas* se observa que la mayoría es que, o no les gusta actuar individualmente o bien por cuestiones de disciplina como “Que M. se enfade. Porque siempre nos echa la bronca a algunos, y la pagamos todos” (véase Tabla 33. Lo que menos les gusta realizar en las sesiones)

Tabla IV. 33. Lo que menos les gusta realizar en las sesiones

	Realización de ejercicios	Cantar	Bailar	Otras respuestas
%	26,08	21,73	21,73	30,43

Entre las respuestas de la tercera pregunta *Si tuvieras más horas de música ¿qué es lo*

*que te gustaría hacer?* , se puede observar que un 43,47%, es decir, la mayoría, se decanta por más actividades relacionadas con los instrumentos y su aprendizaje. Le sigue, con un 20,08% *bailar*. Con menor proporción *cantar*, *oír música* y *otras respuestas* ajenas a la música y un 4,34% que *no contesta* (véase Tabla IV.34. Lo que más les gustaría realizar si tuvieran más horas de clase de música).

Tabla IV.34 Lo que más les gustaría realizar si tuvieran más horas de clase de música

	Actividades relacionadas con los instrumentos	Bailar	Cantar	Oír música	De todo	Otras respuestas	No contesta
%	43,47	20,08	8,69	8,69	4,34	8,69	4,34

En cuanto al cuarto ítem *¿Cuál de estas actividades te gusta más?* , se ha observado que a los 22 alumnos encuestados lo que más les gusta es *oír música*, *tocar instrumentos de percusión*, *bailar* y *cantar*. Los ejercicios de lectura de partituras o escritos están notoriamente reflejados, como actividades que menos les agradan. El gusto por el aprendizaje de la flauta dulce, queda bien distanciado del de los instrumentos de percusión (véase Gráfico 21. Caso A. Gustos por las actividades).

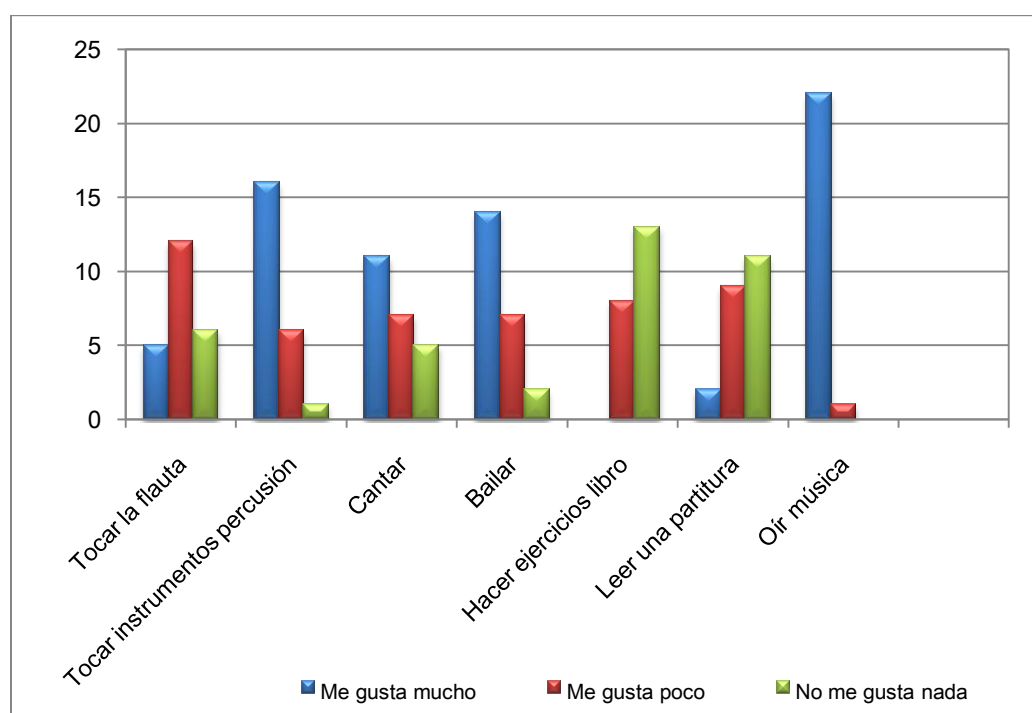


Gráfico 21. Caso A. Gustos por las actividades

Siguiendo en esta dimensión, hemos observado en los cuadernos de trabajo del alumnado que existe una gran diferencia en el contenido de los tres cuadernos analizados. Mientras en el cuaderno del alumno nº 1 (véase Anexo nº 10.4.5) está expuesto con mucho detalle, las actividades realizadas así como las sensaciones y valoraciones de las mismas, indicando en casi todas las sesiones la frase “A mí siempre se me pasan las horas muy rápido”, en los otros dos cuadernos de trabajo (Véase Anexo 10.4.6 y 10.4.7) se observa que sólo tienen escritas cinco y tres hojas respectivamente, con preguntas sin contestar y con algún comentario personal como el de la alumna nº 2: “Yo me lo tomo muy en serio, pero hay veces que me da mucha risa cuando hacen la corrección en el paso, [de la danza] donde N. [un compañero] se pone a hacer el payaso y me desconcentra”, o expresa su descontento sobre “la mala suerte” de que le tocara bailar un pasodoble con un compañero que no le gustaba.

A continuación exponemos algunos párrafos de estos cuadernos de trabajo transcritos literalmente:

*“Luego nos sentamos en el suelo y la seño nos explicó lo de las negras, corcheas y semicorcheas y nos dijo que buscáramos un nombre. Cuando se lo pusimos quedó así: pan las negras, leche las corcheas y chocolate las semicorcheas. Más tarde explicó los silencios y cantamos con las palabras lo que ella nos iba marcando y después nos sentamos en los xilófonos.*

*“El balet era muy lindo y había un coro con muchas voces y también la ropa que llevaban era de la época del siglo 14 es decir, que las ropas eran muy coloridas y llevaban unas mascararas alucinantes, quiero decir los que cantaban y eran los actores”*

*“La seño venía un poco enfadada del otro día porque alguien había borrado la pizarra y eso le había costado un mogollón hacerlo a la seño y lo tuvo que volver a hacer de nuevo”*

*“Finalmente cuando ya habíamos repasado bien la coreografía o baile la seño nos dijo que escogería no a los que lo hicieran bien sino a los que le pusieran empeño y se lo tomaran en serio. Lo que tengo que decir es que la música búlgara era una música que nunca había escuchado” (Cuaderno alumno nº 1).*

La siguiente cita es todo el contenido de una de las sesiones.

*“Hoy como muchas semanas hemos estado ensallando la danza en Bulgaro, para mi es muy fácil menos cuando entramos a el centro de la rueda y volvemos a salir y también lo rápido que verdaderamente es un rollo pero poco a poco lo bamos haciendo cada vez mejor” (Cuaderno alumno nº 2).*

El alumno nº 3 presenta un cuaderno con sólo tres hojas escritas, sin poner la fecha de las sesiones. En una de ellas intenta explicar los pasos que se tienen que hacer para la danza búlgara que están ensayando.

*“Hoy en música estuvimos ensallando una danza Bulgara y es muy divertido tienes que hacer un círculo y poner un pie delante y cruzar el otro por detrás después tiene que ir al rebes se vas para la derecha pues pasas a la izquierda. Luego es, abriendo las piernas y haces esto (hay un pequeño dibujo que no se entiende y al lado pone) Lo hago haci por que no lo se explicar. Luego volvemos a hacer una rueda saltamos todos hacia adelante”.*

*“El ultimo día en música estuvimos toda la tarde practicando los últimos pasos de el baile de Bulgaria o no, no, estuvimos toda la hora haciendo el baile, hicimo un paso doble a mi me toco de pareja D. (una compañera) una buena amiga mía” (Cuaderno alumno nº 3).*

#### **V.3.6.A.4. Valoraciones**

Consideramos que la valoración que hace este Caso de su formación musical recibida en la titulación de magisterio no es positiva a pesar de haber escogido una especialidad - Infantil- que contenía mayor número de horas de dedicación a la formación didáctico musical:

*“Ya en Magisterio, a lo mejor en contenido... pues no es que aprendiera gran cosa, sobre todo porque en los niveles que estaba... Ya en 3º sí, pero en 1º y 2º la gente estaba nula, no sabían nada y me acuerdo que un montón de veces hasta ayudaba yo a la profesora y a mis propios compañeros porque se veían agobiados. Pero lo del posgrado para mí fue como... el destapar la botella. El curso de posgrado es donde ya empiezas a ver, esto va con esto, hilar.... Y ahí es cuando yo empecé a ver que esto tenía mucho más camino del que incluso yo había pensado ¿no? Eso fue lo que a mí me entusiasmó.” (ENTRI p. 1, 35-38)*

Estima como *bastante importante* las condiciones materiales del centro (infraestructura, materiales didácticos, etc.) para la realización de las sesiones (CUEST it. 34) valorando positivamente las que posee su Centro:

*“¡Uf.! Lo valoro superbien porque todos los años... quizá no compramos más porque nunca da el dinero para todos y hay que repartir, pero porque me pongan a mí pegas ¡ay! no. Nada.” [En cuanto a la infraestructura]: “... yo estoy bastante bien como estoy”.*

Considera que el horario de música es *bastante adecuado* (CUEST it. 20). En este último punto, quizás su respuesta se refiera la planificación horaria en el Centro puesto que verbalmente expone:

*“Para conseguir los objetivos se va salvando, pero desde luego no es suficiente” (ENTRI p.6, 22-23). “...lo que decías antes de las horas..., siempre es poco. Porque das una hora semanal a cada curso, eh... coincide una fiesta, coincide unas vacaciones, ya son horas que se te van. Si encima pones cosas añadidas, como por ejemplo lo de la banda que es un trabajo que yo hago...” (ENTRI p. 7, 7-9)*

Para el desempeño de la docencia como especialista de esta disciplina califica como *muy importante* la *formación musical y pedagógica-musical*, así como *bastante importante*, las *condiciones materiales del Centro y el reconocimiento académico, social y familiar* (CUEST it. 34).

La opinión que la profesora tiene sobre la situación de la educación musical dentro del currículo escolar en principio es *satisfactoria*, aunque hace referencia a los condicionantes que se tiene para el desarrollo de los contenidos musicales escolares:

*“El currículo para mí está bastante amplio y bastante contemplado, pero la realidad... yo creo que es bastante diferente a lo que uno oye, incluso a lo que uno a veces dice... porque yo también a veces digo: tiene que haber en cada clase de todo y después te das cuenta que... imposible... En mi caso tengo todo allí, pero... hay gente que todavía que no tienen ni aula... pues es imposible que puedan tocar instrumentos, al mismo tiempo cantan, después bailan, por ejemplo. En ese sentido es bastante utópico.”* (ENTRI p. 5, 28-35). *Al comparar la música con las demás áreas dentro de la Educación Primaria expone: “Yo te puedo hablar como maestra de música y te digo que no* (refiriéndose al currículo comparativamente con las demás áreas), *pero después te hablo como tutora... y entonces te voy a dar otra visión ¿no? Porque como he tenido las dos cosas”*. (ENTRI p. 7, 13-15). *“Entonces, cuando ya te ves como tutora ya te empiezas a dar cuenta que, ¡ay Dios!, que es que estos niños se van para el Instituto, sobre todo en mi caso que casi siempre tenía ciclos superiores ¿no?...que todavía este no lee no sé cuanto... y entonces ya te entra como un agobio y entonces si yo miro en ese lado, sé que por música no va nadie a pedir...nadie te va a decir... a ver este niño sabe negras, corcheas, semicorcheas... nadie. Sin embargo sí te van a decir, no sabe gramática o no sabe tal... Entonces si yo lo miro desde ese lado, yo creo que sí está bien, que es cuestión de organizarse... pero que evidentemente si tuviéramos dos horas sería una gozada. Yo la primera pues no tendría que tener tutorías”* (ENTRI p. 7, 23-32). *“De música nadie te viene a pedir responsabilidades... pero un niño con faltas de ortografía, con problemas de vocabulario, con todo eso... Lo que pasa es que, claro, cuando van al Instituto, de donde te vienen las quejas... nunca te vienen de música ni de religión, no, siguen viniendo de lengua, de matemáticas... de todas esas cosas”*. (ENTRF p. 5, 9-11)

Personalmente y de forma global, cree que la educación musical en Primaria ha avanzado de forma sustantiva, si bien lo expone con algunas reservas:

*“Hombre, yo creo que la educación musical en Primaria ha avanzado muchísimo. De cuando yo estudié por ejemplo, que ni la tenía....no sé si por el colegio...No sé si la tuve en segunda etapa. Bueno,...ahora lo que pasa es yo no sé si realmente... Tal y como yo sé cómo está el panorama de las diversas formas de los maestros que están dando... que están formados...o están habilitados o están no sé qué. Yo no sé si va realmente un poco con buena voluntad, si van con lo poco que saben o si lo van sacando los niños por sí mismos. En ese sentido sí tengo mis reservas, pero, vamos, yo creo que desde luego un avance hay... Que ahora... Ahora en secundaria ya la empezaron a fastidiar quitándoles horas para...”*. (ENTRI p. 7 36-43)

Se siente *muy satisfecha* de la acogida por parte del profesorado, de las actividades musicales que pudieran ser molestas para las otras materias.

*“Abajo [debajo del aula de música] hay un aula... y jamás, jamás se me quejan de los saltos... nada, al contrario. Tú puedes estar dando clase y de repente te aparecen dos maestras bailando allí contigo como si estuvieran... ¿sabes? Que en ese sentido, que en otros sitios un poco te aíslan porque eres la del ruido, aquí nunca. Nunca. Y el aula está bastante bien. Te ves un poco limitada a veces, pues porque... a mí me gusta tener muchas cosas también y que quizá sea culpa mía, pero yo ya me he ido cogiendo mis huecos en el colegio, entonces, hay cosas que guardo en el video, como soy yo la más que voy al video, al DVD y no sé qué... Y así voy escapando para poder... Pero no es el aula idílica de tener”.* (ENTRI p. 9, 50-53 y p. 10, 1-6)

Sobre la valoración de la educación musical por parte del equipo directivo y del alumnado este Caso opina que ambos lo valoran *mucho*, mientras que el profesorado y las AMPAS sólo *bastante*. No así la Administración que figura como *poco* (CUEST it. 36). Sin duda hay excepciones en la consideración de esta disciplina por parte de las AMPAS ya que, verbalmente, en la entrevista inicial expone con un ejemplo “...una madre, que dijo en la reunión de padres: a ver si llevan a los niños a otras visititas porque, tanto Beethoven, tanto Mozart y tanto...”.

Del mismo modo ratifica su opinión en cuanto a la valoración por parte de la Administración:

*“Pero ellos hicieron aquellos cursos [se refiere a los de perfeccionamiento] y ellos se creen que está todo hecho, cuando mucha de esa gente no ha querido saber nada más de la música o muchos te dicen ¡ufj no sé cómo voy a acabar...yo lo voy haciendo esto poquito a poco. Porque la gente no sale por ejemplo, del lenguaje musical, de las dos corcheas los sacas y les da un patatús”* (ENTRI p. 8, 4-8). *“Ese tipo de cosas que necesitas un montón de estudios y que la gente no tiene ni... y en ese sentido está verdísima y desde luego la Consejería avanzó cuatro pasos y ha retrocedido seis, porque empezó... plazas de esto, plazas de lo otro, plazas de no sé qué y ha dejado morir... (ENTRI, p. -8, 12-16) “...y entonces ya ellos van quitando, van quitando y te ponen una asesoría para secundaria... porque primaria ya está más que surtida... Y cada vez van a peor... la Consejería cada vez va a peor, en ese sentido...”.* (ENTRI p. 8, 21-24).

Considera como *bastante importante* las condiciones organizativas y el reconocimiento de la educación musical tanto por parte del Centro como social y familiarmente (CUEST it. 34).

La opinión que se nos ofrece sobre que la Educación Artística -Música, Plástica y Dramatización- sea impartida en la Educación Primaria por un solo profesor, ha sido clara y rotunda en las dos entrevistas realizadas:

*“... yo en mi colegio no voy a plantear nunca lo de la Artística porque allí se trabaja superbien y hay mucha gente que lo puede hacer” “... lo de la artística, como artística, para que lo de una persona sola, es una utopía en algunos centros, en el mío es una utopía total”. “Yo no me atrevo a decirle a la gente, no, mira, tú no das la plástica que yo me encargo de todo. Así sí cubriría yo horario, pero yo sé que allí hay muchísimas personas que disfrutan haciendo eso” (ENTRI p. 6, 3-5). “No, porque no es fácil en los colegios... pero desde luego en mi colegio yo nunca me he atrevido a decir yo la cojo, porque en mi colegio a la gente le encanta y luego la metodología que lleva ya va implícita (la plástica) dentro del método”. (ENTRF p.3, 23-28)*

Finalmente, el caso que nos ocupa se siente *muy satisfecho* de la labor docente que está desarrollando como especialista (CUEST it. 38), satisfacción corroborada en las entrevistas:

*“Ahora estoy privada [contentísima], sobre todo este año que... me has cogido en el mejor año... [risas] porque hace dos años estaba amargada. Estoy supersatisfecha (ENTRI p. 4, 20-22). “Yo siempre me planteo que soy demasiado exigente en la audición, pero cuando vamos a los conciertos me doy cuenta de que ¡vamos! que lo he hecho de maravilla, porque veo los niños que no se mueven y gente hasta pasándose papas fritas y chocolatinas...” (ENTRI p. 3, 33-36).*

Reitera, al menos de momento, su predilección y gusto por la docencia de la música escolar sin tener que compartir con ninguna tutoría:

*“...cuando oigo yo a otras personas ¡ay no, no, que va, yo dejo la música... y yo eso ni me lo he planteado...Hombre, también porque tengo la suerte de estar en un centro donde valoran un montón toda la actividad y lo que yo diga y eso es fundamental... y el no tener tutoría también te anima un montón, porque si no, a lo mejor...hombre no es tampoco como para decir, pues dejo la música, no, pero yo conozco cantidad de gente que te dice, yo estoy muy feliz con mi tutoría, doy algunas horitas de música...”. (ENTRF p. 10, 24-31).*

#### **IV.3.6.B. Caso B**

Los resultados de este Caso, obtenidos a través de los análisis realizados de los distintos instrumentos<sup>3</sup> con los procedimientos correspondientes ya explicitados, los hemos clasificado básicamente, teniendo en cuenta los objetivos expresados en el Estudio II. Es decir son, de un lado, los resultados del cuestionario cumplimentado por el sujeto al comienzo de nuestra investigación y, de otro, los obtenidos a través de las entrevistas,

<sup>3</sup> Las siglas que hemos utilizado para hacer referencia a cada uno de los instrumentos utilizados han sido: CUEST: Cuestionario (Anexo nº 2); ENTRI: Entrevista Inicial (Anexo nº 4); NCAM: Notas de campo (Anexo nº 6); ENTRF: Entrevista Final (Anexo nº 8); ENCAL: Encuesta al alumnado (Anexo nº 9); ODOC: Otros documentos (Anexo nº 10).

observaciones de aula y documentos relativos a la planificación docente del caso y del CEIP correspondiente, así como a un cuestionario dirigido al alumnado, cuadernos de trabajo de los mismos y al libro de texto utilizado por el profesor.

#### **IV.3.6.B.1. Formación y experiencia**

El caso que nos ocupa manifiesta, por medio del Cuestionario cumplimentado al comienzo de nuestra investigación y a través de las entrevistas realizadas, que cursa los estudios de Magisterio del Plan de 1971, y oposita posteriormente por la especialidad de Ciencias Sociales (CUEST it. 3; ENTRF p.1, 11-14). Con la nueva estructuración de los estudios primarios a partir de la promulgación de la LOGSE, este maestro siente que cada vez se le está limitando más sus funciones docentes y decide recobrar, por medio de los cursos de perfeccionamiento y habilitación ofertados por la Consejería de Educación, la posibilidad de retomar la docencia en todas las áreas.

*“Es decir, cuando yo empecé en esto, cualquiera podía ser director. A continuación aparecieron las habilitaciones para la dirección (aunque ahora desaparecen) Yo podía dar música. Podía dar la educación física, y se me fueron quitando, se me fueron quitando. Luego podía dar hasta 8º y luego hasta 6º, con lo cual yo quise recuperar lo mismo que tenía”. “Yo quería ser habilitado por todo, excepto inglés, que reconozco que no estoy preparado para esa área...” (ENTRI p.1, 11-12). “... y yo decido que en esta empresa, por lo menos no ir a menos y seguir teniendo lo mismo que tenía... (ENTRF p. 1, 16-18). “Considero que mi capacitación no debe ir a menos, yo quiero dar a mis alumnos todas las asignaturas posibles, lo que pasa es que yo reconozco que soy más maestro de Primaria... yo soy maestro de letras, de matemáticas, de lo que se llame...”. (ENTRI p.1, 36-39)*

Tiene en su haber estudios musicales previos a la obtención de la especialidad: tres cursos de solfeo y uno de piano (ENTRI p.1, 19-21) y según expresa en la entrevista inicial, la formación musical recibida en los estudios de Magisterio “no fue válida” (ENTRI p.1, 42).

*“Yo llegué con algunos conocimientos básicos y tengo aprobado los tres años de solfeo, cuando eran cuatro, y estuve dos años para hacer 1º de piano y ahí dejé todo (ENTRI p, 1, 19). “La música, el año que yo estudié era un parche. De hecho... pero aclarar, que saqué un nueve y no tiene valor real del conocimiento necesario, no ya la nota sino el conocimiento que yo realmente después pude aplicar al aula. Aparte de que la música estaba considerada “maría”. (ENTRI p. 2, 4-7)*

La especialidad en Música la obtiene por medio de un Curso de Formación específico, homologado, organizado por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (CUEST it. 4). A raíz de este curso de formación, decide participar



en colectivos implicados en la educación musical escolar.

*“Hasta esa fecha yo no pertenecía a ningún colectivo y empecé a pertenecer a uno, que ya desapareció lamentablemente que se llama Clave 7, y si no desapareció está en latencia. Pero ahora está muerto. Se llama Clave 7 y pertenecí... pues hasta que duró. Y estaba interesante.”* (ENTRI p. 1, 24-28)

Ha realizado asimismo algunos cursillos de formación didáctico-musical (CUEST it.7).

Su experiencia docente abarca los veintidós años de servicio: tres años en educación compensatoria, un curso en un CEP y el resto en centros de Primaria. En cuatro de ellos, en los inicios de este trabajo, ha ejercido como profesor especialista de Música (CUEST it. 6; ENTRF p. 1, 3-9) compatibilizando como profesor de apoyo y Director del Centro educativo (CUEST it. 9; ENTRI p.1, 29-30; ENTRF p. 9, 40-49).

#### **IV.3.6.B.2. Contexto y condiciones**

El CEIP donde se realizaron las observaciones de aula de este caso, se encuentra ubicado en un barrio periférico bastante cercano de Santa Cruz de Tenerife. El alumnado del mismo procede de un entorno con nivel económico bajo, muchos en el paro y la mayoría de los que trabajan lo hacen en el sector servicios. El Centro, con una antigüedad de más de cincuenta años, carece de instalaciones deportivas así como de salas de reuniones y aulas específicas, excepto para la impartición de la Música, si bien es utilizada también para otras actividades. Cuenta con tres unidades de Educación Infantil y seis de Primaria (ODOC).

Dispone de instrumentos musicales escolares (Orff), así como de material de sonido, audiovisual y textual (CUEST It., 22). No se especifica, en el cuestionario inicial las características del aula destinada a la educación musical si bien comprobamos, en las notas de campo, que realmente es un aula de usos múltiples donde se encuentra todo el material musical ordenado en estanterías. El alumnado trabaja en unas mesas rectangulares, de grandes dimensiones donde caben 4 ó 5 alumnos en cada lateral (hay 4 mesas de este tipo). Son altas, por lo que los estudiantes tienen que utilizar unos taburetes elevados para poder trabajar. Están colocadas perpendicularmente a la pizarra pautada que se encuentra en una pared del aula. Contiene asimismo un teclado, una pantalla de TV, mesa y silla del profesor y materiales diversos en las paredes, alusivos en su mayoría a temas musicales.

#### IV.3.6.B.3. Aspectos didácticos

Por las características de esta dimensión, es de señalar que los datos se han obtenido por medio de los diversos instrumentos utilizados, es decir por el *cuestionario* al profesorado, las *entrevistas*, las *observaciones y notas de campo*, la *PGA* y demás documentos señalados anteriormente. De ellos hemos entresacado que la planificación del CEIP donde hemos realizado el estudio de este caso contempla, en el área de Educación Artística para el nivel escogido (3º Ciclo de Educación Artística- Música) los Objetivos, los Contenidos, los Principios Pedagógicos generales para todos los Ciclos y los Principios Didácticos específicos para el tercer ciclo. De los diecisiete apartados que figuran como criterios de evaluación para el área, cinco corresponden a la materia Música (identificación de los parámetros del sonido, sobre emisión de la voz y canto, lectura y escritura musical y conocer aspectos básicos sobre obras musicales y compositores. El resto son los relativos a la Plástica y a la Dramatización (Véase Anexo nº 10.5.2). La planificación docente del profesor, la programación anual y las de las sesiones, las realiza de forma individual con contenidos teóricos y prácticos (CUEST. It.23):

*“En el primer trimestre planifico prácticamente todo el año. Ya luego se va desvirtuando... yo digo que empiezo siempre bien y después voy teniendo problemas. Las sesiones se planifican normalmente desde el libro del maestro y desde lo que yo tengo que dar”.* (ENTRI p. 5,48-53)

Los materiales didácticos utilizados en la preparación de las sesiones, *a menudo* son materiales impresos, de audio e instrumentos; sin embargo para el alumnado figura como *a menudo*, el material textual, de audio y la flauta, y *alguna vez* los instrumentos Orff e instrumentos de fabricación propia (CUEST its. 24, 25, 26 y 27).

*“En cuanto a los materiales didácticos utilizados en el aula, son los propios del área y alguna que otra vez- yo por ejemplo tengo una bolsa de chapas que si las tenemos que escachar para fabricar algún instrumento, pero en realidad son los Orff que están dotados y luego los que se van consiguiendo. En el caso nuestro, las guitarras y eso, son proyectos. Guitarras y teclados son dos proyectos”.* (ENTRI p. 6, 7-12)

Utiliza el libro de texto de la editorial Santillana y manifiesta que “prácticamente sí” lo lleva a rajatabla, argumentando que no tiene la misma seguridad en esta disciplina como en cualquier otra área del currículo escolar:

*“El libro es un guión... Cuando yo fuera un tío con unas capacidades de estas... que fuera capaz de organizar las 40 sesiones que creo que son, pues no sé ahora mismo cuantas son...”* (ENTRF p. 16, 3-6). *“Cuando yo tuviera claro, como tengo en el área de lengua, que lo tengo bastante más claro... o el área de matemáticas; yo tengo clarísimo, en matemáticas, las filas, las columnas, la colocación porque me permite después en el sistema métrico decimal hacer unas cosas... yo trabajo*

*enormemente el silabeo, porque después, cuando tengo que ver... la sílaba tónica y ese tipo de cosas, pues también lo veo... y una serie de machaconeo que lo hago a diario. No es lo mismo música, que vengo hoy, que digo la clave de sol, que explico una serie de cosas, y que después tardo una semana y si tengo mala suerte dos... Como te toque un día de fiesta o ese día haya una excursión... para volver a decirle a alguien que el segundo espacio es LA, y entonces pueden decir... y bueno... a veces me enrollo y les explico la clave de fa en 4ª, para que sepan el por qué, porqué dice usted clave de sol... y más de una vez, de verdad, sí me gusta que profundicen y que vean y que entiendan... pero eso lo haces un día y después se pegan una semana...". (ENTRF p. 17, 16-26)*

Ante la pregunta de si sería capaz de suprimir el libro de texto nos confiesa:

*"Tengo confianza suficiente para no engañarte, eso me supone venir aquí... meterme un montón de horas fotocopiando, planificando, haciendo... Cuando eso está hecho en el libro. ¿El libro es cómodo? Pues claro. El libro es un recurso. El libro tiene unas ventajas, el libro tiene una secuenciación, está aprobado por el Ministerio... no tengo follones... tiene colores, si algo no me gusta, lo quito... si estoy apurado y no vengo, tengo el recurso... Y entonces ¿Qué tienen que hacer los niños?, la página 43, tengo un libro de maestro que lo desarrolla, tengo 2 CD que me ponen las audiciones adecuadas... (ENTRF p.12, 11-20). "Pero, supone un esfuerzo excesivamente grande y la gratificación, aparte de la personal no lo es. Si yo compro el libro y tengo el libro y después yo quiero hacer el Cho Juan Periñal [danza tradicional canaria] este año y al otro quiero hacer otra cosa, o viene alguien y me manda algo... o un amigo... o bien... entonces lo incorporas... Al final el maestro que no tiene el libro, puede tener...necesidad de él en un momento determinado". (ENTRF p. 12, 33-38)*

Según expresa en el cuestionario, no utiliza ninguno de los sistemas de enseñanza más conocidos sino que "sigue la programación en función de la editorial y sus estrategias" (CUEST it 28), ampliando y aclarando en la entrevista inicial el porqué de esta decisión:

*"Los sistemas de enseñanza más utilizados son los que aprendí, tal y como me lo enseñaron, casi lo repito... y algunas cosas que no aprendí, que han ido surgiendo, pues sigo más el modelo del maestro de lengua. Para que se entienda ¿Qué dice el libro?. Bueno, ¿Qué pone el libro?. Y lo vamos haciendo y voy muy pegado al libro. En mi caso, voy muy pegado al libro, pero voy pegado al libro, y no me justifico, porque como no conozco mucho, ahí no me pierdo. Cuando me salgo no tengo los referentes claros de si eso está bien... o tal. Con el libro se perfectamente de que cumplo el currículo, cumplo administrativamente, cumplo.... Lo tengo concebido tal como está programado, tal como está en la PGA... Creo que lo bueno es salirse cumpliendo eso pero haciéndolo desde otra perspectiva. Pero para salirse... hay primero que dominar. Yo me puedo salir en un onomatopéyico..., porque yo domino un poco más el ga gue gui, ja je ji...pero en el área de música, en mi caso no". (ENTRI p. 6, 12-28)*

En cuanto al desarrollo de los contenidos, responde que *alguna vez* desarrolla los prescritos por la Administración excepto *arte y cultura* (CUEST it 30), sin embargo en la entrevista inicial, al poder expresarse con más amplitud, nos comenta que en la realidad se tiene muy en cuenta las actividades propias de las fiestas y actos del Centro, tales

como las navidades, carnavales y festividad del Día de Canarias.

*“Los contenidos desarrollados con más intensidad... pues son los puntuales. Cantar villancicos porque lo necesitamos para el acto que se abre a los padres y entonces, sobre el villancico montamos bastante tiempo. Bailar y moverse, porque eso lo piden ellos solos y entonces, hasta este año que se quitó porque creó muchos problemas. Al recreo siempre dejábamos utilizar el aula para que se fueran a bailar. Este año no se hace... Con el tema del carnaval, la construcción de instrumentos, o se fabrican los disfraces y se prepara la cancioncita de la murga y luego lo que es Canarias, que ahí sí. Ahí es baile... y ya está. Son los tres ejes reales que más se mueven. Lo otro es lo que pone el libro pero por los tres ejes sacrificamos un poco el libro”. (ENTRI p. 6, 29-41)*

En nuestra observación de aula hemos podido comprobar que, en general, el trabajo en el aula estuvo bastante equilibrado, con una dedicación de 104 minutos al *canto*, 170 minutos a la *expresión instrumental*, 217 minutos al *lenguaje musical*, quedando bastante distanciado en minutos la *expresión vocal*, el *lenguaje corporal* y *arte y cultura* (6, 10 y 66 minutos respectivamente) (véase Tabla IV. 35. Caso B. Temporalización en minutos de los contenidos de las sesiones).

Tabla IV.35. Caso B. Temporalización en minutos, de los contenidos de las sesiones

SESIONES	CANTO	EXPR. VOCAL	EXPR. INSTR.	LENGUAJE MUSICAL	LENGUAJE CORPORAL	ARTE Y CULTURA	EVALUACIÓN
1ª	10 m			17 m		10	
2ª			10 m	35 m			
3ª	-----	-----	-----	-----	-----	-----	
4ª		2 m	13 m	2 m	3 m		
5ª			30 m	8 m			
6ª	37 m		5 m				
7ª	20 m						
8ª						20 m	10 m
9ª			10 m	30 m			
10º S. Ex			40 m	16 m			
11ª	27 m						
12ª	10 m			11 m		25 m	
13ª S. Ex		4 m		28 m	7 m	4 m	
14ª S. Ex			25 m	32 m		4 m	
15ª S. Ex			37 m	13 m			
16ª				25 m		3 m	
17ª	-----	-----	-----	-----	-----	-----	
TOTALES	104 m	6 m	170 m	217 m	10 m	66 m	10 m

Las sesiones número 10, 13, 14 y 15 tuvieron una duración superior a lo normal.  
Las sesiones número 3 y 17 no tienen contabilizados los minutos pues fueron atípicas.

La evaluación del alumnado la hace *siempre* teniendo en cuenta el *interés y participación y la habilidad en el manejo del lenguaje, instrumentos y procedimientos característicos de la Música*, figurando *a menudo* el *dominio de conceptos relevantes de los contenidos y capacidad de trabajar en grupo*. La *capacidad de crear, improvisar y expresar* la evalúa *alguna vez* (CUEST it. 31). De forma menos estricta y formal responde a esta cuestión en la entrevista inicial ya que, prácticamente en la realidad, lo que evalúa es la actitud del alumnado y dice que al ser una nota compartida con las otras dos materias del área, ha de ponerse en contacto con los tutores para la evaluación final. Queda claro en sus manifestaciones que no es una materia en cuya calificación sea significativo el conocimiento del alumno:

*“Bueno, la evaluación, si bien la hago es muy actitudinal. La evaluación esa,*

*rigurosa, yo no la aplico. Ahora mismo la estoy haciendo más actitudinal y téngase en cuenta una cosa: no existe la nota de música. Existe nota de artística... Distinto que yo diera las tres horas. No existe en primaria nota para música [con énfasis]... En principio la nota yo la pongo de común acuerdo con la persona que es la tutora. [Refiriéndose a alumnos con necesidades educativas]: lo integro igual que a uno más en el aula. A la hora de evaluarlo sé que es distinto, pero mi evaluación es bastante... poco rigurosa. Es una evaluación más de cómo se ha portado... y tal y creo que no he suspendido a nadie nunca. (ENTRI p. 6-7, 45-53, 1-6). "Normalmente no se suspende a nadie. Normalmente. Solamente nos ponemos de acuerdo a los que vamos a suspender a alguien, es decir, si vamos a suspender a alguien, no es normal que suspenda con ella, o con él, con el tutor y conmigo no, Ahora mismo, lo que he hecho esta semana es, mi nota es P.A. pongo los Destaca en aquellos que han demostrado un poquito mejor en aquello ... la actitud, un poquito mejor en los procedimientos... un poquito mejor en los conceptos, siempre... eso lo tengo bastante más claro. A lo largo del año tú lo vas punteando, y vas llevando un poquito de registro y entonces se lo paso y después voy a la sesión de evaluación con mis notas y entonces es, si hay algo en lo que estamos muy dispares, hablamos... si estamos más o menos de acuerdo y... normalmente estamos más o menos de acuerdo, pues no hay nada más que decir. Cuando es alguno que va a repetir o alguna cosa de esas, pues... se habla. De todas maneras, los criterios para que un alumno repita van a estar basados en matemáticas y en lengua, no se va a dejar nunca repitiendo a alguien porque tenga suspendida la... la artística... Normalmente, no. Podría darse el caso, pero yo no lo conozco". (ENTRF p. 9, 23-39)*

La autoevaluación la realiza según las respuestas al cuestionario inicial, *analizando los resultados* (CUEST. Its.31, 32), si bien aclara posteriormente que es una cuestión con la que frecuentemente reflexiona, pero que no la hace efectiva:

*"En mi defensa diré que al final acaba uno por no hacérsela para no sufrir, porque es flagelarse ¿no? Pero sí. Realmente podemos exigimos más, lo que pasa es que si no damos más, habrá alguna razón que lo justifique... algo habrá... pero no sé. Yo como maestro no me considero mal maestro ¿Puedo dar más? Sí, pero también te confieso que suelo acabar agotado en Mayo y suelo tener bastantes problemas para no entrar en rutinas malas... Yo siempre he definido que esto es como correr la vuelta ciclista que es empezar cada año, pero además hay que correr hasta los 65 años.... Entonces, sin que eso signifique justificar, tampoco el listón puede ser tan exagerado que al no llegar nos desmotive. Dispersamos mucho. Yo me disperso enormemente, hablando aquí, haciendo lo otro... Si se centrara uno más en su área pues posiblemente rendiría más pero, perdería la relación con todo lo demás y te convertirías en muy independiente. Sería un reino de taifas". (ENTRI p. 7, 26-29)*

Sobre *Qué contenidos cree que enseña mejor* al alumnado o lo que es lo mismo, en qué apartado de los contenidos musicales se siente más seguro, responde que son *expresión vocal, lenguaje musical y lenguaje corporal* (CUEST it.35). Por otro lado, y sobre este mismo tema, en las entrevistas comenta que los contenidos que imparte con mayor intensidad son los relativos a los actos festivos del colegio:

*"Pues la verdad., son... los puntuales. Cantar villancicos porque lo necesitamos para el acto que se abre a los padres y entonces, sobre el villancico montamos*

*bastante tiempo. Bailar y moverse, porque eso lo piden ellos solos, hasta este año que se quitó porque creó muchos problemas (ENTRI p. 6 29-33). "...la construcción de instrumentos en su momento, con el tema puntual otra vez del carnaval, porque o se hace esto o se fabrican los disfraces, que también entra dentro del área, y se prepara la cancioncita de la murga y volvemos otra vez a hacerlo y luego lo que es Canarias, que ahí sí. Ahí es baile...y ya está. Son los tres ejes reales que más me mueven". (ENTRI p. 6, 34-39)*

Hemos recogido en las notas de campo, textos escritos por el profesor para ser entonados con melodías conocidas, tanto para Navidad, como para las fiestas de carnaval o para el día de Canarias (véase Anexo nº 10.5.8).

Con respecto al alumnado de este Caso hemos observado que la actividad que más les agrada, con un 59,09%, es *tocar los instrumentos*. El resto de las respuestas se reparte el porcentaje, en un 18,18% en contenidos que hemos denominado *ambiguos*, porque no expresan actividades concretas de la materia como por ejemplo: "La música. Porque te diviertes y con la música expresas los sentimientos", y *Otras respuestas* con un 13,63% que hacen referencia a elementos externos: "Que está decorada, tiene un toque alegre. Porque me gusta" (véase Tabla IV.36. Preferencias de actividades en las sesiones).

Tabla IV.36 Preferencias de actividades en las sesiones

	Tocar instrumentos	Respuestas ambiguas	Otras respuestas
%	59,09	18,18	13,63

Para el segundo ítem que hace referencia a las actividades que menos les gusta, es evidente que el alumnado se decanta por *trabajar en el libro y en partituras* con un 31,81%. Le sigue en porcentaje, con un 18,18% *tocar instrumentos*. A un 13,63% parece que le gusta todo al responder *nada*. *Bailar y no contesta*, se muestran con un 4,54 (véase Tabla IV.37 Actividades que menos les gusta realizar en las sesiones).

Tabla IV.37. Actividades que menos les gusta realizar en las sesiones

	Trabajar en el libro y en partituras	Tocar instrumentos	Nada	Bailar	No contesta
%	31,81	18,18%	13,63	4,54	4.54

Entre las respuestas de la tercera pregunta *Si tuvieras más horas de música ¿qué es lo que te gustaría hacer?*, advertimos que de forma muy mayoritaria, un 59,09%, el alumnado contesta: *cantar y tocar instrumentos* (en algunos casos especifican alguno en

concreto). Nos llama la atención el 13,63% que responde *hacer el libro para adelantarlo o terminar el libro de música*, si bien es cierto que ambas respuestas tiene una coetilla que dice "...y así tendríamos más tiempo" o "...y practicar con instrumentos de percusión y hacer juegos en la clase". Las respuestas *bailar, dibujar y respuestas ambiguas* -como *aprender más de música* o simplemente *aprender*- están representadas igualmente cada una, con un 9,09% (véase Tabla IV.38. Lo que más les gustaría realizar si tuvieran más horas de clase de música).

Tabla IV.38. Lo que más les gustaría si tuvieran más horas de clase de música

	Cantar y tocar instrumentos	Actividades del libro	Bailar	Respuestas ambiguas	Dibujar
%	59,09	13,63	9,09	9,09	9,09

En cuanto al cuarto ítem *¿Cuál de estas actividades te gusta más?*, la totalidad del alumnado (22 estudiantes) responde que lo que más les gusta es *oír música*. Le siguen en preferencias *tocar la flauta, bailar y cantar*. *Hacer ejercicios del libro, leer una partitura y tocar instrumentos de percusión* se alejan de los anteriores. El resto de las actividades se muestran con un número menor de respuestas (véase Gráfico 22. Caso B. Gustos por las actividades).

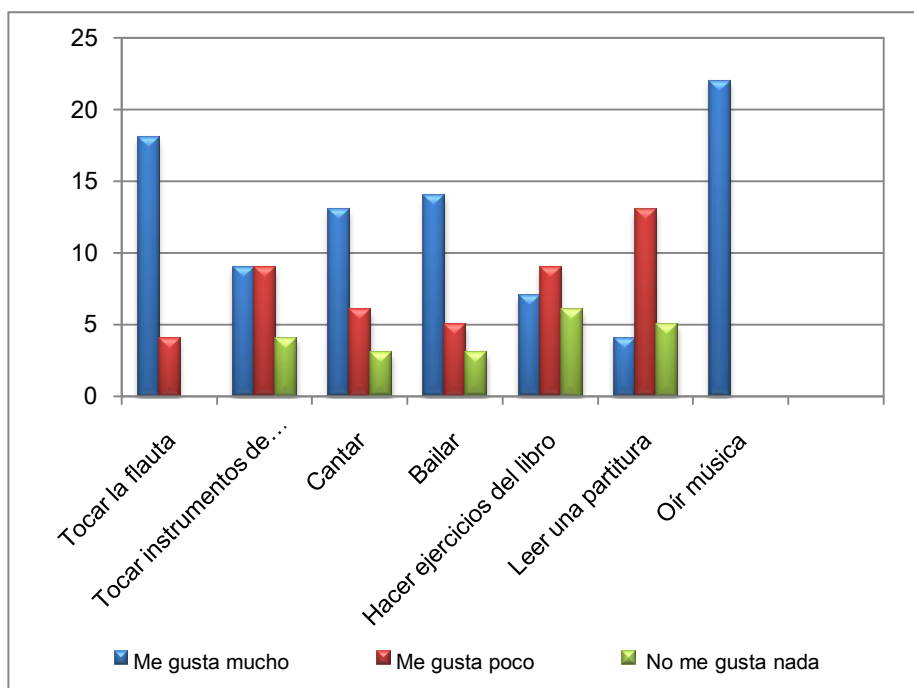


Gráfico 22. Caso B. Gustos por las actividades

En los resultados del análisis de los *libro del Alumno* de los tres estudiantes reseñados anteriormente (con niveles distintos en cuanto al aprendizaje, en opinión del profesor)



hemos podido observar que los tres tienen puesto en las partituras que debían ejecutar el nombre de las notas, e incluso el valor de las figuras, debajo de cada una de ellas. Dos de los libros tienen marcadas con una cruz (signo de que tenían que ser trabajadas) hasta la página 67 y el tercero sólo hasta la página 65. En este último (alumno nº 1) se observa que los ejercicios cuyas respuestas han de ser realizadas por escrito, están bien y finalizados. No ocurre así con los otros dos. El alumno nº 2, no tiene resueltas todas las preguntas pero sí bastante orden y limpieza. Tiene algunas faltas de ortografía. El tercer libro analizado, (alumno nº3) contiene bastantes ejercicios de los propuestos sin terminar. Tiene faltas de ortografía graves y cuando copia omite algunas letras (véase Anexos nº 10.5.4, 10.5.5.y 10.5-6).

Analizando el *libro del Profesor* hemos observado que se trata de una Propuesta Didáctica (tal como figura en la portada) del Grupo A.R.T.E. que junto a el *libro del Alumno*, el CD-ROM, Recursos didácticos y los CD-Audio, conforman los Materiales de la editorial Anaya para Música para el Tercer Ciclo de Primaria, concretamente para 5º curso. Comienza con una exposición de la estructura de los materiales ofertados (el Libro del Alumno), la Propuesta Didáctica, así como de los recursos contenidos en el CD-ROM y los CD-Audio. Le sigue una Introducción al Proyecto, haciendo referencia a la Educación Musical “ubicada de un modo concreto: integrada, enriquecida y globalizada” dentro de la Educación Artística. Con respecto a cada uno de los bloques: *expresión vocal y canto, expresión instrumental, expresión corporal: movimiento rítmico, danza y dramatización, percepción auditiva, percepción del lenguaje musical y percepción de la música en las culturas*, expone en unos cuadros, a quién y cómo enseñar, así como los contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales y transversales, los objetivos de etapa, de ciclo y criterios de evaluación. Cada Unidad Didáctica va precedida de una pequeña introducción seguida de un mapa conceptual, así como los objetivos y criterios de evaluación de cada uno de los seis bloques temáticos expuestos. Contiene asimismo temas transversales, recursos y materiales recomendados y actividades previas, actividades propias de cada una de las páginas y actividades complementarias. Finalizan con las partituras ofrecidas en el CD-Audio, un registro de evaluación, actividades de refuerzo, actividades de ampliación y música para jugar. En esta última, las actividades están relacionadas muy directamente con la plástica y la dramatización (colorear, crear un guión para escenificar a partir de unas viñetas, pintar lo que sugiera una audición...). La obra finaliza con una Bibliografía y un Índice de Audiciones (véase Anexo 10.5.7).

#### IV.3.6.B.4. Valoraciones

Este caso, desde un primer momento, ha considerado que su formación musical no sólo la inicial, sino incluso la obtenida posteriormente, no ha sido suficiente como para sentirse tan seguro en conocimientos como en cualquiera de las otras áreas, lengua, matemáticas... tema ya explicitado cuando argumenta la utilización sistemática del libro de texto.

Considera como *bastante importante*, para la realización de las sesiones, *las condiciones materiales del centro* (infraestructura, materiales didácticos, etc.) (CUEST It.34). Esta valoración queda expresada de forma más amplia en la entrevista inicial donde se advierte que en sus comienzos como docente en este centro educativo, el aula de música no existía como tal y, por otro lado, hace unas consideraciones sobre el material didáctico del aula para el alumnado que nos reflejan, en cierta manera, que la dotación de material que ofrece la Administración a los centros no es la idónea, al menos en cantidad:

*"Pues mira, los que había [materiales] estaban bien. La primera dotación no es suficiente porque... No es suficiente porque no da para todos y sobra... porque no se suele utilizar la mitad de las veces. Eso es duro, pero es real (ENTRI p. 3, 52-53 y p. 4, 1-2). Yo cuando vine aquí... me agencí un carrito de supermercado, porque era la única manera de poder salir de un aula a la otra llevando las cosas dentro. Y eso es real, y no es un modelo mío, es el de varios sitios". (ENTRI p. 4, 4-7)*

Que el horario de música es *poco adecuado* (CUEST it.19) fue corroborado verbalmente:

*"La idea de todas maneras es falsa [se refiere a lo de una hora a la semana]. Porque ahí se ha engañado. A ver, la artística era tres horas y en ningún momento aparecía una hora de música... (ENTRI p. 4, 25-28). Entonces se consiguió dos horas para un generalista que se quedaba con la parte de la plástica y una hora para lo de la música, con lo cual ahí quedó una cosa rara, pero la idea base era Artística, compuesta por Plástica, Música y Dramatización, tres horas. Eso sí que permite decir, ahora preparamos decorados -yo te digo mi idea-... y por favor en silencio se pinta, pero escuchamos esto... y al final me dicen ustedes lo que escucharon... o hacemos discriminación de sonidos o preparamos esta obra y tocamos o hacemos esto otro... Eso no se hace con una hora semanal. Eso es absurdo... ENTRI p. 4, 34-45) [Refiriéndose a la posible coordinación de las tres materias] "La primera hora se pierde nada más en aliviar tensiones... La segunda hora empezamos a trabajar... entonces esas coordinaciones... El maestro, además va a lo inmediato: sí, sí, pero no saben leer... pero no se qué... ¿Que toca bien?, muy bien... Yo realmente te digo que... no se tiene el concepto para lo que fue concebido, no se ha aplicado y eso lo defiendo al que quiera y dónde quiera. Ahora... ¿Que podemos hacer cosas y que esto no es una justificación? por supuesto. Una hora es una hora y una hora de trabajo debería rendir lo que es una hora de trabajó". (ENTRI p. 4, 48, p. 5, 1-7)*

Hace la consideración de *muy importante* a la formación musical y la pedagógica-musical y como *bastante importante*, tanto al reconocimiento de la actividad musical por parte del

*Centro*, como al *reconocimiento social y familiar*. Sin embargo considera que tanto las AMPAS como la Administración la valoran *poco* (CUEST it.34), si bien en la entrevista final matiza esta respuesta argumentando:

*“Yo creo que la administración intenta hacerlo bien. Y no es una respuesta política .... Lo que pasa es que... posiblemente en el magisterio se ha metido como en un cajón de sastre, todo lo que... es el único sitio que queda donde ir... metiendo cosas... (ENTRF p. 2, 45-48). “La Administración es un ente. Son políticos que cada vez que llegan, consideran que esto es más adecuado o menos adecuado... No le ven interés porque en estos momentos esto es un culto a la economía y esto económicamente no es rentable. No seamos... la administración no es... un Dios ahí... que se lo sabe todo. La Administración llega ahora, y hace un plan de enseñanza, que piensa que... como decía R. [se refiere a un ministro], que me parecía muy bien en su momento, y ahora no sé lo que me parece, pero bueno... en su momento hizo cosas, que... yo no sé. Lo último que yo he aprendido, de verdad, es a dudar. Y creo que hay que dudar de todo, es decir, si esto se hace bien, estará bien. Si se hace mal estará mal. Yo creo que es un complemento, tampoco es que la enseñanza musical es la panacea, ahora..., puede ser que bien hecho anime mucho, puede ser que bien hecho, de una alegría en la clases, puede ser... pero puede ser, que antes necesitemos una disciplina de aula para poder tener a la gente más o menos tranquila, que no roben, que no rompan, que respeten, sí posiblemente sea más complicado. No sabría, pero sí, yo creo que la administración lo... intenta hacer bien. Yo creo que más de una vez, de verdad, más de una vez el problema es la ejecución. Porque el que la ejecuta, si la da bien y la valora, la puede modificar, no teniendo una estructura tan rígida, sobre todo en el área de la música, fíjate que....a lo mejor es más cómodo en el área de la música, es verdad, que en otras áreas, porque en otras áreas, yo tengo que mandarlos con la m antes de la p y la b, pero en este caso si les dura más el sonido o toca... tengo más libertad, entonces si tengo más libertad... va a depender del maestro”. (ENTRF p. 4, 51-53, p. 5, 1-21)*

Sin embargo considera que es valorada en su caso, por parte del equipo directivo, profesorado y alumnado del Centro, como *bastante satisfactorio*. De otro lado, hace mención a una compañera de otro centro educativo, a la que califica de “buenísima” que no ha podido desarrollar profesionalmente todas sus capacidades y nos expone el porqué:

*“Hombre, no puedes desarrollar todas las capacidades porque si llegas a un centro donde... no se prioriza el create...disponer de un aula... yo aquí pude crear eso, pero esto no es fácil, lo que yo tengo hecho aquí no es propio de muchos centros”. (ENTRF p. 6, 28-31)*

En cuanto al tema de si la música tiene en el currículo escolar la misma consideración que las otras áreas, este Caso cree que no: “No, no tiene el mismo peso. Tú misma sabes que está englobada dentro de la educación artística, es decir que es una nota compartida”.

El grado de satisfacción personal y profesional según la respuesta al Cuestionario inicial,

es de *bastante satisfecho*, aclarando al final del mismo “Que esté bastante satisfecho, significa que me gusta impartir la materia y que la valoro mucho, pero aclaro que en general hay insatisfacción en el sector”. (CUEST)

En sus declaraciones sobre el tener que compartir una tutoría con la docencia de la especialidad, afirma rotundamente:

*“Eso no sirve. Así de claro. Eso no sirve. Yo como tutor soy muy bueno con mi curso. Es decir, yo tutor y doy música en mi curso. Eso sí, eso sí me gusta y me permite... hasta las tablas de multiplicar, te las puedo hacer con [hace palmas rítmicas]. Ahora, tú estás dando clase de lengua, de matemáticas, de tal. ¡Sal! que tienes ahora música con 1º de la ESO, y vas... llegas... siéntense y tal... sales y vuelves a tu curso. Vuelves otra vez a salir y vas a tal... No. Por lo menos yo. Y eso que, se me respeta, yo no tengo problemas de disciplina. Puedo decir otra cosa, el cincuenta por ciento de la energía de un maestro, para mí, es conservar la disciplina en el aula. Una vez que la tengas ya empiezas a trabajar y yo dedico mucho tiempo a que se me respete en el aula como persona. Para mí, tutor... prevalece más la tutoría que la música. Así de claro. La tutoría te come, acaba contigo, es decir, te absorbe, padres, alumnos. Yo tutor de un curso... la música usted perdone por Dios, yo voy a sacar al curso. Soy tutor y responsable del área de música, pero cuando me dicen dos cosas, prevalece una. Yo no veo compatibilidad, tutor-maestro de música. Distinto es, todos los maestros dan su música, es decir todos los tutores dan su música, ¡oh! eso sería ideal. Eso sí es ideal. Para mí sí”.* (ENTRI p. 8, 10-36)

Sin embargo, ve acorde la compatibilidad el cargo de director con la docencia en la especialidad:

*“Posiblemente es la asignatura que más se puede enriquecer si el director es el encargado, porque empujará por ella... Ahora, si se equivoca y lo que hace es utilizarla como, no es importante... pues paso de ella..., bien. Pero... pero no es incompatible. De hecho, posiblemente sea la asignatura que más facilidad da para ser Director y poder compatibilizar. Ventajas: te digo. Conoces a todos los alumnos del Centro. Pasas por todos. Entonces, esto te permite conocer las realidades de cada uno y entonces, desde la dirección puedes aplicarlo.* (ENTRI p. 7, 35-42)

Estima como positivo que la Educación Artística -Música, Plástica y Dramatización- sea impartida por un solo profesor y no ve efectivo que haya varios especialistas en la Educación Primaria.

*“Sí, sí. Lo que pasa es que yo entiendo que el profesor de Primaria debería de ser completo. Lo que pasa es que es pedir mucho. Pero... realmente el profesor que va a 1º, debería de dominar perfectamente... y esas tres horas las reparte él, en la famosa globalización” “Ahora viene el de inglés, viene el de educación física, viene el de música, viene... y vuelvo a lo mismo... ¡Uf!...descanso... Pero no, no es efectivo”.* (ENTRI p. 5, 10-13)

En cuanto a su concepción de lo que puede significar la educación musical en la edad

escolar nos expresa básicamente, lo que cree que realmente debiera de ser:

*“Para mí la música en Primaria es una formación básica que permite desarrollar en el niño y la niña, las capacidades deseables para entender, participar y expresar todo aquello que es de uso común en el ambiente musical; explicado, no es el conservatorio, es preparar para la vida misma y facultar a las personas a conocer y participar con formación, de las posibilidades que el área ofrece, desarrollando, así los esquemas rítmicos, el uso de la voz, el lenguaje musical no convencional y luego convencional hasta llegar a entender sencillas partituras, manejar algún instrumento obteniendo las notas deseadas y también una actitud de respeto hacia las formas musicales (clásica, moderna, folclórica...) y gusto por aprender, conocer, crear, investigar. No es terminal y tiene su continuidad en Secundaria”. (ENTRI p. 2, 48-51 y p. 3, 1-8)*

Sin embargo, en el momento de evaluar la representación de la educación musical en el diseño curricular del Centro nos confirma que una cosa es lo que debería de ser y otra lo que es:

*“Ahí tienes la plana horaria, está todo incluido. Lo que pasa es que la cosa es lo que está incluido y otra cosa es la efectividad. Posiblemente... yo no permito que a un alumno mío se le quite la hora de música para ir a apoyo. No. (...) Pero... realmente cuando se ha cuestionado eso... significa la importancia que se le da... tú entiéndelo así. Vale que no se hace, pero vale que se pensó. Si se pensó, significa que la importancia es baja. (...) Yo llegué aquí y dije, perdonen YO-SOY-DE-MÚSICA, pero no es igual, porque yo venía con quince años de servicio”. (ENTRI p. 3, 27-50)*

En cuanto a la consideración de esta materia en la realidad actual de Primaria, hace mención a la relatividad existente en el tiempo de docencia y la efectividad de la misma, pero que, evidentemente, no se puede llegar al objetivo a que hacía referencia cuando exponía su concepción de la docencia:

*“Yo creo que está... En general [con énfasis] mal considerada. Desde los que dan la asignatura, bien. Que el rendimiento sea al final bueno... yo creo que sí, pero porque lo estoy mirando según el número de horas realmente que la materia lleva. Si tú das una hora semanal, tú calcula: una hora semanal, de repente cae fiesta..., dos semanas. El niño no viene porque le dio la gripe, pues otro que faltó ese día, aunque sólo ha faltado un día en el curso... pero si coincide que sólo tienes una cosa que das UNA vez a la semana... el resultado al final... tiene que ser bajito. Entonces, si tú pretendes decir, bueno, queríamos alcanzar esta pequeña meta, ya está superada... Pero que al final se consiga ese gusto que yo te decía antes, por hacer música, por practicar..., en un porcentaje... de 33 por ciento ¿vale? No, queda 2 ó 3 por ciento o... de la gente que pasa que son después los que siguen... Yo tengo dos alumnas que fueron al de Bellas Artes a hacer el bachiller, tengo otro alumno que está... que lo continúa... Pero eso, de cada promoción pues... dos..., dos personas”. (ENTRI p. 3, 10-25)*

En la valoración que hace sobre sus expectativas iniciales y su evolución posterior, nos confiesa que han variado, y nos da a entender que es debido a que en un principio hubo

bastantes actividades formativas, se crearon grupos de trabajo (Clave 7 ya citada) y Jornadas específicas sobre la educación musical, que han ido desapareciendo:

*“Las expectativas iniciales disminuyen y tú lo sabes... porque en la primera época existió Clave 7 y eso desapareció, y no soy yo sólo y así que si desaparece, algo falla. Si algo que en teoría estaba relativamente bien, la mitad de la gente que estaba se fue... las otras nunca más volvieron... así que... algo hay ahí que las expectativas han bajado o han disminuido mucho. Mira, se hicieron unas jornadas al principio del curso que luego desaparecieron. Yo pienso que las expectativas por parte de todo el mundo... a lo mejor es que se ha puesto en su sitio y ese es su sitio, una asignatura más, que... bueno... no tiene tanta... tanta importancia. Posiblemente en el futuro la pueda tener. Yo no creo que no la vaya a tener. Y la evolución en la profesión... posiblemente en el futuro, el maestro estará mejor preparado, posiblemente en el futuro, cada vez aunque uno lo diga... parece demagógico..., pero no, Puede ser que la gente joven lo que tenga es un planteamiento distinto, menos... como diría yo..., menos humanista y más profesional y a lo mejor, ese será el camino”. (ENTRF p. 5, 26-40)*

Sin embargo estas reflexiones, según nos confiesa no ha mermado su ilusión como especialista en educación musical. ‘Sí. Me gusta. A mí me gusta’ (ENTRF p. 6, 23-24).

Creemos interesante hacer referencia a reflexiones realizadas a lo largo de la entrevista final que, aún sin tener una relación íntima con la educación musical, sí tiene relación con la Educación Primaria en general. Refiriéndose al interés de la Administración por la enseñanza nos dice:

*“No creo que no le interese. Yo creo que está desbordada. Es decir, por un lado viene el bombardeo de poner internet a todos los colegios... Yo por ejemplo creo que en este colegio poner internet, estaría muy bien a lo mejor para 5º o 6º pero resulta que por debajo de 5º y 6º, que son dos años, tiene siete años, más que son infantil y... y es un planteamiento de informática de poner... medusa... de poner... y tal y cual . Yo creo que Medusa, a no ser que tengamos una formación enormemente amplia antes... A no ser que tengamos los espacios... porque yo en Medusa lo veo... con tantos ordenadores y los chiquillos no saben teclear. Es decir... Yo hice mecanografía... Pero... que lo hagan con el ratón, a lo mejor está bien. Yo no sé... Creo que todas las obras son válidas y creo que la Administración dota, incluso dota de cosas que a veces se quedan arrimadas, dota de... pero que alguien dice, pero para qué mandaron esto... a otro le parece ...Yo creo, por ejemplo, que todas las clases deberían tener un retroproyector desde hace diez años ¿no? y una pantalla inclinada, como están en todos los sitios, y si tú vas a los centros de profesores de los sitios donde estás y ves los cursos...Tu aprendes nada más a decir, esto también lo tendríamos que tener nosotros en el aula, no hace falta mucho más; es decir, tienes una pantalla que la bajas y que proyectas, tienen un sitio donde pones... pues eso mismo para yo darle clase a los míos... no es tan difícil... Lo que pasa es que, bueno, no se hace, pero no se hace a lo mejor porque... La explicación que hay... es que en los colegios que se ha metido a hacerlo, y si hay un equipo que tire y si hay seis o siete... al final se les dota, lo que pasa es que eso... hay algunos muy especiales en el sentido de que, ustedes pónganse en marcha, gánenlo primero y cuando yo vea que ustedes venden bien esto al público y a los padres, se les da la dotación, y les regalan y les dan... La iniciativa tiene que ser por parte interna del maestro,*

*es decir, nosotros nos vamos a poner a poner en cabeza y nos van a utilizar para sacarnos en los sitios... y entonces a continuación nos dan premios y nos dan regalos y nos dan dinero y nos dan... Y ese dinero si lo empleamos bien, pues seguimos estando... con un riesgo, ¡qué buenos son, qué buenos son!... Se te llena, [el colegio] y cuando llenas y tienes problema de matrícula... y tienes que meter a todos en el comedor y tienen un montón de tal... pues... voy a tener un problema. No, era mejor meterse en un nivel medio, donde no estoy tan exagerado pero me puedo permitir... porque posiblemente, al maestro hay que mantenerlo contento también (ENTRF p. 7, 12-46). “La enseñanza ha cambiado, es decir, los padres... si les dijeran que los chiquillos estaban hasta las ocho aquí, tampoco les importaba, es decir... es que esta conversación al final va a ser un batiburrillo porque... ¿De qué estamos hablando? De que si hacemos un trabajo bien hecho, el resultado final se supone que está bien y si lo revisamos intentamos hacerlo mejor, y si nos faltan horas o nos falta planificación, pues claro que lo podemos hacer de las dos maneras. Mejor planificado y mejor hecho. Toda la inversión desde los últimos años, cuando voy a dar clase es la disciplina de aula. No tengo problemas, y lo verás aquí y.... Tengo problemas cuando me voy a los otros cursos, no tengo esa disciplina de aula, pero es que tengo una sola hora a la semana. Yo trabajo mucho la disciplina de aula. Si cada maestro diera su música en su hora... aula... Seguramente, incluso, hasta sería más competitiva... Posiblemente sería hasta buena. Es que en un centro cada maestro tiene lo suyo, y cuando... ¡venga!... hacemos esto... No, nosotros hacemos esto... Y cada vez que se cambia viene el enriquecimiento... En el caso mío yo mismo me he limitado a justificarlo... yo incluso he dicho que yo no soy el que organiza las fiestas... (ENTRF p. 8, 53 y p. 9, 1-16)*

#### IV.3.7. Síntesis y análisis comparativo de los casos

##### IV.3.7.1. Síntesis del CASO A

- La formación musical de este caso, es idónea para el ejercicio de la docencia de la especialidad en Educación Primaria. Su experiencia docente en la disciplina en Centros escolares, ponente en cursos de perfeccionamiento, colaboradora en conciertos escolares y su contribución en la elaboración de unidades didácticas para ser publicadas por la Consejería de Educación de esta Comunidad, le ha permitido ser autónoma en la toma de decisiones para el desarrollo del currículum. Al no utilizar ningún libro de texto en las sesiones, se hizo evidente que la profesora tenía recursos para solventar situaciones de resolución puramente musical, tal como enseñar una canción improvisada por imitación, o en la presentación de fichas con representaciones de figuras alusivas a negras y corcheas para ser realizadas en forma de dictado musical.

- La disponibilidad del tiempo establecido para la educación musical, ha impedido que se pudiera llevar a cabo el curriculum prescrito por la Administración y las actividades relacionadas con el proyecto Comenius que el CEIP compartía con otras instituciones académicas internacionales. Las actividades musicales de este proyecto han sido el eje en el que se ha fundamentado las sesiones de la educación musical; estas actividades musicales que estuvieron mayoritariamente dirigidas al área de *expresión corporal* y algo al *canto* y *lenguaje musical* y *música y cultura*, y la escasa dotación de instrumentos musicales (insuficiente con respecto al número de alumnos), supuso que los estudiantes no dominaran cuestiones elementales de la *expresión instrumental*.
- Al realizar la evaluación del alumnado sólo de tipo actitudinal, los resultados académicos de la disciplina no reflejan el nivel de aprendizaje de los estudiantes en el ámbito musical, al margen de quedar diluidos en la calificación final del área de Expresión Artística al formar parte del cómputo final sólo en un tercio.
- Los cuadernos-diario analizados de los tres estudiantes, nos muestran que los contenidos propuestos para un 6º curso de la etapa Primaria no se han desarrollado y en consecuencia tampoco se han conseguido los objetivos.
- Las valoraciones positivas sobre la materia y de la labor docente del Caso por parte de compañeros, AMPAS y alumnado, han sido determinantes para el desarrollo entusiástico y motivante de las prácticas de enseñanza previstas. Su grado de satisfacción como especialista de educación musical es alto.

#### IV.3.7. 2. Síntesis del CASO B

- La formación musical y experiencia en la materia de este caso, ha favorecido el hecho de tener que utilizar fielmente el libro de texto. No le ha permitido ser creativo y original en las actividades propias de la música siéndolo, sin embargo, en la creación de textos y letras para ser cantadas con melodías populares, en los actos propios de las festividades del Centro. La utilización sistemática del libro de texto en todas las sesiones, hizo posible que todos los bloques de contenido prescritos fueran tratados en mayor o menor medida si bien, actividades que pudieran crear conflicto al Caso, se obviaban o no se trabajaban con el rigor debido.
- El CEIP de este caso, no presentó ninguna característica académica relevante



para nuestra investigación. En esas fechas, este Caso compartía la docencia de la especialidad con la Dirección del Centro, circunstancia que propiciaba una autonomía en las decisiones de la Institución.

- Las condiciones del aula -de uso múltiple- no eran las más adecuadas para la impartición de los contenidos del currículum. La cantidad de material musical instrumental de percusión para las actividades del alumnado no era el adecuado para el número de estudiantes, lo que potenció la escasa dedicación a la *expresión instrumental*, exceptuando la flauta dulce que era propia de cada uno de los alumnos.
- El realizar la evaluación del alumnado sólo de tipo actitudinal, implica el que no exista la posibilidad de reflejar el nivel de aprendizaje de los estudiantes, al margen de quedar diluidos en la calificación final del área de Expresión Artística, ya que sólo forma parte del cómputo final en un tercio.
- Los tres libros del alumno analizados nos muestran que el alumnado no ha podido conseguir los objetivos de todos los bloques de contenido propuestos para un 5º curso de Educación Primaria.
- Este Caso se siente *satisfecho* de su labor como especialista en el aula aunque de alguna manera echa en falta mayor formación musical, y una mejor consideración de la disciplina por los estamentos educativos.

#### IV.3.7.3. Análisis comparativo de los casos

Con objeto de obtener una visión global de los dos casos de forma simultánea, hemos realizado un cuadro con los datos más relevantes de los resultados obtenidos en las dimensiones estudiadas según las fuentes de información. Señalamos en negrita donde encontramos las coincidencias.

##### IV.3.7.3.1. Análisis comparativo teniendo en cuenta al profesorado como fuente de información

En la dimensión *Formación y experiencia*, observamos que los dos casos estudiados, coinciden en que proceden de un Plan de Estudio común donde la formación musical, aún siendo de carácter obligatorio, carecía de entidad por las razones expuestas en capítulos anteriores. En el caso A la formación musical fue un poco más amplia por hacer seguido los estudios en la especialidad de Preescolar. Ambos casos contaban con una

experiencia docente amplia, aunque el Caso A la tenía en la docencia musical y el Caso B como docente generalista. Difieren asimismo, en la formación musical anterior y posterior a la titulación de maestro y en la vía de acceso al título de especialista en educación musical. El Caso A muestra una formación específica más amplia que el Caso B, lo que presupone una sustantiva mejor cualificación en su formación musical (véase Tabla IV.39. Tablas comparativas de los dos casos).

Tabla IV.39 Tabla comparativa de los dos casos

Tabla IV.39.1. Dimensión *Formación y Experiencia*

FORMACIÓN Y EXPERIENCIA		CASO A	CASO B
	<b>Formación inicial general</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Especialidad Infantil (<b>Plan 1971</b>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Especialidad Ciencias Humanas (<b>Plan 1971</b>).</li> <li>• Concurso oposición.</li> </ul>
	<b>Formación musical</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado elemental de piano y algunas asignaturas de grado medio y 3º de canto.</li> <li>• Numerosos cursos de música y su didáctica (Salzburgo...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tres cursos de solfeo y uno de piano.</li> <li>• Algunos cursillos de formación didáctico- musical.</li> </ul>
	<b>Titulación de especialista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso de posgrado de especialista en educación musical.</li> <li>• Concurso oposición especialidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso de habilitación.</li> </ul>
	<b>Experiencia docente musical</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Doce años como especialista en CEIPs.</li> <li>• Ponente en cursos de perfeccionamiento de educación musical y de habilitación para el profesorado de primaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuatro años como especialista de los veintidós años de servicio en diversos centros educativos.</li> </ul>
	<b>Otros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Miembro fundador de Clave 7<sup>4</sup>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Director del CEIP.</li> <li>• Miembro de Clave 7.</li> </ul>

Los resultados obtenidos más relevantes de la dimensión *Contexto y condiciones* son que los dos CEIPs donde fueron realizadas las observaciones de aula, se encuentran

<sup>4</sup> Asociación de Profesores de Música cuyo objetivo era la realización de actividades de perfeccionamiento sobre la educación musical escolar.

situados en la periferia de dos ciudades (Santa Cruz y Tacoronte). Ambos están dotados de un aula específica (en el Caso B es de uso múltiples), y de instrumental escolar.

El Caso A tiene el aula preparada para cualquier tipo de actividad musical: de movimiento, de práctica instrumental (no contiene sillas), mientras que en el Caso B estas actividades son inviables por las características del mobiliario (véase Tabla IV. 39. 2. Dimensión *Contexto y Condiciones*).

Tabla IV.39.2. Dimensión *Contexto y Condiciones*

CONTEXTO Y CONDICIONES		CASO A	CASO B
	<b>El Centro</b>	El CEIP de este caso, con una antigüedad de 23 años, se encuentra ubicado en una zona semirural del municipio de Tacoronte situado al N de la isla de Tenerife. Tiene disponibles 16 aulas, de las cuales, cuatro son específicas entre las que se encuentra la de Música. Está considerado en la actualidad (información obtenida en conversación informal de la entrevista final) casi como de Nivel 2. Utilizan hasta 4º curso de Educación Primaria el sistema de enseñanza denominado Amara Berri.	El CEIP se encuentra ubicado en un barrio periférico, bastante cercano, de Santa Cruz de Tenerife. El alumnado del mismo procede de un entorno con nivel económico bajo, muchos en el paro y la mayoría de los que trabajan lo hacen en el sector servicios. El Centro, con una antigüedad de más de cincuenta años, carece de instalaciones deportivas, así como de salas de reuniones, y aulas específicas, excepto para la Música, aula que es utilizada también para otras actividades. Cuenta con tres unidades de Educación Infantil y seis de Primaria.
<b>Infraestructura y dotación instrumental</b>	Está dotado de aula específica y material instrumental escolar de láminas y pequeña percusión de Orff, así como instrumentos elaborados con materiales caseros. Posee material de audio y sala de video.	Está dotado de aula específica, utilizada en ocasiones para otras actividades. Posee material instrumental escolar de láminas, de pequeña percusión y flautas así como teclados, TV y reproductor de audio.	

Es de señalar en la dimensión *Aspectos didácticos*, las coincidencias de ambos casos en cuanto a la evaluación y autoevaluación, así como en la poca utilización que hicieron del material de percusión Orff. Por otro lado, uno de los casos utiliza el libro de texto (Caso B), mientras que el otro lleva la programación en función de las actividades del centro

educativo y es plausible que, por ello, el desarrollo de los contenidos prescritos haya sido más equitativo en el Caso B que en el Caso A (véase Tabla IV.39. 3. Dimensión *Aspectos didácticos*).

Tabla IV. 39.3 Dimensión *Aspectos didácticos*

		CASO A	CASO B
		ASPECTOS DIDÁCTICOS	
Dedicación a los contenidos		<ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación del alumnado es básicamente actitudinal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación del alumnado es básicamente actitudinal.</li> </ul>
Evaluación		<ul style="list-style-type: none"> <li>• No utiliza libro de texto. La planificación de los contenidos están muy relacionados con proyectos y actividades del Centro.</li> <li>• Los instrumentos Orff fueron escasamente utilizados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí utiliza libro de texto. La planificación de los contenidos la hace por medio del libro de texto.</li> <li>• Los instrumentos Orff fueron escasamente utilizados.</li> </ul>
Materiales utilizados		<ul style="list-style-type: none"> <li>• No hace una autoevaluación sistemática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No hace una autoevaluación sistemática.</li> </ul>
Autoevaluación			

En la dimensión de *Valoraciones*, nos hemos encontrado con múltiples coincidencias en las respuestas de los dos casos. Solamente difieren en lo que expresan en cuanto a la valoración de las AMPAS y con una diferencia mínima en la satisfacción personal como docente musical (véase Tabla IV.39.4. Dimensión *Valoraciones personales*).

Tabla IV.39. 4. Dimensión *Valoraciones*

VALORACIONES		CASO A	CASO B
	Sobre la formación inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insuficiente. Nada positiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poco adecuado.</li> </ul>
	Cuestiones para el desempeño de esta docencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación musical y pedagógico-musical: Muy importante.</li> <li>• Condiciones materiales del Centro y reconocimiento académico, social y familiar: Bastante importante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación musical y pedagógico-musical: Muy importante.</li> <li>• Condiciones materiales del Centro y reconocimiento académico, social y familiar: Bastante importante.</li> </ul>
	Sobre el horario	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Totalmente insatisfactorio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Totalmente insatisfactorio.</li> </ul>
	Sobre la compatibilidad tutor-especialista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Totalmente incompatible.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Totalmente incompatible.</li> </ul>
	De los estamentos docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• AMPAS: Bastante satisfactorio</li> <li>• Administración: Poco.</li> <li>• Equipo directivo, profesorado y alumnado: Bastante satisfactorio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• AMPAS: Poco satisfactorio</li> <li>• Administración: Poco.</li> <li>• Equipo directivo, profesorado y alumnado: Bastante satisfactorio.</li> </ul>
	Sobre su labor docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy satisfecha.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bastante satisfecho.</li> </ul>

De la encuesta realizada al alumnado de los dos casos estudiados, hemos observado que coinciden, en cuanto a preferencias de las actividades musicales, en *tocar instrumentos*, es decir actividades que prácticamente no fueron realizadas salvo en el Caso B con la flauta dulce (véase Tabla IV.39. 5. Ítems y resultados de la encuesta al alumnado).

Tabla IV.39.5. Ítems y resultados de la encuesta al alumnado

ITEMS	CASO A		CASO B	
	¿Qué es lo que más te gusta?	<b>Tocar instrumentos</b>	(26,08%)	<b>Tocar instrumentos</b>
Bailar y cantar		(39,13%)	Respuestas ambiguas	(18,18%)
Oír música porque relaja		(21,73%)	-----	
Otras respuestas		(13,04%)	Otras respuestas	(13,63%)
¿Qué es lo que menos te gusta?	Realización de ejercicios escritos	(26,08%)	Trabajar en el libro y lectura de partituras	(31,81%)
	Cantar	(21,73%)	Tocar instrumentos	(18,18%)
	<b>Bailar</b>	(21,73%)	<b>Bailar</b>	(4,54%)
	Otras respuestas	(30,43%)	Nada	(13,63%)
¿Qué es lo que te gustaría hacer si tuvieras más horas de música?	Actividades relacionadas con los instrumentos	(43,47%)	Cantar y tocar instrumentos	(59,09%)
	<b>Bailar</b>	(20,08%)	<b>Bailar</b>	(9,09%)
	Cantar	(8,69%)	Actividades del libro	(13,63%)
	Oír música	(8,69%)	-----	
	De todo	(4,34%)	Dibujar	(9,09%)
	Otras respuestas	(8,69%)	Otras respuestas	(9,09%)

Como conclusión de los análisis realizados de los casos estudiados en las dimensiones ya citadas, podemos afirmar:

### *Formación y experiencia*

Los dos casos provienen de un mismo Plan de Estudio aunque de especialidades diferentes.

- El Caso **A** escogió, con intencionalidad, la especialidad de Educación Infantil porque era la que tenía en su Plan de Estudio más asignaturas específicas musicales, mientras que el Caso **B** no explicita en ningún momento que la elección de los estudios tuviera el mismo propósito.
- La formación musical ha sido bastante más amplia en el Caso **A**, que en el Caso **B**.
- En cuanto a experiencia docente de especialista, el Caso **A** desde sus comienzos (doce años) ha estado impartiendo la educación musical. La del Caso **B** es bastante más amplia, si bien como especialista de música es de sólo cuatro

cursos. Es de señalar, por otro lado, que el Caso **A** participó como ponente, siendo ya funcionaria de carrera por la especialidad, en cursos de habilitación para especialistas en educación musical similar al que le proporcionó la habilitación al Caso **B** cuando ya era funcionario de carrera por la especialidad de Ciencias Sociales.

- Ambos casos pertenecieron al colectivo de Clave 7 si bien la experiencia, en el ámbito musical del Caso **A** es superior a la del Caso **B**. El primero ha colaborado en eventos didáctico-musicales para escolares, y en la elaboración de unidades didácticas para la Administración educativa. El segundo no ha realizado ninguna otra actividad al margen de la docencia propiamente dicha y de los eventos festivos puntuales escolares.

#### *Contexto y Condiciones:*

- Ambos Centros educativos se encuentran en la periferia.
- El Caso A posee un aula específica para la docencia de la educación musical, sin mesas ni sillas. El alumnado trabaja en el suelo. El aula del Caso B es compartida para otros usos y tiene sillas y mesas altas.
- La dotación de materiales para la impartición de la disciplina de los dos Centros es bastante similar en cuanto a instrumentos escolares y materiales de audio y video.

#### *Aspectos didácticos:*

- En el Caso A la programación de las sesiones está condicionada en gran medida por las actividades y convenios internacionales del Centro donde realiza la función docente.
- El Caso B utiliza el libro de texto para el alumnado y sigue sistemáticamente la programación del libro del profesor.
- La dedicación al desarrollo de los contenidos prescritos para el curriculum de educación musical en Primaria ha estado más equitativa en el Caso B que en el Caso A.

- Coinciden en lo relativo a la evaluación del alumnado, en cuanto a que lo que evalúan es la actitud, y en lo relativo a la autoevaluación en que no la realizan de forma sistemática ninguno de los dos.

### *Valoraciones*

- Ambos afirman que la formación musical recibida en los estudios de Magisterio, no fue satisfactoria.
- Ambos casos coinciden en lo insuficiente que es el horario establecido para la educación musical escolar.
- Consideran muy importante para el desarrollo de la función docente la formación musical y pedagógico-musical, así como las condiciones materiales del Centro y el reconocimiento social y familiar.
- Coinciden igualmente en la incompatibilidad docente entre las funciones de tutor y especialista. Aseguran que la educación musical en estos casos queda relegada por los contenidos de la tutoría.
- Los dos casos expresan que la Administración educativa valora poco la educación musical y que sin embargo el equipo directivo de ambos centros así como el profesorado y el alumnado lo valora satisfactoriamente.
- El Caso A se siente muy satisfecha de su labor docente.
- El Caso B se siente bastante satisfecho de su labor docente.

#### **IV.3.7.3.2. Análisis comparativo teniendo en cuenta al alumnado como fuente de información**

- De los cuadernos del alumnado hemos advertido que en el Caso A, sólo una alumna realizó todas las tareas solicitadas por la profesora. En el Caso B en los tres libros del alumno analizados también se observan diferencias en cuanto a número de cuestiones no realizadas o incompletas, aunque todos habían trabajado algo en todas las páginas del libro del alumno. Es de señalar, en este Caso, que el profesor permitiera poner el nombre y los valores de las notas debajo de cada una de ellas, en las partituras que debía ejecutar con la flauta.



- La gran mayoría de los estudiantes de los dos Casos no ha podido alcanzar, de forma rigurosa, los objetivos que supuestamente, tendrían que haber logrado en los respectivos niveles de la Educación Primaria.

Sobre la encuesta realizada en cuanto a qué opina el alumnado sobre las sesiones y qué actividades prefieren llevar a cabo en las mismas, observamos que:

- En los dos Casos, coinciden en que lo más que les gusta es *tocar instrumentos*, si bien es de señalar que en el Caso B se dobla el porcentaje. Se advierte que la *realización de actividades por medio de instrumentos musicales* incluida la voz, es la actividad preferente, incluso si tuviesen más horas de educación musical, (43,47 Caso A y 59,09% Caso B).
- Lo menos atractivo es la *realización de ejercicios escritos* (Caso A) y *trabajar en el libro y partituras* (Caso B) en porcentajes cercanos (26,08%) y (31,81%) respectivamente.
- Las actividades que prefieren si tuviesen más horas o lo que es lo mismo un número mayor de sesiones son: *bailar*, de forma mayoritaria para el Caso A (20,08%) y en menor proporción (9,09%) para el Caso B. Es curioso observar que en el Caso B un 13,63% responde *actividades del libro*, cuando en el ítem anterior era lo que menos les gustaba. No hay coincidencias ni acercamientos en ninguna otra actividad. En el Caso A se observa que también les gustaría *cantar y oír música*.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES FINALES Y PROSPECTIVAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES**

## V.1. CONCLUSIONES FINALES

A tenor de lo expuesto en los tres primeros capítulos de este trabajo podemos concluir lo siguiente:

- La música, por su naturaleza, y por su capacidad de expresión y comunicación, ha estado vinculada a la vida del hombre desde los tiempos más primitivos. Como lenguaje, ha sido para la humanidad un medio de relación consustancial a la vida de los pueblos y a la supervivencia de las civilizaciones.
- El valor educacional, moral, estético y de goce y el propio significado de la música han sido los pilares de la pedagogía musical y han servido de base para la transmisión de la cultura.
- A través de las concepciones filosóficas, psicológicas y sociológicas de cada una de las etapas de la historia de la música, la pedagogía musical se ha ido transformando en un conocimiento valioso para la sociedad generándose así la necesidad de su propagación, bien como formación de tipo profesional -religioso o profano- o como elemento educativo para toda la comunidad, desembocando en métodos y sistemas de educación musical muy específicos.
- Hasta 1990 con la promulgación de la LOGSE, la educación musical en España y concretamente en Canarias estuvo muy descuidada, a pesar de estar inserta en el curriculum de los estudios primarios generales. Hasta esas fechas la educación musical estuvo planificada, en el mejor de los casos y en centros educativos de tipo privado, como disciplina de ocio y de descanso es decir, como materia

complementaria para actos lúdicos o religiosos. Las razones bien pudieran estar fundamentadas en la escasa formación del profesorado para realizar una docencia idónea en el ámbito musical, o porque la Administración educativa no exigió su impartición al no contemplarla en ningún momento materia relevante que al menos pudiera favorecer el aprendizaje de otros contenidos, o bien por falta de medios o de consideración social.

- Por otro lado hay que señalar la ausencia de profesorado cualificado hasta 1995, fecha de finalización de los estudios de los primeros egresados del título específico de Maestro especialista en educación musical si bien es cierto que la formación en esta disciplina ha estado presente en los estudios de magisterio de todos los Planes de Estudio habidos. La ineficacia de la formación musical del estudiantado de magisterio de los Planes de Estudio anteriores a la LOGSE, y su proyección en los estudios primarios, creemos que ha sido debido a:
  - Acceder a esta titulación sin ningún conocimiento previo de un lenguaje nuevo que por sus características y nivel de abstracción necesita tiempo para su aprendizaje y aprovechamiento y por tanto para la adquisición de contenidos y recursos adecuados para las futuras prácticas de enseñanza en la escuela.
  - La organización y secuenciación de los contenidos de esta disciplina no se ha correspondido ni con la temporalización prescrita para su desarrollo, ni con la escasa base formativa del alumnado que accedió a estos estudios.
  - Los contenidos musicales en los títulos de magisterio han sido eminentemente teóricos, sin ninguna fundamentación pedagógico-didáctica que propiciara la formación musical adecuada para una proyección futura en los centros escolares. Esto ha implicado gran inseguridad, poco entusiasmo en impartir la materia y la imposibilidad de potenciar la creatividad y la motivación en las actividades de aula para el alumnado.
- Con la implantación de la LOGSE en 1990 la música se hace realidad en la práctica de aula escolar ante la obligatoriedad de la educación musical de los escolares, aunque es cierto que sigue estando en inferioridad de condiciones en relación con el resto de las materias consideradas socialmente como fundamentales. Aún a pesar de tener que ser impartida por profesorado

especializado, el hecho de estar incluida en el área de Expresión Artística compartiendo las horas de docencia con otras dos materias, nos indica que todavía la educación musical escolar no ocupa el lugar que le corresponde en la educación general de base. La dedicación horaria de esta disciplina (una hora semanal en el momento de nuestro estudio) y la necesidad de evaluar globalmente al alumnado en el área Artística, condiciona la calificación de la educación musical. Nunca queda reflejada la verdadera valoración de los conocimientos adquiridos por el alumnado en la materia, al participar en sólo un tercio de calificación global del área. Esto confirma la escasa consideración de la educación musical escolar durante muchos años por parte de la sociedad y de las Administraciones educativas.

- A partir de la LOGSE con la nueva titulación de Maestro: Especialista en Educación Musical la formación del profesorado en esta materia específica toma carta de naturaleza, y puede afirmarse que el profesorado egresado de esta titulación está preparado en su formación musical inicial y obtiene la idoneidad necesaria para impartir la educación musical a los escolares.
- La especialización musical del profesorado por medio de las habilitaciones y homologaciones correspondientes realizadas con urgencia para cumplir con lo ordenado en la LOGSE, procuró unos docentes con muchas deficiencias formativas musicales, con las excepciones señaladas. Las causas se repiten: no se puede asimilar los contenidos de un lenguaje nuevo y su didáctica en un tiempo tan limitado.
- La Administración educativa canaria no se ha distinguido de forma relevante por ninguna innovación en estos estudios a pesar de haberse adelantado a la LOGSE con la Ley de Música Canaria. Siguió la misma trayectoria de todo el Estado.
- El análisis de la situación y características del profesorado de educación musical en los centros públicos de Educación Primaria de la isla de Tenerife durante los cursos 2000-2001 y 2001-2002 realizado en el Estudio I, nos ha permitido llegar a las siguientes conclusiones:
- En cuanto a los aspectos formativos y de experiencia docente:
  - La docencia de la educación musical de los escolares durante los cursos anteriormente señalados, fue impartida por profesorado especialista con

formación musical diferenciada. Una parte sustantiva del profesorado (76,3%), procedía de los Planes de Estudio que no contemplaban la cualificación de especialista en la materia, lo que implica que necesariamente tenían que realizar algún curso de perfeccionamiento que, homologado posteriormente, los facultara para la docencia de la especialidad, o bien estar en posesión de algún título del Conservatorio. Esta circunstancia unida a que el profesorado en su mayoría comparte la docencia de especialista con la de generalista como tutor, ha propiciado una atención preferente a las disciplinas consideradas fundamentales, con menoscabo de los contenidos musicales.

- En cuanto a las infraestructuras y aspectos didácticos:
  - La utilización del aula de música compartida con otras áreas de conocimiento sin estar adecuadas para la realización de las actividades propias de la educación musical, y la escasa dotación de materiales musicales y audio-visuales, nos permite inferir que no es posible llevarse a cabo todas las parcelas del curriculum musical. Es de señalar sin embargo que, a pesar de esta circunstancia, el profesorado considera que el contenido que mejor enseña es el de *expresión instrumental*. Esta aparente contradicción nos induce a pensar que las actividades instrumentales se realizan con instrumentos propios del alumnado como puede ser la flauta dulce o el propio cuerpo.
  - La metodología aplicada en las sesiones por un sesenta y cinco por ciento del profesorado, viene determinada por la utilización de los libros de texto. Ello nos confirma que la planificación de las sesiones se realicen de forma muy notoria individualmente y muestra que, dependiendo de las editoriales, los sistemas o métodos de enseñanza que emplean sean los tradicionales: el de Carl Orff y el de Zoltan Kodaly.
  - El estar incluida esta disciplina dentro del área de Expresión Artística compartiendo la docencia con otras dos materias y el hecho de que no se evalúe siempre al alumnado en conceptos o habilidades musicales sino sólo en el interés y participación, nos permite afirmar que la calificación final de los estudiantes no refleja el aprendizaje musical obtenido.

- En cuanto a las valoraciones personales del profesorado sobre la disciplina y las apreciaciones obtenidas sobre esta materia, procedente de los estamentos docentes son las siguientes:
  - Las respuestas sobre la estimación de la dedicación horaria para la impartición de la disciplina y, de las valoraciones percibidas por los docentes sobre la educación musical provenientes de la sociedad (AMPAS) y de la Administración educativa, nos refleja una posible desmotivación del profesorado para el desarrollo del proceso educativo musical.
  - El grado de satisfacción personal por el trabajo realizado en las aulas, reflejado en la encuesta, nos permite concluir que a pesar de las deficiencias horarias, de infraestructura, materiales musicales y consideraciones varias sobre esta materia, el profesorado se siente confortado con la labor docente que realiza.

Profundizando en la influencia de la formación y experiencia musicales del profesorado y su entorno docente en el desarrollo de las prácticas escolares, hemos llegado en el Estudio II, a las siguientes conclusiones:

- La formación pedagógico-musical del profesorado especialista es el puntal donde se asienta la realización de unas buenas prácticas en el aula, junto a los conocimientos adquiridos por la experiencia en la práctica docente. La creatividad, la toma de decisiones, la resolución de problemas, son factibles cuando el conocimiento y la experiencia permiten al profesorado tener la certeza de que las acciones educativas que está realizando están siendo eficaces. La posibilidad de poder reaccionar debidamente ante cuestiones docentes inesperadas es directamente proporcional a la formación pedagógico-musical obtenida. Inseguridad y poca autonomía en la planificación y evaluación de la educación musical son factores comunes en una débil formación.
- Las condiciones de las aulas afectan al tipo de prácticas docentes de educación musical que requieren la utilización de instrumentos escolares (de láminas, pequeña percusión...). El no disponer de suficientes número de instrumentos musicales para las prácticas del alumnado en el aula puede ser motivo, aunque no fundamental, para que no se realicen actividades de agrupaciones instrumentales

de forma sistemática. Al alumnado les atrae las sesiones en las que puede participar ejecutando obras instrumentales en grupo e inferimos que si desde los primeros niveles escolares se llevara una educación musical secuenciada, sistemática, rigurosa y motivante, incluso con pequeñas actuaciones en fechas puntuales, se podría concluir la enseñanza Primaria con resultados muy satisfactorios.

- El desarrollo de los currícula para la educación musical determinados por la Administración en las actuales condiciones horarias, se ven seriamente afectados si los Centros escolares comparten algún proyecto específico con otras instituciones educativas internacionales. Es inviable el desarrollo de los contenidos escolares musicales y la realización de las actividades propias del proyecto. La reinterpretación del currículo se hace evidente en estos casos.
- Compartir la docencia de especialista con la función de tutor motiva que el profesorado de música centre su atención y dedicación a los contenidos generales de la tutoría ya que, por un lado, son las materias instrumentales las consideradas fundamentales en la educación escolar tanto por parte de la Administración educativa como por la sociedad en general; de otro, que la educación musical no tiene la misma consideración educativa, con las exigencias debidas en el currículo escolar, que el resto de las disciplinas, lo que conlleva un trato diferencial a la baja.
- Las aptitudes y preferencias musicales del profesorado han sido una variable a tener en cuenta en el desarrollo de los contenidos de las enseñanzas musicales contempladas en el curriculum. Se atiende a actividades que procuran al profesorado satisfacción y seguridad. De aquí, que un caso utilizara en muchas ocasiones la voz como instrumento, y el otro incidiera más en ejercicios con la flauta dulce.
- Las otras dos materias que comparten con la música el área de Expresión Artística, al ser impartidas por el profesor tutor, tienen más peso evaluativo en la calificación global final del área. Esta circunstancia junto a que la evaluación de la música se haga solo desde un punto de vista actitudinal, nos muestra la escasa consideración del aprendizaje musical del alumnado.
- Las valoraciones de la educación musical por parte del Centro educativo y sus componentes, de la Administración educativa, de las AMPAS, del alumnado y del



propio profesorado especialista, son factores que ejercen una influencia relevante en el ejercicio de esta docencia ya que, si no son estimulantes y colaborativas, pueden actuar como barreras que frenan, cuando no impiden, que la educación musical ocupe de forma real y efectiva el puesto que le corresponde en la educación escolar. Por otro lado, si la docencia de esta materia no está sujeta a ningún control de resultados por parte de la Administración, la educación musical se desenvolverá de manera aleatoria hasta el punto de que no sólo no se ejecute lo propuesto por la misma, sino que los contenidos y el desarrollo del curriculum queden al arbitrio del profesorado o de las actividades propias del Centro educativo. Es más, aún llevándose a cabo las actividades correspondientes a todos los bloques de contenidos establecidos, incluso a través de un libro de texto, los objetivos quedan relegados, por falta de dedicación horaria, a la simple ejecución de los ejercicios y actividades que las distintas editoriales proponen con mayor o menor acierto. Una consecuencia más de la escasa valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje de las materias que conforman el área de Artística, en general, y los de la música muy en particular, por parte de todos los estamentos educativos.

- Es de señalar que, aún conviviendo en un mundo rodeado de actividades musicales de todo tipo, ni las autoridades académicas ni la sociedad en general estime la importancia que puede tener la educación musical en el ámbito de la educación general. Se ha creado una disonancia entre la música en el entorno social y la educación musical escolar.

#### Sintetizando:

- Una buena formación musical inicial del profesorado junto a la experiencia docente conforman los cimientos que sustentan la calidad de la educación musical escolar. Entendemos el concepto de formación inicial, a la adquisición de los contenidos que acreditan la idoneidad para desarrollar la labor docente, en este caso la de especialista. Las distintas vías de acceso descritas para la obtención del título de especialista en educación musical en las fechas de nuestra investigación, sin duda alguna, han condicionado la formación de los casos estudiados. Creemos que circunstancias unas veces coyunturales y otras no tanto, influyen decisivamente en los resultados formativos del estudiantado. La necesidad de formar a un profesorado en la especialidad que nos ocupa en un

corto periodo de tiempo; la realización y exigencias de los cursos de habilitación para la obtención del título de especialista en periodo laboral del profesorado; el efectuar o no, una prueba selectiva inicial para poder acceder a los cursos de homologación citados; la presión ejercida sobre el profesorado en la obtención de una nueva especialización y por qué no decirlo, la cualificación del profesorado que ha de impartido son, entre otras, cuestiones determinantes en la formación musical inicial del profesorado para la realización de las prácticas docentes escolares.

- En cuanto a la experiencia es obvio resaltar la importancia de la misma en cualquiera de las actividades de la vida y por tanto, en el campo educativo no lo es menos. La experiencia docente en el campo musical proporciona un bagaje de recursos que permite solventar situaciones diversas en las actividades de aula.
- Las condiciones reales de los centros de la Educación Primaria para la impartición de la educación musical en cuanto a infraestructura y materiales, en las fechas de la investigación, no se adecuan y han sido insuficientes para los retos que se planteaban en el marco curricular.
- La necesidad de compartir la docencia de la educación musical con el ejercicio de una tutoría, por necesidades organizativas de los Centros, comporta que el especialista-tutor prime la dedicación docente a los contenidos de áreas de conocimiento que tradicionalmente están consideradas fundamentales y que por tanto, serán objeto de control y evaluación por la inspección correspondiente.
- La poca influencia evaluativa de la educación musical con el consiguiente efecto de pérdida de peso específico en la educación general, confirma la contribución que puede ejercer en la desmotivación del profesorado, y en el interés y dedicación rigurosa a esta materia.
- Que el profesorado se sienta amparado y gratificado por el colectivo de docentes, alumnado, AMPAS y por la propia Administración educativa en su labor de especialista, es una garantía para unas buenas prácticas de aula.
- La descualificación de la música en el aspecto educativo e incluso en el cultural es una realidad, y lo seguirá siendo si las responsabilidades docentes del profesorado en la disciplina no se comparten con todos los estamentos educativos

y de la sociedad en general, con el objetivo de lograr una mayor sensibilización hacia la educación musical escolar.

## V.2. PROSPECTIVAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Las conclusiones de esta investigación nos permiten presentar nuevos interrogantes. Puesto que nuestro estudio ha estado limitado a la formación musical inicial y prácticas de un profesorado titulado anterior a los propuestos en la LOGSE consideramos interesante el estudio de los siguientes temas:

- Analizar la relación formación-prácticas docentes de los maestros especialistas LOGSE que son los que en mayor número están impartiendo la educación musical en la actualidad, y que han recibido una formación pedagógica-musical inicial más acorde con la praxis en la profesión.
- Reflexionar y profundizar en las bases de la formación musical del estudiantado de magisterio actual, con propuestas que permitan mejorar su formación musical inicial ante posibles nuevas necesidades formativas para el futuro docente, teniendo en cuenta las próximas titulaciones y responsabilidades educativas.
- Estudiar la incidencia de la formación musical del profesorado en la enseñanza de la música en la Educación Secundaria Obligatoria.
- Analizar las concepciones del profesorado especialista en ejercicio sobre la educación musical escolar en Primaria en las circunstancias actuales
- Estudiar la trayectoria pedagógica-compositora del maestro Manuel Borguñó y su inédito método de enseñanza musical.
- Analizar los resultados de la educación musical escolar y su contribución a la cultura general de la población.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J.A. 1990. *La formación musical de los maestros en Gran Canaria (1900-1971). Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria* <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=334368> (Consultado 21-IV-2006).
- Alonso, J.A. y P. Rodríguez. 1999. *Evolución histórica de la formación musical de los maestros (1900-1967)*. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1464788>. (Consultado 18-IV-2006).
- Álvarez, R. 2008. *La música culta en Canarias*. Universidad de La Laguna: Servicio de Publicaciones.
- Angulo, M. 1980. "La Música en la formación del maestro". *Cuadernos de Pedagogía* 70:13-16.
- Ardley, N., Arthur Dave, Hugh Chapman, John Perry, Mary Clarke, Clement Crisp, Robert Cruden y Susan Sturrock. 1979. *El libro de la Música*. Barcelona: Instituto Parramón Ediciones.
- Arnaus, A. 2007. "Maurice Martenot". *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, coords. Maravillas Díaz y Andrea Giráldez, 55-61. Barcelona: Graó.
- Arriaga, C. 2007. "Lucy Green". *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, coords. Maravillas Díaz y Andrea Giráldez, 181-188. Barcelona: Graó.
- Bermell, M. A. 2004. Bases de la investigación musical. *Música y Educación* 60:109-123
- Blaukopf, K. 1988. *Sociología de la música*. Traducción y prólogo de Ramón Barce. Madrid: Real Musical.
- Bolívar, A. 2006. "La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación". *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, ed. Juan

- Manuel Escudero y Alberto Luis Gómez, 123-131. Barcelona: Octaedro
- Borguñó, M. 1959. *Cincuenta años de educación musical*. Santa Cruz de Tenerife: Imprenta Católica.
- Bossuat, C. 2007. "Shinichi Suzuki". *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, coords., Maravillas Díaz y Andrea Giráldez, 79-85. Barcelona: Graó.
- Bowen, J. 1985. *Historia de la educación occidental. El occidente moderno. Tomo III*. Barcelona: Herder.
- Bresler, L. 2006. "Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical". *Introducción a la investigación en educación musical*, coord. Maravillas Díaz. Madrid: Enclave Creativa.
- Capitán Díaz, A. 1994. *Historia de la educación en España*. Madrid: Dykinson.
- Cateura, M. 1992. *Por una educación musical en España. Estudio comparativo con otros países*. Barcelona: PPU.
- Coello, J.R. 1997. La enseñanza de la música en Tenerife (1857-1991): El caso del Valle de Güimar". Tesis doctoral inédita. Universidad de La Laguna.
- Coello, J. R. 2000. *Educación musical y bandas de Música. El caso de la Villa de Arafo (Tenerife)*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Coello, J. R. 2002. *Las enseñanzas musicales en los marcos educativos de la educación obligatoria de la España contemporánea*. Separata de las II Jornadas de Investigación en Educación musical. Ceuta.
- Comenio, J.A. 1971. *Didáctica Magna*. Versión española de Saturnino López Peces. Madrid: Instituto Editorial Reus.
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes. 1984. *Decreto 178 de 29 de Julio por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, en los Grados Elemental y Medio*. Boletín Oficial de Canarias. 26 de Agosto de 1984.
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes. 1986. *Ley 1 de 7 de Enero de Ordenación de Enseñanza Musical en Canarias*. Boletín Oficial de Canarias. 20 de enero de 1986.
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes. 1986. *Resolución del 20 de agosto de la Dirección General de Personal del Gobierno Autónomo*. Boletín Oficial de Canarias.

22 de agosto de 1986.

Consejería de Educación, Cultura y Deportes. 1990. *Resolución de 14 de julio de la Dirección General de Personal, por la que se convoca concurso público de méritos para cubrir, en régimen de comisión de servicio, plazas de Educación Musical en centros de Educación General Básica*. Boletín Oficial de Canarias. 25 de julio de 1990.

Consejería de Educación, Cultura y Deportes. 1991. *Orden de 17 de junio, por la que se hacen públicas las listas de profesores que han obtenido la calificación de apto en los Cursos de Especialización en Educación Musical, aprobados por la Junta de Gobierno de la Universidad de La Laguna de 21 de septiembre de 1988 y convocados el 10 de noviembre de 1988*. Boletín Oficial de Canarias. 24 de julio de 1991.

Consejería de Educación, Cultura y Deportes. 1992. *Orden de 11 de mayo de 1992, por la que se crea el puesto de trabajo de Educación General Básica, Educación Musical en los centros públicos de Educación General Básica, y se establece el procedimiento para reconocer a los Maestros la habilitación para ocupar este puesto*. Boletín Oficial de Canarias. 25 de mayo de 1992.

Consejería de Educación, Cultura y Deportes. 1993. *Decreto 46 de 26 de marzo por el que se establece el currículo de la Educación Primaria*. 9 de abril de 1993.

Consejería de Educación, Cultura y Deportes. 1994. *Decreto 179 de 29 de julio, con la transformación de las antiguas filiales del Conservatorio y la creación de nuevos Centros*. Boletín Oficial de Canarias. 6 de agosto de 1994.

Consejería de Educación, Cultura y Deportes. 1994. *Decreto 179 de 29 de julio de regulación de Escuelas de Música y Danza en la Comunidad Autónoma de Canarias*. Boletín Oficial de Canarias. 26 de agosto de 1994.

Consejería de Educación, Cultura y Deportes. 1995. *Resolución de 21 de noviembre de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se convocan cursos de especialización en Educación Infantil, Educación Artística-Música, Educación Física, para profesorado funcionario del Cuerpo de Maestros que imparta clases en Centros docentes dependientes de esta Consejería*. Boletín Oficial de Canarias. 13 de diciembre de 1995.

Consejería de Educación, Cultura y Deportes. 1995. *Resolución de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de 9 de enero de 1995 por la que se convocan cursos de especialización*.



Consejería de Educación, Cultura y Deportes. 1996. *Decreto 2618 de 10 de septiembre sobre Reglamentación General de Conservatorios de Música y haber cursado las enseñanzas correspondientes al Grado Elemental del Plan de Estudio de 1966*. Boletín Oficial del Estado. 24 de octubre de 1996.

Consejería de Educación, Cultura y Deportes. 1998. *Resolución de 30 de octubre, por la que se da publicidad a la relación del profesorado que ha superado con evaluación positiva los cursos de especialización convocados por Resolución de 10 de marzo de 1997*. Boletín Oficial de Canarias. 7 de septiembre de 1998.

Consejería de Educación, Cultura y Deportes. 2001. *Decreto 99 de 2 de abril, por el que se aprueba la Oferta de Empleo Público del año 2001 para Cuerpos de funcionarios docentes de la Comunidad Autónoma de Canarias que imparten enseñanzas no universitarias*. Boletín Oficial de Canarias. 9 de abril de 2001.

Consejería de Educación, Cultura y Deportes. 2002. *Decreto 137 de 23 de septiembre por el que se crea el Conservatorio Superior de Música de Canarias, como centro autonómico único de enseñanza musical reglada, con las competencias inherentes para la impartición del grado superior*. Boletín Oficial de Canarias. 18 de octubre de 2002.

Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. 2008. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. *Resolución de 16 de julio, por la que se dictan instrucciones relativas al horario escolar semanal de la Educación Primaria para el curso 2008-2009*. Boletín Oficial de Canarias. 4 de agosto de 2008.

Cook, T.D. y CH. Reichart. 1986. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Crossley-Holland, P. 1977. "Música no occidental". *Historia general de la Música*, directos. A. Robertson y D. Stevens 11-20. Madrid: Istmo.

Davis, R. 2009. "Educación musical e identidad cultural". *La educación musical para el nuevo milenio*, comp. David K. Lines, 71-90. Madrid: Morata.

*De los centros de enseñanza en la Sevilla del siglo XVI.*

[www.personal.us.es/alporu/histsevilla/música\\_renacimiento-sevilla.htm](http://www.personal.us.es/alporu/histsevilla/música_renacimiento-sevilla.htm). (Consultado 21-III-2006)

Del Bianco, S. 2007. "Jacques Dalcroze". *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, cords. Maravillas Díaz y Andrea Giráldez, 23-32. Barcelona: Graó.

- Decreto de 29 de septiembre de 1931*. Gaceta del 30 de setiembre. Sobre la reforma de las Escuelas Normales que tipificó la enseñanza en pública, privada e “incorporada”.
- Delgado, C. R. 2000. *La educación en Tenerife. Un análisis de organización espacial*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Despins, J.P. 1996. *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa
- Díaz, M. 2000. *Música y Universidad*. Sesión Plenaria del I Encuentro sobre educación de ISME-ESPAÑA., julio 9-23. Bilbao
- Díaz, M. 2007. “Hodward Gardner”. *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, coords. Maravillas Díaz y Andrea Giráldez, 161-170. Barcelona: Graó.
- Díaz, M. y Andrea Giráldez. 2007. *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (Coords.) Barcelona: Graó.
- Educación General Básica. Nuevas orientaciones pedagógicas para los Planes y Programas de estudio*. 1972. (3ª ed.) Madrid: Escuela Española.
- Escudero, J. M. 1998. “Formación permanente del profesorado: Unas notas sobre nuestro pasado, presente y futuro”. *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*, coords. A. Rodríguez, E. Sanz y M. V. Sotomayor. Madrid: Narcea .
- Escudero, J. M. 2005. “La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas”. Seminario Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Santander [http://www.campusred.net/mediateca/indice\\_2\\_1202.html](http://www.campusred.net/mediateca/indice_2_1202.html). (Consultado 23 – X- 2008).
- Espinosa, S. 2007. “Creación y pedagogía: los compositores van al aula. *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, coords. Maravillas Díaz y Andrea Giráldez, 95-112. Barcelona: Graó.
- Espinosa, A. y Olives, C. 1992. *Proyecto Curricular del Primer Ciclo de Educación Primaria: Teoría y Práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Fernández, M. J. 2003. “Posgrados de especialización de maestros en educación musical: puntos fuertes y puntos débiles”. *Eufonía* 29: 65-70
- Fernández Calvo, D. 1998. “El compositor y la educación musical actual”. Boletín de Investigación Educativo-Musical Abril 1998,13. 13-15. Buenos Aires: Collegium Musicum.
- Frega, A. 1996. *Música para maestros*. Barcelona: Graó.

- Frega, A. 1998. Discurso de apertura del I Encuentro entre Compositores y Educadores Musicales. Boletín de Investigación Educativo-Musical Abril 1998, 13. Buenos Aires: Collegium Musicum.
- Fubini, E. 1973. *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fubini, E. 1997. *La estética musical desde la antigüedad hasta el S. XX*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fubini, E. 2004. *Estética de la música*. Madrid: A. Machado Libros S.A.
- Gallego, J.A. y L. Suárez. 1982. *Revolución y Restauración 1868-1931*. <http://books.google.com/books?isbn=8432121134> (Consultado 11-II-2004)
- Galway, J. 1983. *Música en el Tiempo*. Barcelona: Folio.
- García, J.L. 1998. "Formación de maestros en Europa". *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*, coords A. Rodríguez, E. Sanz y M.V. Sotomayor, 21-37. Madrid: Nancea.
- García Pérez, F.F. 2006. "Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales". *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, ed. Juan Manuel Escudero y Alberto Luis Gómez, 269-290. Barcelona: Octaedro.
- Giráldez, A. 2007. "Liora Bresler." *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, coords. Maravillas Díaz y Andrea Giráldez, 119-132. Barcelona: Graó.
- Gómez, I. y M. Vilar. "Diez años de formación de maestros de música". *Eufonía*, 28, 56-64.
- González Astudillo, M.T. 2008. "La formación de profesores en España". *Diálogo Educ., Curitiba*, v.8, 23, 39-54 [www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1827&dd99=pdf](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1827&dd99=pdf). (Consultado 2-IX-2008)
- González, T. 1997. *Las Escuelas de Magisterio en La Laguna (1900-1936)*. Excmo. Ayuntamiento de San Cristóbal de La Laguna.
- González Martí, A. 2007. "Edwin E. Gordon". *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, coords. Maravillas Díaz y Andrea Giráldez, 173-179. Barcelona: Graó
- Green, L. 2009. "Significado musical y reproducción social: Defensa de la recuperación

- de la autonomía". *La educación musical para el nuevo milenio*, comp. David K Lines, 103-122. Madrid: Morata.
- Grout, D. y C. Palisca. 1997. *Historia de la música occidental*, 1. Madrid: Alianza.
- Grout, D. y C. Palisca. 1997. *Historia de la música occidental*, 2. Madrid: Alianza.
- Guía didáctica para el Ciclo Medio en Canarias*.1987.
- Guijarro S. (s.f.) *Escuelas y formación del clero en los S.XI al XV*.
- <http://www.geocities.com/urunuela32/susanaguijarro/escuelacatedrales.htm>  
(Consultado el 14-III-2006).
- Hargreaves, A. 1996. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, D.J. 1998. *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Hemsey de Gainza, V. 1964. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires:Ricordi
- Hemsey de Gainza, V. 1969. Prefacio a la edición en español de *El nuevo paisaje sonoro* de Murray Schafer. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Hemsey de Gainza, V. 1975. Prefacio a la edición en español de *El rinoceronte en el aula* de Murray Schafer. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Hemsey de Gainza, V. 1990. *Nuevas perspectivas de la educación musical*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Hemsey de Gainza, V. 1995. "Didáctica de la música contemporánea en el aula". *Música y Educación* 24, 17-24.
- Ibarretxe, G. 2007. "Patricia Shehan Campbell". *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, coords. Maravillas Díaz y Andrea Giráldez, 133-140. Barcelona: Graó.
- Ibarretxe, G.2007. "David J. Elliot". *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, coords. Maravillas Díaz y Andrea Giráldez, 133-140. Barcelona: Graó.
- Imbernon, F. 1994. *La formación del Profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jorquera, M.C. 2004 "Métodos históricos o activos en educación musical". *Revista Electrónica de LEEME*, 14.
- [dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo\\_busqueda=EJEMPLAR&revista\\_busqueda=1843&clave...](http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=1843&clave...) - 13k

*Las escuelas de Música en Tenerife. Cabildo de Tenerife.*

<http://emusicatenerife.org/incorpora/porta> (Consultado 18 -V- 2003).

Lehman, P. 1994. "Panorama de la educación musical en el mundo". *La educación musical frente al futuro*, ed. V. Hemsy de Gainza 13-23. Buenos Aires: Guadalupe.

*Ley de Educación Primaria de 1945.* 1967. Capítulo IV, artículo 37. Madrid: Escuela Española.

*Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.* 1970. Madrid: Escuela Española.

*Ley Orgánica 1 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo.* 1990. Boletín Oficial del Estado. 4 de octubre de 1990, 238.

*Ley Orgánica 10, del 10 de agosto. 1982 Estatuto de Autonomía de Canarias.* Boletín Oficial del Estado. 28 de septiembre de 1982, 57.

*Ley Orgánica 10, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.* 2002. Boletín Oficial del Estado. 24 de diciembre de 2002, 307.

*Ley Orgánica 2, de 3 de mayo, de Educación.* 2006. Boletín Oficial del Estado. 4 de mayo de 2006, 106.

Lines, D.K. 2009. *La educación musical para el nuevo milenio.* Madrid: Morata.

Lines, D.K. 2009. "La improvisación y el trabajo cultural en la música y en la educación musical". *La educación musical para el nuevo milenio*, coord. D.K. Lines, 91-102. Madrid: Morata.

López Casanova, M.B. 2002. "La política educativa-musical en España durante la II República". *Música y Educación* 50: 15-25.

López Ibor, S. 2007. "Carl Orff". *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, coords. Maravillas Díaz y Andrea Giráldez, 71-76. Barcelona: Graó.

López Rupérez, F. 1994. *La gestión de calidad en Educación.* Madrid: La Muralla.

Malbrán, S. 2007. "Teorías modelos y métodos en investigación musical. Hacia la recuperación de sus figuras prominentes". Prólogo a la Segunda Parte de *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, coords. Maravillas Díaz y Andrea Giráldez. Barcelona: Graó.

Malbrán, S. 2007. "Paul Fraisse". *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación*

- musical*, coords. Maravillas Díaz y Andrea Giráldez, 149-158. Barcelona: Graó.
- Mann, W. 1983. *Música en el tiempo*. Barcelona: Folio.
- Marcelo, C, Ángeles Parrilla, Pilar Mingorance, Araceli Estebaranz, M<sup>a</sup> Victoria Sánchez, y Salvador Llinares. 1991. *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Mattingly, P. 1990. "Autonomía profesional y reforma de la educación del profesorado". *Formación del profesorado. Tradición. Práctica*, ed. Th. Popkewitz, 36-54 Universitat de Valencia.
- Medina, A. y M. C Domínguez. 1989. *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Serie: Educación y Futuro. Madrid: Cincel.
- Medina, A. y M. C. Domínguez. 1998. "Formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria". *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*, coords. A. Rodríguez, E. Sanz y M. Sotomayor, 142-167. Madrid: Narcea.
- Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas. 1849. *Real Decreto, de 30 de marzo de 1849, organizando las Escuelas Normales de Instrucción Primaria, Colección legislativa de España*. Madrid: Imprenta Nacional, tomo XLVI, Primer cuatrimestre de 1849, 290-299.
- Ministerio de Educación y Ciencia. 1942. *Real Decreto del 15 de junio por la que se concedió validez a los llamados "estudios profesionales" de Conservatorio, adquiriendo la categoría de "Profesional"*. Boletín Oficial del Estado. 4 de julio de 1942.
- Ministerio de Educación y Ciencia. 1967. *Decreto 193 de 2 de febrero, por el que se aprueba los procedimientos de ingreso para el título de Maestro de Enseñanza Primaria*. Boletín Oficial del Estado. 13 de febrero de 1967.
- Ministerio de Educación y Ciencia. 1972. *Decreto 1380 de 25 de mayo sobre Ordenación de la Educación General Básica y del Bachillerato en el curso académico 1972-73*. Boletín Oficial del Estado. 7 de junio 1972.
- Ministerio de Educación y Ciencia. 1972. *Decreto 1381 de 25 de mayo sobre integración de las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica*. Boletín Oficial del Estado .7 de junio 1972.
- Ministerio de Educación y Ciencia. 1974. *Real Decreto de 2 de julio por el que se reconoce la categoría de Conservatorio Superior, pudiéndose impartir todas las*

*asignaturas del Plan de Estudio de 1966 y expedir los títulos correspondientes.*

Ministerio de Educación y Ciencia. 1977. *Orden de 13 de junio sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica.* Boletín Oficial del Estado. 25 de junio de 1977.

Ministerio de Educación y Ciencia. 1981. *Orden de 17 de enero por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica.* Boletín Oficial del Estado. 21 de enero de 1981.

Ministerio de Educación y Ciencia. 1981. *Real Decreto 69 de 9 de enero de Ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial.* Boletín Oficial del Estado. 17 de enero de 1981.

Ministerio de Educación y Ciencia. 1984. *Orden Ministerial de 8 de octubre por la que se aprueba el Plan de Estudio de la especialidad de Musicología, dentro de la sección de Historia del Arte, de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Oviedo.* Boletín Oficial del Estado. 17 de diciembre de 1984.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. 1990. *Orden de 19 de abril, por la que se crea el puesto de trabajo de Educación General Básica, Educación Musical, en los Centros Públicos de EGB y establece el procedimiento para reconocer a los profesores de EGB la habilitación correspondiente para ocupar este puesto.* Boletín Oficial del Estado. 4 de mayo de 1990.

Ministerio de Educación y Ciencia. 1991. *Real Decreto 1006 de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas, los objetivos de Etapa de las distintas áreas así como los criterios de evaluación para todo el Estado.* Boletín Oficial del Estado. 26 de junio de 1991.

Ministerio de Educación y Ciencia. 1992. *Anexo de la Orden de 30 de julio por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza.* Boletín Oficial del Estado. 22 de agosto de 1992.

Ministerio de Educación y Ciencia. 1994. *Real Decreto 1542 de 8 de julio por el que se establece la equiparación, a todos los efectos, de los títulos de Música anteriores a la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo y los reconocidos por dicha Ley.* Boletín Oficial del Estado. 9 de agosto de 1994.

Ministerio de Educación y Ciencia. 1995. *Real Decreto 616 de 21 de abril por el que se establece el título universitario oficial de licenciado en Historia y Ciencias de la Música*

- y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel.* Boletín Oficial del Estado. 2 de junio de 1995.
- Ministerio de Educación y Ciencia. 1996. *Orden de 11 de enero por la que se homologan cursos de Especialización para el Profesorado de Educación infantil, de Educación primaria, de Educación especial y del Primer ciclo de Educación secundaria obligatoria y de Habilitación para los Profesionales del Primer ciclo de Educación infantil.* Boletín Oficial del Estado. 23 de enero de 1996.
- Ministerio de Educación y Ciencia. 1996. *Real Decreto 2618 de 10 de septiembre. Sobre Reglamentación General de los Conservatorios de Música.* Boletín Oficial del Estado. 24 de octubre de 1996.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. 2001. *Orden del 2 de enero por la que se establecen convalidaciones entre las enseñanzas de régimen especial de Música y de Danza y determinadas áreas de Educación Secundaria Obligatoria.* Boletín Oficial del Estado. 6 de enero de 2001.
- Ministerio de Educación y Ciencia. 2003. *Real Decreto 1125 de 5 de septiembre por el que se establece el Sistema Europeo de créditos y calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial.* Boletín Oficial del Estado. 18 de septiembre de 2003.
- Ministerio de Educación y Ciencia. 2005. *Real Decreto 56 de 21 de enero por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado.* Boletín Oficial del Estado. 25 de enero de 2005.
- Ministerio de Educación y Ciencia. 2006. *Real Decreto 1513 de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.* Boletín Oficial del Estado. 8 de noviembre de 2006.
- Ministerio de Educación y Ciencia. 2007. *Orden ECI/2211 de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la Ordenación de la Educación Primaria.* Boletín Oficial del Estado. 20 de julio de 2007.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. 1914. Boletín Oficial de Instrucción Pública y Bellas Artes. 8 de septiembre de 1914.
- Montesinos, R M. 2004. *Manuel Burguñó.* Póster presentado en la 26th International Society for Music Education World Conference, Tenerife.
- Mora, J.L. 1998. "Maestros y Universidad: veinticinco años de historia". *La formación de*



- los maestros en los países de la Unión Europea*, coords. A Rodríguez, E. Sanz y M.V. Sotomayor, 121-141. Madrid: Narcea.
- Muñoz, J.R. 2007. "Justine Bayard Ward". *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, coords. Maravillas Díaz y Andrea Giráldez, 33-42. Barcelona: Graó.
- Murray Schafer, R. 1965. *El compositor en el aula* Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Murray Schafer, R. 1967. *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Murray Schafer, R. 1969. *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Murray Schafer, R. 1970. *Cuando las palabras cantan* Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Murray Schafer, R. 1994. *Hacia una educación sonora* Buenos Aires; Ricordi Americana.
- Neubauer, J. 1992. *La emancipación de la música*. Madrid: Visor.
- Oramas, J. A. 1992. *La Escuela Normal de La Laguna en el Siglo XIX*. Cabildo de Tenerife.
- Orden de 29 de marzo de 2004, *que modifica la denominación "genérica" de los Conservatorios de Música existentes, de Las Palmas de Gran Canaria y de Santa Cruz de Tenerife*.
- Oriol, N. 1999. "La Formación del Profesorado de Música en la Enseñanza General". *Música y Educación* 37: 49-68.
- Oriol, N. 2005. "Evolución de la legislación educativa en el siglo XX y XXI y su relación con la educación musical. *Revista electrónica de LEEME* 16 <http://musica.rediris.es> (consultado 23-IV-2007).
- Oriol, N. 2007. "Enseñanza musical en España". *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, coords. Maravillas Díaz y Andrea Giráldez, 87-93. Barcelona: Graó.
- Ortega, F. 1991. *La profesión de maestro*. Madrid: Centro de Publicaciones MEC.
- Pallasmaa, J. 1993. "La integración del arte en la educación general: Arte conocimiento y realidad. El significado cultural del arte." *La educación musical frente al futuro*, ed. V. Hemsy de Gainza, 47-60. Buenos Aires: Guadalupe.
- Parrilla Latas, A. 1996. *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajeros.

- Pérez, M. 2000. *El Universo de la Música*. Madrid: Musicalis.
- Popkewitz, TH. 1990. "Conocimiento e interés en los estudios curriculares" en *Formación del profesorado. Tradición. Práctica*, ed. Th. Popkewitz, 304-321. Valencia: Universitat de Valencia.
- Programas Renovados de la Educación General Básica. Ciclo Medio (3º,4º y 5º)*. 1982. Madrid: Escuela Española.
- Propuestas de secuencia de objetivos y contenidos para los tres Ciclos de la Enseñanza Primaria, de las tres materias integradas en la Educación Artística*. Boletín Oficial de Canarias. 10 de enero de 1994.
- Querrien, A. 1994. *Trabajos elementales sobre la Escuela Primaria*. Madrid: La Piqueta.
- Reales Decretos 986/1991 de 14 de junio y 1487/1994 de 1 de julio sobre la implantación y extinción de los planes de estudio vigentes.
- Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado. 21 de diciembre de 2007.
- Rodríguez Gómez, G. y otros.1996. *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Romero, J. B. 2005. "La música en la escuela y su tratamiento histórico". *Música y Educación*, 62: 43-58.
- Rousseau, J.J. 2003. *Emilio o De la educación*. Madrid: Alianza.
- Sáenz del Castillo, A. 1999. "El (o) caso de los movimientos de renovación pedagógica (MRPs)". Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado 2(1), 785-795. [www3.uva.es/ufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm](http://www3.uva.es/ufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm) - 29k (Consultado 18-VII-2006).
- Sanuy, M. y L. González, (1963) *Orff Schulwerk. Música para niños*. Madrid: Unión Musical Española.
- Sarget, M.A. [s.f.] *Apuntes de Historia y Ciencias de la Música* [http://musarac.iespana.es/apuntes\\_de\\_historia\\_y\\_ciencias\\_d.htm?4](http://musarac.iespana.es/apuntes_de_historia_y_ciencias_d.htm?4) (Consultado el 24-

III-2006).

*Seises de Toledo* <http://www.colegioinfantes.com/seises/seises.html>. (Consultado el 22-III-2006).

Small, C. 1989. *Música. Sociedad. Educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Subirats, M.A. 2007. "Zoltan Kodaly." *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, coords. Maravillas Díaz y Andrea Giráldez, 63-69. Barcelona: Graó.

Stake, R.E. 1999. *La investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. 1987. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. 1991. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Stravinsky, I. 2006. *Poética musical*. Barcelona: Acantilado.

Sulz, J. 1994. "El problema de la inclusión de la música políticamente comprometida en la enseñanza escolar". *La educación musical frente al futuro*, ed. V. Hemsy de Gainza, 105-118. Buenos Aires: Guadalupe.

Swanwick, K. 2000. *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.

Szönyi, E. 1976. *La educación musical en Hungría a través del método Kodaly*. Budapest: Imprenta Franklin.

Tafurl, J, 1994. "La educación musical en las escuelas primarias". *La educación musical frente al futuro*, ed. V. Hemsy de Gainza, 37-44. Buenos Aires: Guadalupe.

Tatarkiewicz, W. 1987. *Historia de la estética I. La estética antigua*. Madrid: Akal.

Trowell, B. 1977. "El cambio de orientación en la música". *Historia general de la Música. De las formas antiguas a la polifonía*, coords. A. Robertson y D. Stevens, 49-61. Madrid: Istmo.

Trowell, B. 1997. "La música y los músicos en la vida y la cultura renacentistas" en *Historia General de la Música II*, coords. A. Robertson, y D. Stevens, 25-44. Madrid: Istmo.

Tur Mayans, P. 1992. *Reflexiones sobre educación musical. Historia del pensamiento filosófico musical*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Vonk, J.H. 2000. "El contexto social cambiante de la enseñanza en la Europa occidental". *La enseñanza y los profesores III*, Bruce Bidle, Thomas Good, e Ivor F. Goodson, 21-

99. Barcelona: Paidós.
- V.V.A.A. 1977. *El libro de la música*. Barcelona: Instituto Parragón.
- V.V.A.A. 1991. *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- V.V.A.A. 2002. *Desarrollo profesional del docente en un modelo evaluativo de colaboración*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Willems, E. 1994. *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- Witroock, M. C. 1997. *La investigación de la enseñanza II*. Barcelona: Paidós.
- Wuytack, J. 1968. *Colores*. París: Editions Musicales Alphonse Leduc.
- Wuytack, J. 1969. *Cantare et sonare*. París: Editions Musicales Alphonse Leduc.
- Wuytack, J. 1970. *Musica viva. Pour une education musicale active*. París: Editions Musicales Alphonse Leduc
- Wuytack, J. 1973. *Musicogramas*. Leuven (Bélgica): N.V. De Monte
- Wuytack, J. 1976. *Pentatonica*. París: Editions Musicales Alphonse Leduc.
- Wuytack, J. 1987. *Modalladom*. París: Editions Musicales Alphonse Leduc.
- Wuytack, J. 1995. "Entrevista sobre Educación musical". *Música y Educación*, 24:49-60
- Yanes, J. 1997. *La república del profesorado: etnografía crítica de un movimiento de renovación pedagógica*. Tesis doctoral inédita. Universidad de La Laguna.

**ANEXOS**

## ANEXO Nº 1

### BIBLIOGRAFÍA DE MANUEL BORGUÑO

1916. *El Orfeón de Grauss y la trascendencia de su labor social y artística.*
1924. *La Música y la escuela.*
1931. *La salvació de la música i dels músics és l'escola primaria.* Barcelona: Llibrería Catalonia.
- [s.f.]. *La música, el cant i l'escola.*
- [s.f.]. *Quelques remarques sur l'organisation des auditions musicales scolaires* (Conferencia pronunciada en la Sala del Museo Pedagógico de París).
- [s.f.]. *La música coral a través de los tiempos.*
- [s.f.]. *La musique, la radio et les enfants.*
1938. *La música, los músicos y la educación.* Santa Cruz de Tenerife: Imprenta A. Suárez.
1946. *Educación musical, escolar y popular.* Santa Cruz de Tenerife: La Tinerfeña.
1951. *Educación musical. A las autoridades, músicos, pedagogos y amantes de la cultura de América.* Santa Cruz de Tenerife: Instituto Musical de Pedagogía.
1956. *Un vacío en la cultura musical.* Santa Cruz de Tenerife: Imprenta Católica
1959. *Cincuenta años de educación musical.* Santa Cruz de Tenerife: Imprenta Católica.
1960. *El canto gregoriano en la escuela y al alcance del pueblo.* Santa Cruz de Tenerife: Instituto Musical de pedagogía.
1961. *Ecos de una asamblea nacional..* Santa Cruz de Tenerife: Instituto Musical de Pedagogía.
1966. *¿Ha fracasado la educación musical?* Santa Cruz de Tenerife: Goya Artes Gráficas.
1969. *¿Cómo salvar la educación musical? Un problema internacional (En francés y en castellano)* Santa Cruz de Tenerife: Goya Artes Gráficas.

1973. *La educación musical masiva en la escuela*. Santa Cruz de Tenerife: Instituto Musical de Pedagogía.

1934. *En defensa de la música y de los músicos (manifiesto)*.

## ANEXO Nº 2

### CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO ESPECIALISTA DE MÚSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

En el cuestionario que te presento existen varios tipos de preguntas. Un primer tipo lo forman aquellas cuestiones a las que debes responder escribiendo en el espacio señalado, por ejemplo:

Otros ¿cuáles?

---

En otras, debes señalar con una X lo que mejor refleje tu situación o tu punto de vista. Por ejemplo:

¿En qué situación profesional te encuentras?

**Funcionario de carrera (X). Funcionario en prácticas ( ). Interino ( ).**

Si eres funcionario de carrera habrás colocado la X en el lugar correspondiente.

En otros casos te encontrarás con un cuadro de doble entrada y deberás señalar con una X, lo que corresponda según tu opinión, como por ejemplo:

**¿En qué medida utilizas los siguientes materiales didácticos en la preparación de las sesiones?**

	Siempre	A menudo	Alguna vez	Nunca
<b>Textual</b>		X		
<b>Audio</b>				X
<b>Guía de recursos</b>	X			
<b>Otros ¿cuáles?</b>			X	

Tal como están colocadas las X, corresponde a que el *material textual* lo utilizas *a menudo*, el *audio* no lo utilizas *nunca*, la *guía de recursos* la utilizas *siempre* y *otros materiales* los utilizas *alguna vez*.



## CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO ESPECIALISTA DE MÚSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

1. Fecha de nacimiento \_\_\_\_/\_\_\_\_
  
2. Sexo: Varón ( 1 ) Mujer ( 2 )
  
3. ¿Qué estudios has realizado? Señala con una X lo que corresponda.
  - a) Maestro ( )
 

Plan: 1950	( 1 )
1967	( 2 )
1971	( 3 )
1992	( 4 )
  - b) Licenciatura ( )
  - c) Conservatorio ( )
 

Título Elemental	( 1 )
Título Medio	( 2 )
Título Superior	( 3 )
Otros estudios musicales	( 4 )

¿Cuáles? \_\_\_\_\_
  
4. ¿Por qué tipo de vías obtuviste la especialidad?
  - a) Homologado por tener el título de Grado Elemental de Conservatorio ( 1 )
  - b) Homologado por tener el título de Grado Medio de Conservatorio ( 2 )
  - c) Homologado por tener el título de Grado Superior de Conservatorio ( 3 )
  - d) Por el título de Maestro especialista del Centro Superior de Educación ( 4 )
  - e) Homologado por Curso de postgrado ( 5 )
  - f) Por concurso-oposición tradicional ( 6 )
  - g) Por concurso –oposición especial para maestros funcionarios ( 7 )
  - h) Homologado por Cursos de Perfeccionamiento ( 8 )

## CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO ESPECIALISTA DE MÚSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

## 5. Situación profesional

- a) Funcionario de carrera ( 3 )  
 b) Funcionario en prácticas ( 2 )  
 c) Interino ( 1 )

6. ¿Cuántos años de servicio tienes incluyendo el actual? \_\_\_\_\_ y  
 ¿Cómo especialista de música? \_\_\_\_\_

7. ¿Has realizado en los últimos cinco años algún curso de formación o de perfeccionamiento relacionados con la educación musical?

Si ( ) ¿Cuáles

---



---



---



---

No ( )

8. ¿Compartes la docencia con:

- a) Otras áreas ( 4 )  
 b) Alguna tutoría ( 3 )  
 c) Como profesor de apoyo ( 2 )  
 d) Con otros Centros ( 1 )

9. ¿Tienes algún cargo directivo?

Si ( ) ¿Cuál? \_\_\_\_\_

No ( )

10. ¿A cuántos grupos le impartes la Música \_\_\_\_\_

11. ¿Cuántas horas semanales, por término medio dedicas a cada grupo? \_\_\_\_\_

12. ¿Con cuántos alumnos sueles trabajar por término medio en el aula? \_\_\_\_\_

13. ¿Dispone el Centro de aulas específicas? Si ( ) No ( )

## CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO ESPECIALISTA DE MÚSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

14. Si la contestación anterior es afirmativa, el aula que utilizas es

- a) Exclusivamente para Música ( 2 )
- b) Compartida con otras áreas ( 1 )

15. Si la ocupación del aula es exclusivamente para impartir Música, señala entre las siguientes características las que corresponda.

- a) Está insonorizada ( 9 )
- b) Tiene el suelo recubierto de material aislante ( 8 )
- c) Está ventilada ( 7 )
- d) Tiene sillas y mesas como el resto de las aulas ( 6 )
- e) Está dotada de material audiovisual ( 5 )
- f) Está dotada con instrumental Orff ( 4 )
- g) Está dotada con otro tipo de instrumentos musicales ( 3 )
- h) Tiene armarios ( 2 )
- i) Otros ( 1 )

¿Cuáles?

---



---



---

16. ¿Desde qué curso escolar existe la plaza de Música en el Centro? \_\_\_\_\_

17. ¿En qué tipo de Centro estás?

- a) Escuela unitaria ( 2 )
- b) Centro completo ( 1 ) ¿Cuántas unidades tiene? \_\_\_\_\_

18. ¿Qué tipo de jornada tiene el Centro?

- a) Continua ( 1 )
- b) Partida (mañana-tarde) ( 2 )

19. ¿Trabaja el Centro con algún tipo de proyecto específico?

- Si ( ) ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- No ( )

## CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO ESPECIALISTA DE MÚSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

20. En tu opinión el horario de Música es:

- |                      |       |
|----------------------|-------|
| a) Muy adecuado      | ( 4 ) |
| b) Bastante adecuado | ( 3 ) |
| c) Poco adecuado     | ( 2 ) |
| d) Nada adecuado     | ( 1 ) |

21. Si la contestación es afirmativa señala la relación que puede tener con la Música.

- |             |       |
|-------------|-------|
| a) Mucha    | ( 4 ) |
| b) Bastante | ( 3 ) |
| c) Poca     | ( 2 ) |
| d) Nada     | ( 1 ) |

22. ¿De qué tipo de material didáctico dispone el Centro? Señala con una X lo que corresponda

- |                                   |       |
|-----------------------------------|-------|
| a) Instrumentos musicales         | ( 6 ) |
| b) Material reproductor de sonido | ( 5 ) |
| c) Material textual               | ( 4 ) |
| d) Material audiovisual           | ( 3 ) |
| e) Informática musical            | ( 2 ) |
| f) Otros                          | ( 1 ) |

¿Cuáles

---



---

23. La programación anual ¿cómo la haces?

- |                                       |       |
|---------------------------------------|-------|
| a) Individualmente                    | ( 3 ) |
| b) Con especialistas de otros Centros | ( 2 ) |
| c) Con especialistas de distrito      | ( 1 ) |

24. Al planificar las sesiones, normalmente ¿de qué forma lo haces?

- |                           |       |
|---------------------------|-------|
| a) Individualmente        | ( 4 ) |
| b) Con el equipo de Ciclo | ( 3 ) |
| c) Con los tutores        | ( 2 ) |
| d) Otros                  | ( 1 ) |

¿Cuáles? \_\_\_\_\_

## CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO ESPECIALISTA DE MÚSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

25. Cuando planificas las sesiones el tipo de actividades que sugieres son:

- a) Teóricas ( 2 )  
 b) Prácticas ( 1 )

26. ¿En qué medida utilizas los siguientes materiales didácticos en la preparación de las sesiones?

	Siempre	A menudo	Alguna vez	Nunca
a) Material impreso (textos, partituras...)	4	3	2	1
b) Audio	4	3	2	1
c) Instrumentos Orff	4	3	2	1
d) Instrumentos	4	3	2	1
e) Otros ¿Cuáles? _____ _____	4	3	2	1

27. ¿En qué medida utiliza el alumnado los siguientes materiales en el aula?

	Siempre	A menudo	Alguna vez	Nunca
a) Textual (Material impreso, partituras...)	4	3	2	1
b) Audio	4	3	2	1
c) Instrumentos Orff	4	3	2	1
d) Instrumentos de fabricación propia	4	3	2	1
e) Informática musical	4	3	2	1
Otros ¿Cuáles? _____ _____	4	3	2	1

## CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO ESPECIALISTA DE MÚSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

28. ¿Utilizas alguno de estos sistemas o métodos de enseñanza musical?

	Siempre	A menudo	Alguna vez	Nunca
a)Orff	4	3	2	1
b)Kodaly	4	3	2	1
c)Dalcroze	4	3	2	1
d)Willems	4	3	2	1
e)Otros ¿Cuáles?	4	3	2	1

29. ¿Qué tipo de música utilizas en las actividades de tus sesiones en el aula?

	Siempre	A menudo	Alguna vez	Nunca
a)Clásica	4	3	2	1
b)Contemporánea	4	3	2	1
c)Étnica	4	3	2	1
d)Tradicional	4	3	2	1
e)Pop	4	3	2	1
f)Jazz	4	3	2	1
g)De cine	4	3	2	1
h)Otros. ¿Cuáles -----	4	3	2	1

## CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO ESPECIALISTA DE MÚSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

30. ¿En qué medida desarrollas a lo largo del curso estos contenidos?

	Siempre	A menudo	Alguna vez	Nunca
a)Canto	4	3	2	1
b)Expresión vocal	4	3	2	1
c)Expresión instrumental	4	3	2	1
d)Lenguaje musical	4	3	2	1
e)Lenguaje corporal	4	3	2	1
f)Arte y cultura	4	3	2	1

31. ¿En qué medida tienes en cuenta los siguientes apartados en el momento de la evaluación?

	Siempre	A menudo	Alguna vez	Nunca
a) Dominio de conceptos relevantes de los contenidos	4	3	2	1
b)Capacidad de trabajar en grupo	4	3	2	1
c)Capacidad de crear, improvisar y expresar	4	3	2	1
d)Interés y participación	4	3	2	1
e)Habilidad en el manejo del lenguaje, instrumentos y procedimientos característicos de la Música	4	3	2	1
f)Otros. Cuáles? _____ _____ _____	4	3	2	1

32. Con respecto a tu actuación docente en el aula ¿realizas algún tipo de autoevaluación o seguimiento?

Si ( ) No ( )

## CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO ESPECIALISTA DE MÚSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

33. Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿qué sistema utilizas?

- a) Llevando un diario ( 4 )
- b) Pasando un cuestionario al alumnado ( 3 )
- c) Poniendo en común con otros compañeros problemas ( 2 )
- d) Otros (1 )

¿Cuáles? \_\_\_\_\_

34. ¿En qué medida son para ti importantes las siguientes cuestiones relacionadas con tu docencia en la especialidad musical?

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
a)La formación musical	4	3	2	1
b)La formación en pedagogía musical	4	3	2	1
c)Las condiciones materiales del Centro (infraestructura, materiales didácticos,...)	4	3	2	1
d)Las condiciones organizativas del Centro	4	3	2	1
e)El reconocimiento académico del Centro	4	3	2	1
f)El reconocimiento social y familiar	4	3	2	1

35. ¿Cuál de los siguientes contenidos crees que enseñas mejor a tus alumnos?

- a) Canto ( )
- b) Expresión vocal ( )
- c) Expresión instrumental ( )
- d) Lenguaje musical ( )
- e) Lenguaje corporal ( )
- f) Arte y cultura ( )



## CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO ESPECIALISTA DE MÚSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

36. Cómo crees que se valora la educación musical por parte de los siguientes estamentos?

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
a)Equipo directivo del Centro	4	3	2	1
b)Profesorado del Centro	4	3	2	1
c)Alumnado del Centro	4	3	2	1
d)AMPAS	4	3	2	1
e)Administración	4	3	2	1

37. ¿Cómo valoras la colaboración de los siguientes colectivos en las actividades planteadas en la educación musical?

	Muy satisfactorio	Bastante satisfactorio	Poco satisfactorio	Nada satisfactorio
a)Equipo directivo del Centro	4	3	2	1
b)Profesorado del Centro	4	3	2	1
c)Alumnado del Centro	4	3	2	1
d)AMPAS	4	3	2	1
e)Administración	4	3	2	1

38. Indica cuál es tu grado de satisfacción como docente de Música en la educación primaria.

- a) Muy satisfecho ( 4 )
- b) Bastante satisfecho ( 3 )
- c) Poco satisfecho ( 2 )
- d) Nada satisfecho ( 1 )

### ANEXO Nº 3. TRASCRIPTIÓN DE LA ENTREVISTA INICIAL. CASO A

1  
2  
3 **Titulaciones oficiales.** Maestra de Infantil y Primaria, en el  
4 Conservatorio... a ver, Grado Elemental de piano y algunas asignaturas de  
5 grado medio y 3º de Canto sin examinarme. No saqué el grado elemental, por  
6 no... por vaga.. por no compatibilizarlo con el trabajo. Después.... un curso de  
7 posgrado para sacar la especialidad de Música y, las oposiciones, que las  
8 aprobé por música en el 92. Después...que más, cursillos..., pues... uf, una gran  
9 lista pero así el más importante casi el de Salzburgo. ¿No? Y cursos aquí, ya  
10 más intensivos con ponentes de diferentes sitios y con diferentes partes de la  
11 pedagogía. Después..., de colectivos..., pertenecí. Fui fundadora de clave 7 que  
12 eso cayó ya en el olvido, gracias a Dios, y seminarios... pues sí, estuve un  
13 montón de años trabajando con un grupo estable que había partido del viaje  
14 famoso a Salszburgo, pero... ahora mismo ya, no.. en ningún colectivo de ese  
15 tipo. Ya eso pasó a mejor vida y entonces, pues no, lo último ha sido pues dando  
16 cursos en los CEP y formando gente, o preparando gente para oposiciones que  
17 ha sido casi lo más nuevo que he hecho últimamente, pero así como  
18 colectivo...ya después de clave 7 no me quedaron muchas más ganas.

19 **Entonces, el título de maestro que tienes en principio es de infantil del**  
20 **plan 71?** Exacto. Yo es que escogí infantil porque era el que tenía música tres  
21 años, porque tenía clarísimo lo que quería. Yo iba de cabeza, de hecho ya tuve,  
22 no broncas, pero sí mis conversaciones con mi profesora de canto porque ella  
23 quería que me dedicara a cantar y yo le decía que no. Que ni me iba a sacrificar  
24 por eso y que yo tenía claro lo que... a lo que me quería dedicar.

25 **Entonces, te especializaste en Música.....** Claro, yo me imaginaba que en  
26 algún momento eso iba a cambiar y tuve la suerte de que desde el primer año  
27 me dio C. y yo un día se lo comenté porque me había dado clase su madre y ella  
28 pues, también me animó bastante y me dijo que sí hombre, que esto... que esto  
29 tiene que cambiar... y yo dije bueno, pues por lo menos voy por un buen camino.  
30 Y así fue. La verdad es que...

31 **Cómo valoras la formación inicial que recibiste en los estudios de**  
32 **magisterio, la anterior y la posterior.** Hombre yo la valoraba, yo la veía bien sobre  
33 todo para la gente que empezaba que le costaba horrores. Pero cuando yo  
34 realmente aprendí muchísimo y pude unir lo que había aprendido sobre todo en  
35 el Conservatorio y lo que... Ya en Magisterio, a lo mejor en contenidos... pues no  
36 es que aprendiera gran cosa, sobre todo porque en los niveles en que estaba...  
37 Ya en 3º sí, pero en 1º y 2º la gente estaba nula, no sabían nada, y me acuerdo  
38 que un montón de veces hasta ayudaba yo a C. y a mis propios compañeros  
39 porque se veían agobiados. Pero lo de posgrado para mí fue como.... el destapar  
40 la botella. El curso de posgrado, donde ya empiezas a ver, esto va con esto, a  
41 hilar ¿no? Que yo incluso había trabajado antes y.... y.... ahí es cuando yo  
42 empecé a ver que esto tenía mucho más camino del que incluso yo había  
43 pensado ¿no? Eso fue lo que a mí me entusiasmó. En un principio,... cuando me  
44 llamó C. que me decía:, bueno, que te tengo una buena noticia, [se refiere a la  
45 realización del curso de postgrado de educación musical]pero la mala... -es que  
46 no me acuerdo si era 85 mil pesetas o algo así lo que nos costaba a los que no  
47 éramos....- y hay una prueba y tal y no se qué y..., pero después cuando  
48 empecé hombre, a nivel contenidos los primeros días a mí, y me acuerdo a  
49 Miguel Ángel que nos desilusionó, porque decíamos, ¡ay mi madre! pero si esta  
50 gente no sabe nada tampoco....pero nada. Ellos ya después buscaron..., me  
51 imagino que se tuvieron que currar su parte pero a nivel pedagógico.

52 **¿Te refieres al alumnado?** Sí, a los compañeros que, vamos, estaban a  
53 años luz de nosotros, yo creo que además de los cinco no funcionarios... creo...

1 porque que yo recuerde todo sabíamos más que...que... es que ahora mismo  
 2 me acuerdo de momento de algunos... pero a nivel.... pero después yo creo que  
 3 eso fueron los tres primeros días que tuvimos como esa...esa desazón. Pero  
 4 después ya para mí fue... (*gesto de que fue lo máximo*).

5 **Es decir que el curso de posgrado que hiciste fue el que te abrió las..... Sí**  
 6 **sí sí posibilidades que podía tener la música. Si sí.**

7 **Cuando ya eres maestra, terminas el curso de posgrado y empiezas a**  
 8 **trabajar ¿Qué expectativas tenías tú. Se han cumplido esas expectativas? Sí.**  
 9 Bueno, yo tuve la suerte de empezar a... de terminar la carrera y empezar a  
 10 sustituir en el My. Entonces estuve ese año, la chica a la que sustituí me pidió  
 11 que le diera dos horas más, con lo cual me pegué todo el curso.... Y al año  
 12 siguiente ella se fue para Icod, y me pude quedar. Entonces esos dos años  
 13 estuve allí, que ahora pienso en aquellas clases y bueno... si lo de antes era a  
 14 años luz, pues esto ahora... Pero mi expectativa era sacar las oposiciones. A mí  
 15 me ofrecieron ir a las Dominicas que era donde había estudiado, ir a no sé  
 16 dónde... y yo siempre reticente. Una, porque estaba bien aquí, porque era un  
 17 horario muy flexible, yo podía seguir estudiando, podía seguir haciendo cosas...  
 18 y otra, porque yo no me quería encajonar en un colegio... Yo tenía clarísimo que  
 19 quería unas oposiciones y que quería... y entonces, ya al año que salieron ya me  
 20 presente y aprobé. Que hasta estaba bastante enfadada con mucha gente  
 21 porque todo el mundo daba por hecho que yo iba a aprobar y eso me hacía  
 22 sentirme fatal y..... yo creo que estudiar más de lo que... de lo que a lo mejor  
 23 tenía que estudiar... no sé... (*sonrisas*).

24 **Apruebas la oposición y... ¿cómo te imaginabas que iban a ser esas**  
 25 **clases? Yo he tenido mucha suerte en los sitios que he caído, que eso es**  
 26 **bastante importante... porque puedes llegar a un sitio y encontrarte con un muro**  
 27 **de hormigón o llegar a un sitio y que todo el mundo te lo facilite y yo en ese**  
 28 **sentido he tenido mucha suerte. Primero, yo tenía claro que las clases no iban a**  
 29 **ser como las había hecho en el My. Una, porque eran un montón de alumnos...**  
 30 **auque yo allí todo lo que pedía me lo concedían. Ya al segundo año, yo pedí que**  
 31 **yo quería un aula donde no hubiese nada... porque la clase no iba a ser solo**  
 32 **detrás de sillas, mesas y con la flauta, que era lo que un poco venía ...marcado**  
 33 **de antes ¿no? Y bueno, yo ahí fui pidiendo y me fueron dando. Pero cuando yo**  
 34 **aprobé las oposiciones.... pues al primer colegio que llegué que fue en S.**  
 35 **Matías, me encontré con una directora que era un todo terreno.... y yo enseguida**  
 36 **dije que yo quería un aula sin sillas, mesas ni nada, que ya yo después me**  
 37 **buscaba la vida y entonces, un aula que había de.... lo que antes se llamaba**  
 38 **las.... compensatorias unas clases que daban para niños con deficiencias, no**  
 39 **con deficiencias, sino... pero estos que no quieren estudiar... y de PT y tal, y**  
 40 **bueno aquella mujer me ayudó a dismantelar y yo me quedé con el aula**  
 41 **completamente limpia que es lo que he seguido respetando todos estos años. Y**  
 42 **en ese sentido, pues tuve esa suerte en ese colegio. El siguiente año me fui a El**  
 43 **Fraille porque no quería estar al lado de mi casa, dando lo que me mandaran....**  
 44 **Podía estar de volante... y yo tenía claro que yo quería dar música. Lo más duro**  
 45 **de esos dos años es que no tenía ni recreo, porque como eran colegios tan**  
 46 **grandes pasaban a la semana por mi 800 y pico niños, de infantil hasta octavo**  
 47 **que era en ese momento. Y bueno también en el Fraile me encontré con gente**  
 48 **que... que... como que valoraba mucho la asignatura, a pesar de que estaba**  
 49 **recién implantada... Hombre, como en todos lados siempre encontrabas alguien**  
 50 **que te decía ¡ay que poco bien no te diviertes tu!, ¡ay..! Y yo siempre le decía:**  
 51 **igual que los niños, yo me lo `paso bien pero preguntale a los niños, siempre**  
 52 **gente que... sólo ve la parte que te diviertes ¿no? Y bueno... y ya para.... para...**  
 53 **no sé....para... como quinda de la tarta, me dan definitiva en un colegio que yo**

1 no sabía ni que existía, ni que lo había puesto, porque el concurso de traslado  
 2 fue de risas y fiestas en casa de M.A., Os., MR. M.A. y yo rellenando al tun tun...  
 3 yo sí puse ...por ejemplo La Laguna, Santa Cruz ni lo puse y, La Laguna lo  
 4 último. Y entonces rodó la lista, porque al principio había caído muy cerca de mi  
 5 casa y yo tenía un disgusto horroroso. Claro, la gente del Sur me decía:  
 6 muchacha, cómo puedes estar disgustada si nosotros van a pasar años y años  
 7 y no vamos a salir de aquí de Las Galletas y yo les decía: pero es que yo no  
 8 quiero estar pegada a mi casa, yo he trabajado un montón de años, había  
 9 trabajado para el APA en el colegio de allí de... de... al lado de mi casa y estaba  
 10 todos el día encontrándome a los chiquillos y no me gustaba eso. Total que  
 11 rueda la lista con tan buena suerte... que caigo, ya te digo, en un colegio que yo  
 12 no tenía ni idea.... Ciudad del Adelantado, digo pero ¿eso no es La Laguna?...  
 13 tuve que ir al Sindicato y me dijeron: no, no, eso es en Tacoronte y después una  
 14 amiga, Ms. me dijo: qué suerte has tenido, has caído en el mejor colegio de  
 15 Tacoronte. Yo cuando eso no había oído hablar de ese colegio ni... y después  
 16 cuando llegué pues, si en los otros sitios había tenido buen acogimiento, pues en  
 17 este ha sido ya... desde el... yo creo que al mes ya yo de estar allí, todo lo que  
 18 yo decía... lo tomaban en cuenta... hasta... me han pedido opinión que yo digo,  
 19 pero si yo soy el último gato que llegué aquí. Que ya ahora hace diez años ¿no?  
 20 Pero en ese momento yo decía, pero cómo me preguntan a mí, si yo... si yo...  
 21 acabo de llegar... Y entonces ahí, todo lo que yo he pedido todos los años...,  
 22 todo lo que yo pida de material..., todo lo que yo organice..., nada, todo son... no  
 23 sé... después si habrá...gente que, bueno, no les parecerá, pero desde luego la  
 24 imagen que yo tengo y... y... la forma de yo... de yo... como darle importancia a  
 25 la asignatura de cara a los niños y todo ha sido.... Y bueno y yo creo que lo que  
 26 más.... casi mi primer objetivo en todo esto que por lo menos, ya que me he  
 27 encontrado tanta gente, sobre todo a la gente que... que he intentado enseñarles  
 28 algo...así un poquito... y formar y tal..., gente que estaba muy trabada, muy  
 29 trabada con la música, y entonces, pues uno de mis primeros objetivos era que  
 30 por lo menos se lo pasaran bien y que los chiquillos fueran con ganas siempre a  
 31 esa hora, a esa clase ¿no? Que de una semana para otra siempre les quedara  
 32 la cosa de ño! hasta el próximo jueves no tenemos música y, yo creo que eso lo  
 33 he conseguido... Después, en algunas cosas no sé si soy demasiado exigente,  
 34 pero... veo los resultados; por ejemplo, yo siempre me planteo que soy  
 35 demasiado exigente en la audición, pero cuando voy a los conciertos me doy  
 36 cuenta de que ¡vamos,! que lo he hecho de maravilla, porque veo lo niños que  
 37 no se mueven y gente hasta pasándose papas fritas y chocolatinas y tal, que a  
 38 mí me pone negra y entonces... en algunas cosas.... pero siempre estás  
 39 aprendiendo, porque... siempre, siempre de un curso para otro...

40 **Cuando dices que te extrañaba... que te consultaran... ¿porque acababas**  
 41 **de llegar o porque eras la profesora de música?** Yo creo que ellas me lo  
 42 planteaban a lo mejor porque veían... porque han visto que soy una persona que  
 43 me implico, que a todo digo que sí... y me pega más que sea por eso. Porque...  
 44 ahora mismo ya no me extraña porque llevo 10 años, pero sí que ese año decía:  
 45 pero ¡contra!, pero si es que hay gente que..., Pero claro, pero a lo mejor es  
 46 gente más negativa... gente que todo lo echa abajo... Y como es un colegio tan  
 47 dinámico... que aquello siempre está hirviendo... pues yo supongo que va por ahí  
 48 la... sabes...La verdad es que nunca lo he preguntado

49 **¿Tienes conocimiento, de que al profesor de música, de entrada, a lo**  
 50 **mejor después no, lo hayan ninguneado por decirlo que alguna manera?**  
 51 Hombre, conozco casos que sí. Y que además, de poco menos que como su  
 52 asignatura no es importante, pues... y hay casos y casos también. Y que es una  
 53 cosa que yo machaco y machaco mucho a la gente es que no son Manolo el del

1 bombo que no se dejen, porque bueno... yo conozco un montón de casos que  
2 aparte de que en el festival de Navidad, etc... De hecho a mi ya no me piden  
3 nada de eso porque me tienen miedo. Y a lo mejor porque sale de mí hacerlo  
4 pero no porque tú me digas: mira es que quiero... no... Conmigo así, no.

5 **Entonces tu primera experiencia como especialista ¿cómo la recuerdas?**  
6 Ay Dios mío!. Pues la recuerdo supercontenta... y nerviosa. Nerviosa, porque al  
7 principio sobre todo, ahora ya, pues tienes un dominio pero.... ahora mismo  
8 piensas en errores que cometías al principio y dices ¡ay Dios mío! ¡que horror!  
9 cómo pude yo hacer eso ¿no? Pero yo lo recuerdo como muy ilusionada porque  
10 como era lo que yo quería hacer... No recuerdo una cosa traumática ni... sino  
11 como llevando las cosas... Y... yo que sé. Tengo un montón de recuerdos, sobre  
12 todo, que fue así mi primera impresión, cuando en una clase yo sola -que fue en  
13 el My. que eran casi 40 chicos allí... gandules, porque algunos eran... me  
14 pasaban a mi un cacho ¿no? Y recuerdo las primeras clases, que yo digo, Jesús  
15 qué tontería ¿no? Cuando después yo los cogía en el Sur y eran todavía más  
16 lajas... y los ponía en una rueda y pobre del que se saliera de la rueda... ¿no?  
17 Y... y en el My. allí sentaditos, ellos me miraban como diciéndome, menuda  
18 ésta ahora, ¡mi madre!, menudo tranque. Yo que sé..., que cosas que tu dices...,  
19 si lo hubiese podido hacer igual que después lo hice más tarde ¿no?, pero que  
20 un poco la... la novatada la pagas.... (*sonrisas*) la pagas, vamos...

21 **Es decir, que ahora mismo, tú en tu profesión... estás satisfecha.** Ahora  
22 estoy privada sobre todo este año que me has cogido en el mejor año.... (*risas*)  
23 porque hace dos años estaba amargada.... Estoy supersatisfecha. Lo que pasa  
24 es que llevo 9 años que he tenido que compartir. Como la música es solo una  
25 hora semanal.... y yo en mi colegio no voy a plantear nunca lo de la Artística  
26 porque allí se trabaja superbien y hay mucha gente que lo puede hacer....La  
27 música a lo mejor no...Hay una persona habilitada que ni de coña la quiere.  
28 Bueno, en la adscripción estaba S. amargada, amargada, pensando que yo me  
29 podía ir y que claro... le caía el muerto a ella y ¿verdad que tu estás muy bien  
30 aquí ¿ ¿verdad que tu no te vas a ir? Y yo la verdad no me fui a Secundaria  
31 porque estaba tan bien allí.... A pesar de que a mi los chicos grandes me  
32 encantan, decía: qué necesidad tengo yo, si aquí ya yo sé que estoy bien.... de  
33 irme a un sitio donde me llegan de todos lados... a lo mejor voy a tener que dar  
34 mas cosas... Entonces me quedé y.... espérate ¿cual era la pregunta? (**Si**  
35 **estabas satisfechas**) ¡ah sí! Y entonces todos estos años yo he tenido que  
36 compartir tutoría con la música, y eso... Hay gente que te dice: eso es estupendo  
37 porque yo estoy con mi tutoría y doy mis horitas de música... Pero es que yo no  
38 lo veo así...Yo prefiero dar MIS horas de música que para mi es lo importante.  
39 Para mí, que no quiere decir que lo otro no... pero al tener una tutoría... tienes  
40 que estar pendiente de esa tutoría y las horas que tienes de no se qué...Yo todo  
41 el tiempo, jamás pude dedicarle a preparar clases de música, tenía que estar  
42 siempre... a contrarreloj.... siempre... haciendo cosas para la tutoría, o  
43 corrigiendo o poniendo exámenes... o no se qué. Sin embargo este año, al  
44 llegar más gente al colegio, he tenido la posibilidad...Es la primera vez que me  
45 pasa en ese colegio... porque los dos primeros centros donde estuve eran tan  
46 grandes que cubría horario, pero en este... Es un colegio pequeñito y claro, o me  
47 tocaba eso o un cargo directivo, yo he ido escurriendo lo del cargo directivo, que  
48 yo creo que no me va a quedar más nada que escurrir... pero bueno... eso iba un  
49 poco... Yo tenía la sensación de que la música iba un poco viviendo de las  
50 rentas y me sentía fatal. Hubo un año que además lo pasé pero fatal, fatal, de  
51 decir ¡menudo tranque tantos años queriendo hacer esto y ahora lo que quiero  
52 es estar siempre!... porque llega un momento que... Si te encuentras bien con  
53 una tutoría, sólo quieres estar con esa tutoría, porque ya estás acomodada a los

1 niños y los niños a ti. Yo todo lo quería hacer con ellos, todo lo que quería hacer  
 2 de música era con ellos... y lo otro para mí era un tranque... El año pasado.... yo  
 3 creo que las cosas vienen así un poco, me ocurrió lo contrario, tuve durante dos  
 4 años una tutoría superdura, de 24 niños pero... unos niños muy inteligentes,  
 5 pero... ellos iban a su bola. Tú podías estar explicando lo más importante que si  
 6 ellos en ese momento tenían que dar un recado a otro, se levantaban..., una  
 7 clase un poco especial, que desde infantil nos traía de cabeza. Y entonces para  
 8 mí era al contrario, no veía la hora de acabar con esos, para irme a música,  
 9 pero, claro, era diferente porque estás en música y estás pensando, ay mi  
 10 madre, los de apoyo habrán ido a apoyo, no sé..., aquella habrá ido a PT, pues  
 11 no sé..., pues tengo que....ah sí. Sin embargo este año... las horas que doy de  
 12 música, yo no tengo que estar pensando, ni si la tutoría está... ni si se tuvieron  
 13 que repartir, porque faltó no sé quien, y en ese sentido este año estoy  
 14 supercómoda, porque las horas que me quedan estoy de apoyo.... Entonces voy  
 15 a apoyar a 1º, estoy yendo ahora... y luego cuando se reestructuren bien los  
 16 horarios creo que a 4º..., 3º,4º y 5º..., 4º,5º, y 6º o algo así, pero vamos, ni  
 17 comparación a tener a 20 y pico detrás de ti que salías... Tú estabas en música y  
 18 venían: seño...que no se que le pasó, que si llamas a la madre que... y ahí iba  
 19 M. Claro, la música iba quedando y así y todo organizaba un montón de cosas  
 20 pero...a base de rentas y de tener siempre como recursos... pero a conciencia a  
 21 conciencia, ya te digo que yo hace dos años me sentía fatal y decía: pues nada,  
 22 al final voy a tener que hasta dejar yo pues tanto... vas prodigando una cosa,  
 23 dándole importancia y después la que menos le puedes dar eres tú Y este año  
 24 estoy gozando. Estoy... bueno... yo no sé si cuando tenga un cargo directivo,  
 25 qué va a ser el próximo año, pues si va a ser igual..., pues a lo mejor va a ser  
 26 peor estar pensando en la clase que esta pensando en la PGA, la no sé cuanto,  
 27 la no sé qué... pero yo creo que como tengo este año de... rampa, me va a  
 28 servir, me va a servir.

29 **Valoración del currículum musical en Primaria.** Hombre..., eso es un  
 30 poco....El currículum, para mí está bastante amplio, y bastante  
 31 contemplado...pero la realidad... yo creo que es bastante diferente a....a lo que  
 32 uno oye. Incluso a lo que uno a veces dice...porque yo también a veces digo,  
 33 tiene que haber en cada clase de todo y después te das cuenta que....  
 34 imposible... En mi caso a lo mejor puede ser un poco más cómodo porque tengo  
 35 todo allí, pero... en caso de gente que hay todavía bastante, que no tienen ni  
 36 aula.... pues es imposible que puedan tocar instrumentos, al mismo tiempo  
 37 cantan, después bailan... Por ejemplo, en ese sentido es bastante utópico. Y yo  
 38 no sé cómo se organiza la gente. Yo me organizo casi por trimestre. Este año, lo  
 39 primero que hice cuando yo metí a caminar aquella aula, --porque tuve que  
 40 traerme todo lo que tenía... eh.... todo lo que había reunido en 10 años, que no  
 41 era poco lo que uno reúne, de la tutoría, de la otra aula, pues tuve que traerla a  
 42 ésta ¿no? Y lo primero que hice fue sacar los instrumentos, porque el año  
 43 pasado... tocamos un montón, pero todos aquellos cacharos que había  
 44 construido y eso, pero los de láminas... Yo creo que a principios de curso..., y  
 45 tenía un cargo de conciencia con eso que digo, vamos, este año empezamos  
 46 con las láminas como M que me llamo Y yo no sé si a la gente le suele pasar  
 47 eso, o son capaces de poder hacer todo de todo...pero a mí me parece  
 48 imposible.... hoy por ejemplo que tuve yo clase con 6º, empecé a enseñarle...  
 49 tenía preparado un canon y luego que les estoy enseñando... (duda) trocitos de  
 50 ópera, contándoles las historias y poniéndoles las partes y tal. Estaban tan  
 51 entusiasmados con el canon, -encima que las clases ahora son bastantes  
 52 cortitas por el horario de septiembre-, que no me dio tiempo de lo de la ópera.  
 53 Pero digo, bueno, si están tan privados para que les voy a cortar esto ahora, si a

1 lo mejor me va a costar un montón que se callen, que estén otra vez atentos  
 2 para escuchar... O sea que en ese sentido, uno tiene que jugar bastante.... pero  
 3 hombre... contemplado está.... Pero yo sigo pensando que por ejemplo lo de la  
 4 artística., como artística, para que lo de una persona sola, es una utopía en  
 5 algunos centros, en el mío es una utopía total. Yo no me atrevo a decirle a la  
 6 gente, no, mira, tú no das la `plástica que yo me encargo de todo. Así si cubriría  
 7 yo horario, pero yo sé que allí muchísimas personas disfrutan haciendo eso. El  
 8 colegio hace un montón de cosas que yo sola no podría tampoco, sería...,  
 9 vamos, echarme un peso encima y no iba a poder con el trabajo... y.... les  
 10 encanta hacer esa parte, Entonces, si tu ves un centro, como a mí me ha dicho  
 11 gente ,que la gente pasa de dar la plástica o las da sólo con el libro... pues ya  
 12 me preocuparía..., Pero como sé que está supercubierto todo lo demás porque  
 13 es un colegio donde la artística..... se ocupa de todo. Ahora incluso, con el  
 14 método éste, incluso el teatro que es lo que siempre está un poquito más dejado,  
 15 ya está... ¿sabes? Con el método este de Amara Berri, la persona que lleva  
 16 artística, da teatro y da... y da plástica. Y entonces yo creo que por ahí, como va  
 17 con la idea de implantarse en todo el colegio, pues ya esa parte encima se va a  
 18 cubrir más ¿no? Pero, yo el currículo, la verdad, no creo que esté mal, lo que sí  
 19 está mal son las condiciones...en muchos sitios... sigue estando mal, pues por  
 20 eso mismo, por no reconocimiento o porque no tienen aula, o porque no le dan la  
 21 importancia que....

22 **En el caso tuyo, que tienes aula, que estás reconocida y además tu**  
 23 **piensas que debiera de haber más horas de música, olvídate de la artísticas,**  
 24 **más horas para los contenidos de música o crees que con lo que tiene puedes ir**  
 25 **salvando... para conseguir los objetivos.** Para conseguir los objetivos va  
 26 salvando, pero desde luego no es suficiente.

27 **Cuáles son los objetivos de la educación musical en Primaria.**  
 28 Hombre...están lo que están en el currículo, más los que yo creo que cada uno  
 29 se propone. Para mí el principal... y el más importante es que ellos salgan con  
 30 ganas de ir al instituto pidiendo música, aunque luego a lo mejor me llaman y me  
 31 dicen: seño, pedí música pero como había pedido inglés,...Ese tipo de cosas que  
 32 ya no está de la mano de ellos ¿no? Que por lo menos tengan esa iniciativa y  
 33 que vayan a un concierto, como...a los que los estaba llevando todo este tiempo  
 34 y, desde el año pasado al de la banda, y que por ejemplo un caso de... bueno, al  
 35 poner el ejemplo ya te puede quedar claro que tipo de padres ¿no?, una madre  
 36 que dijo en la reunión de padres:, a ver si llevan a los niños a otras visititas  
 37 porque eso tanto Beethoven, tanto Mozart y tanto.... así ¿no?. Entonces -tiene  
 38 dos hijos esta madre- y le pregunté a uno separado del otro, oye Aarón, ¿tú no  
 39 quieres ir ya a los conciertos? Yo sí. No, es que tu madre dijo esto...tal. ¡Ah! eso  
 40 lo dijo mi madre, yo no he dicho nada en mi casa. Le pregunto al otro hermano  
 41 que es más pequeño, exactamente igual, entonces donde tú dices, mira si con  
 42 estos padres todavía los chiquillos siguen queriendo ir a un teatro... pues ya es  
 43 que de verdad... a veces ... a veces... uno... quizás... quizás se pone los  
 44 objetivos demasiado bajos, pero es que hay gente que no les puedes pedir más  
 45 ¿no? Y entonces que ellos reconozcan que les pongas cualquier cosa y ellos te  
 46 digan: seño, pues eso es un oboe... o eso... ese tipo de cosas que... que a veces  
 47 tardas años y no lo consigues... Por ejemplo, yo hago con ellos un montón... yo  
 48 creo sinceramente que en lo que...en lo que...yo le quito mas, le quito para hacer  
 49 otras cosas porque sé que en... Lo hago mal, soy consciente, que en Secundaria  
 50 los van a fundir con el lenguaje musical, porque yo no me trazo grandes  
 51 objetivos porque además sé...que cuando lleguen a Secundaria... porque todos  
 52 me vienen con la misma cantinela ¿no? Ellos salen del colegio y cuando llegan,  
 53 y además como ellos el trabajo que van haciendo es un diario de cada sesión y

1 tal, yo siempre les digo, cuando lleguen al instituto y les hablen de esto o de lo  
 2 otro no vayan a decir que ustedes no han hecho nada de eso... porque a lo  
 3 mejor no son conscientes ¿no? pero vamos, para mi es mi primer objetivo, que  
 4 después, todos los demás pues los intentas cumplir pero... el rollo que lo que  
 5 decías antes de las horas..., siempre es poco, porque das una hora semanal a  
 6 cada curso, eh... cuando... coincide una fiesta, coincide unas vacaciones, ya son  
 7 horas que se te van.. Si encima pones cosas añadidas, como por ejemplo lo de  
 8 la banda que es un trabajo que yo hago, porque además si me pongo a elaborar  
 9 las unidades didácticas sería una incoherencia que luego no las trabajara con  
 10 mis propios niños, y ya vas quitando, pero bueno... se van enriqueciendo en otro  
 11 lado, entonces yo un poco lo voy compensando así... porque si no.... te vuelves  
 12 loca.

13 **Cómo valoras tú los contenidos musicales dentro del currículo general de**  
 14 **primaria, o sea, por ejemplo, teniendo en cuenta los de lengua, los de**  
 15 **matemáticas, los de sociales –ahora se dice de otra manera-. Hombre, en horas**  
 16 **yo creo que no, pero es que... hombre... yo te puedo hablar como maestra de**  
 17 **música y te digo que no, pero después te hablo como tutora... y entonces te voy**  
 18 **a dar otra visión, ¿no? porque como he tenido las dos cosas... Yo entiendo**  
 19 **que... después yo soy la primera que sí estoy agobiada. De hecho era un trato**  
 20 **que yo hacía con las tutorías que he tenido. Era como un premio, la música ... un**  
 21 **premio en el sentido de que ellos tenían su hora semanal, pero yo les hacía**  
 22 **cambios... y pobre, que una semana me pasara dos semanas y les dijera: yo les**  
 23 **cambio esta... y yo no se las recuperara. Se ponían como fieras y entonces yo**  
 24 **tenía que hacer tratos: vale, pues entonces el jueves después del recreo dos**  
 25 **horas seguidas de música que además me aguantaban perfectamente.**  
 26 **Entonces, cuando ya te ves como tutora ya te empiezas a dar cuenta que, ay**  
 27 **Dios, que es que estos niños se van para el instituto, sobre todo en mi caso que**  
 28 **casi siempre tenía ciclos superiores ¿no? Que se van para el instituto, ay Dios**  
 29 **mío, que todavía este no lee, no sé cuanto... y entonces ya te entra como un**  
 30 **agobio y entonces si yo miro en ese lado, se que por música no va nadie a**  
 31 **pedir... nadie te va a decir... a ver este niño sabe negras, corcheas,**  
 32 **semicorcheas... nadie. Sin embargo, sí te van a decir, no sabe gramática o no**  
 33 **sabe tal.... Entonces si yo lo miro desde ese lado, yo creo que sí está bien, que**  
 34 **es cuestión de organizarse... pero que evidentemente si tuviéramos dos horas**  
 35 **sería una gozada. Yo la primera... pues no tendría que tener tutorías (ja, ja, ja).**

36 **Globalmente, cual es tu valoración sobre la educación musical. Hombre,**  
 37 **yo creo que la educación musical en primaria ha avanzado muchísimo. De**  
 38 **cuando yo estudié por ejemplo que ni la tenía....no sé si por el colegio...No sé si**  
 39 **la tuve en segunda etapa. Bueno,...ahora lo que pasa es yo no sé si realmente**  
 40 **eso... tal y como yo sé como está el panorama de las diversas formas de los**  
 41 **maestros que están dando... que están formados...o están habilitados o están**  
 42 **no sé que. Yo no sé si va realmente un poco con buena voluntad, si van con lo**  
 43 **poco que saben o si lo van sacando los niños por sí mismos. En ese sentido sí**  
 44 **tengo mis reservas, Pero, vamos, yo creo que desde luego un avance hay... Que**  
 45 **ahora... ahora en secundaria ya la empezaron a fastidiar quitándoles horas**  
 46 **para... Yo estaría encantadísima, porque ahora es una cosa que queremos toda**  
 47 **la gente del colegio, que quiten religión. Las tutoras te van a decir que para dar**  
 48 **lengua, yo por ejemplo pediría que para dar música... ¿no? Pues cuando ves**  
 49 **una cosa... pues por ejemplo en mi Centro, hay muchísima gente que no**  
 50 **quiere.... y ya es un problema ¿no? que no quiere...religión y entonces te ves**  
 51 **con media clase... Dónde metes tú a esa media clase...**

52 **Pero, por ejemplo, ¿crees que la administración, la Consejería puede**  
 53 **estar satisfecha de....? ¡Ah! ¡Que va! Para nada. Ellos se molestaron... pues...**



1 Hace nueve años empezaron a molestarse un poquito o hace diez...y después  
 2 pararon la cosa. Tanto como el caso del CEP que te estoy diciendo, ya han ido  
 3 desapareciendo esas figuras y ya como que ellos creen que ya hicieron eso y ya  
 4 está... y ya está toda la isla estupendamente. Y bien...después sacan las  
 5 oposiciones con no sé cuántas plazas, que ahí sí que creo que la gente esta  
 6 bastante... porque... se está presentando la gente, yo creo que con bastante  
 7 nivel... Pero ellos hicieron aquellos cursos y ellos se creen que está todo hecho,  
 8 cuando mucha de esa gente no ha querido saber nada más de la música, o  
 9 muchos te dicen, uf! no sé como voy a acabar, yo lo voy haciendo esto poquito a  
 10 poco. Porque la gente no sale, por ejemplo, del lenguaje musical, de las dos  
 11 corcheas los sacas y les da un patatús. O sea que en eso... Yo esas cosas me  
 12 las planteo en situaciones.... Por ejemplo, el otro día, llegó una cosa del proyecto  
 13 este, Comenius, que tenemos y llegó una partitura en portugués ¿no? y  
 14 enseguida: ¡venga M. para que tal no sé qué. Llegas la cantas y digo, esto se lo  
 15 hacen a un pobre que no sepa leer y se muere en la silla... Ese tipo de cosas  
 16 que necesitas un montón de estudios y que la gente no tiene ni... y en ese  
 17 sentido está verdísima y desde luego la Consejería avanzó cuatro pasos y ha  
 18 retrocedido seis, porque empezó... plazas de esto, plazas de lo otro, plazas de  
 19 no sé qué, y ha dejado morir..., Yo creo sinceramente, porque sí puede haber un  
 20 grupo como estuvimos nosotros un tiempo.... que ... que batallas pero que  
 21 también te cansas, o bien porque te cansas de luchar o bien por problemas  
 22 personales.... o porque ya entre nosotros llega un momento que ya estamos  
 23 cansados para trabajar juntos..¿No?... que yo creo que fue lo que pasó.... y....  
 24 claro ya entonces no hay nadie que lo haga y entonces ya ellos van quitando,  
 25 van quitando y te ponen una asesoría para secundaria.... porque primaria ya  
 26 está mas que surtida... y cada vez van a... pero.... la Consejería cada vez va a  
 27 peor, en ese sentido....

28 **Vamos a pasar a cuestiones del centro y del aula aunque muchas de**  
 29 **estas cosas ya las has comentado... el horario está consensuado... está bien**  
 30 **colocado....Sí...No... otros años, además siempre pido ... cuando he tenido**  
 31 **tutoría, por favor, por lo menos dos horas diarias seguidas con mi tutoría, pues**  
 32 **después no siempre se puede arreglar como quiero yo... como quiere el de**  
 33 **educación física.... o como quiere la de inglés ¿no? Pero siempre han tenido en**  
 34 **cuenta eso... y yo he estado siempre... he estado siempre haciendo los horarios.**  
 35 **Aparte de eso, allí hay como una especie de norma interna, por irlo pidiendo**  
 36 **todos; es que las dos primeras horas casi siempre se respetan para lengua y**  
 37 **matemáticas o para lengua sobre todo y después las especialidades van a partir**  
 38 **de la tercera hora. Entonces yo podía estar con mi tutoría y podía.... después**  
 39 **cuando no se puede hacer eso, pues se arregla de otra manera, a lo mejor te**  
 40 **toca un curso a primera hora y es estupendo porque llegan como un bálsamo,**  
 41 **porque un curso a primera hora....Luego hay otra cosa, que es: yo no tendría**  
 42 **porqué dar infantil, pero yo quiero dar infantil. Las de infantil quieren, pero es que**  
 43 **yo... Para mí es muchísimo más cómodo porque cuando yo tengo a los niños**  
 44 **desde 3 años, cuando llegan a 1º ya están mas que hechos a mi mano ya ellos**  
 45 **saben... Con una mirada ellos saben las normas, ellos saben que allí no se**  
 46 **corre, porque... el aula al estar vacía, todavía les da a ellos esa historia de que**  
 47 **se creen que ellos...No es que se crean, sino ellos saben que aquel espacio es**  
 48 **para música, pero entran y les dan ansias de correr.....de tirarse al suelo, de**  
 49 **tocar, de ese tipo de cosas ¿no? Cuando ellos llegan a 1º, ellos están ya**  
 50 **¡vamos! hechos a mi mano. Se nota, de hecho, los niños que llegan nuevos... se**  
 51 **nota muchísimo... como tocan las cosas... se nota que no llevan... Aunque hay**  
 52 **algún pillo que está desde los 3 años... Cuando ya llegan a 1º, ya ha habido un**  
 53 **recorrido ¿no? para todo aquello que se monta en el colegio y todo... Se nota un**

1 montón cómo ellos asumen que no se toca, ¿no? Y en música es igual. Allí la  
2 norma, es que mientras yo no lo diga, no se toca nada, y pobre del que lo toque  
3 ¿no? y para eso soy superexigente y..

4 **¿Los de infantil van también al aula?** Sí. Sí, van también.

5 **¿Y cuántos niños tienes?** Pues mira, ahora en infantil de 3... Ahora hubo  
6 tres bajas. Son 17 niños y han ido separados... Un día fueron 9 y otro día fueron  
7 8, porque a los de 3 a lo mejor no le damos la hora completa.... Va la tutora, casi  
8 todo el año conmigo, porque a ellas además les encanta. No van más, porque  
9 siempre les coincide horas de apoyo a ellas, porque si no, serían de las que  
10 estaban siempre yendo a música. De hecho, durante años han ido algunas.... Y  
11 entonces, a lo mejor le damos 20 minutos, media hora. Depende del grupo y de  
12 como estén, pero a partir de 4 años, ya es la hora completa.... Ellos van  
13 semanalmente, los suben la tutora... y después los demás ya igual ¿no?

14 **Y en Primaria, ¿qué número?** Y en primaria.... Son... Mira, en infantil de 3  
15 hay 17 y en los demás... son 20 Y en primaria, la clase más numerosa puede  
16 tener... Este año creo que hay alguna de 26 me parece. Pero, hombre, lo que  
17 estipula la Consejería son 30, pero allí, yo creo que 30, hace años que no  
18 tenemos. Siempre están las clases muy llenas porque hay mucha matrícula pero  
19 como no te dejan crear.... más unidades de las que... hay ahora mismo... Es de  
20 línea 1, pero hay dos 5º. Desde 1º se creó esa plaza porque había mucha  
21 demanda de niños de la zona, porque si fuera por demanda.... todos los años  
22 crecería el colegio. Pero nosotros tampoco queremos, porque la gente  
23 empieza... piensa que es un colegio especial, cosa que no es... Que en algunas  
24 cosas, si puede que trabajemos más que otros sitios... pero que después en  
25 otras cosas seguramente tenemos... seguramente no. Tenemos los mismos  
26 problemas que cualquier colegio público ¿no? y claro, nosotros tampoco nos  
27 interesa que el colegio crezca demasiado, porque ni siquiera vamos a poder  
28 atender bien a los que tenemos.... O sea que esa utopía de que el colegio  
29 funciona bien por tal.... no..... no sería... ¿no?

30 **Cómo valoras el material didáctico que tienes...** Uf. Lo valoro superbien  
31 porque todos los años... todos los años. Ya este año hice,... ya pedí permiso  
32 para lo que quería comprar y yo todos los años, yo creo que hasta me paso,  
33 porque hay un dinero que es como de aula ¿no? y entonces ahí se contempla  
34 también música, como si fuera biblioteca de aula y a cada clase le corresponde...  
35 y siempre se contempla música. Y aparte de eso, lo que yo he pedido todos los  
36 años, yo creo que siempre... me he pasado del presupuesto.... porque, mira!  
37 salieron estos discos de no se qué.... eh! Eso está supersurtido la.... el aula,  
38 aparte ya de lo que yo he llevado....- que yo tengo bastante claro lo que es mío y  
39 lo que es del colegio -¿no? Pero es que... que.... vamos. No... Quizá no  
40 compramos más porque nunca da el dinero para todos y hay que repartir, pero  
41 porque me pongan a mí pegas, ¡ay! no... Nada.

42 **En cuanto a la infraestructura.....** Pues mira, el primer año que llegué, me  
43 asignaron aquella aula que es la última de arriba y... y el aula está bien. Hubo  
44 una idea... -que, bueno, eso quedó ya en el olvido porque... estamos buscando  
45 clases como locas ahora....-, de ampliar el aula con la clase de al lado. Eso fue  
46 una de las cosas que cuando se fue....7º y 8º, claro, estás con ese rollo de  
47 que... qué grande ahora el colegio... Pero el colegio se vuelve a hacer  
48 pequeño... y entonces había una idea de unir mi aula con la de inglés y que  
49 quedara así con un medio arco y que en una parte... Pero nada... eso ya ni lo he  
50 vuelto a plantear porque estamos apuradas buscando sitio para la chica que vino  
51 nueva de inglés..., para no sé cuánto... Entonces... yo estoy bastante bien como  
52 estoy. Abajo hay un aula... jamás. Jamás se me quejan de que... los saltos...  
53 nada, al contrario. Tú puedes estar dando clase y de repente te aparecen dos

1 maestras bailando allí contigo como si estuvieran... ¿sabes? Que en ese  
 2 sentido, que en otros sitios te... un poco te aíslan porque eres la del ruido, aquí  
 3 nunca. Nunca. Y el aula está bastante bien. Te ves un poco limitada a veces,  
 4 pues porque... a mí me gusta tener muchas cosas también y que quizá sea culpa  
 5 mía, pero yo ya me he ido cogiendo mis huecos en el colegio, entonces, hay  
 6 cosas que guardo en el video, como soy yo la más que voy al video al DVD, y no  
 7 sé qué... ya M. tiene allí unos cuantos armarios y así... Y así voy... escapando  
 8 para poder... Pero no es el aula idílica de tener... Que yo me acuerdo siempre,  
 9 que una de las cosas que nos decía Fernando Palacios era que los instrumentos  
 10 siempre tienen que estar allí, pero es que yo no pude tener los instrumentos  
 11 aquí. Por eso te decía antes lo de las láminas... lo saqué. Una, que lo guardas  
 12 porque allí hay mucha humedad y se estropea todo con mucha facilidad. Otra,  
 13 porque si yo tengo aquello lleno de xilófonos, los chiquillos no van a poder bailar  
 14 a sus anchas, a hacer movimiento, entonces..., en ese sentido tienes que ir un  
 15 poco... Realmente ellos están contando con buena voluntad de muchísima  
 16 gente que están trabajando para ellos, como en otras áreas.... que va uno  
 17 subsanando problemas..... Va uno arreglándole problemas a ellos y nosotros por  
 18 ejemplo, hay siempre una compañera que se queja que siempre nos estamos  
 19 adelantando a sus problemas y encima se los solucionamos y tiene razón, y en  
 20 este caso... ocurre ¡vamos! Porque no se entiende un área que le dan tanta  
 21 importancia y que no sé qué, que la gente esté... como una gitana por todo el  
 22 centro, por ejemplo.

23 **¿Pasa lo mismo con la plástica... o con...?** Con la plástica... Yo no sé si  
 24 con la plástica. Yo no sé cómo funciona en otros centros... Aquí nosotros para la  
 25 plástica, lo mismo usamos un descansillo que usamos un pasillo, que usamos la  
 26 escalera, que usamos lo que sea... Porque cuando estamos con la semana  
 27 cultural, aquel colegio no parece ni un colegio... De hecho, las chicas nuevas...  
 28 yo les decía, ustedes ven todo eso que está colgado, ustedes no se fijen nunca  
 29 porque este colegio tiene alcayatas donde no van, trozos de madera.... y así. Y  
 30 en plástica, yo no sé como funciona la gente por ahí, pero creo que lo normal no  
 31 es este montaje tampoco... te digo que me pega más que sea así una cosa.... a  
 32 no ser que sea alguien que se dedique como hacía J. o M.A. que ellos asumen  
 33 todo y entonces sí que desbaratas y trabajas con todo lo que.... te viene a la  
 34 mano. Pero.... realmente yo creo que la Consejería no está haciendo... ya hace  
 35 años, ya te digo, ellos hicieron aquello, que creen que lo hicieron de maravilla....  
 36 y lo hicieron bastante mal y a partir de eso ya ellos ¡nada!

37 **A aquello te refieres a...?** A los cursos... a los cursos donde ellos  
 38 habilitaron urgente... pues por la necesidad de la gente de tal... Pero... ni se miró  
 39 si era gente que podía, si había prueba...Todas esas cosas que ya hemos  
 40 hablado veinte mil veces... Que sí que siguen haciendo... no sé, porque ya yo le  
 41 perdí la pista a esa historia, pero que después realmente, cuando ves que... el  
 42 movimiento que yo he visto últimamente es que... a lo mejor algún asesor que  
 43 está en un CEP que le motiva la música y entonces llama, no... a mí me refiero,  
 44 sino..., por ejemplo hay una chica en Icod que ha hecho bastantes cosas, que el  
 45 año pasado cuando me llamó, le dije, mira este año no puedo hacer nada,  
 46 porque estaba cuando eso con la tensión fatal y entonces ver una persona que  
 47 no es ni de música, pero como que tiene motivaciones, que le da importancia... y  
 48 te llama, y llama a otra persona y organizan yo que sé... Desde que un Cep no  
 49 se mueva..., ya nada... ya eso está muerto. Está muerto.

50 **Y ahora dices que lo han suprimido (el asesor)** Y encima... Sí. Ya no está  
 51 esa plaza. Antes había una persona a tiempo... Te lo ponían como primaria, pero  
 52 todo el mundo sabía que esa persona era la de música, si necesitabas algo, se  
 53 suponía que le podías ir a preguntar... Pero esa figura ya no aparece... Ahora

1 aparece, supongo que también por buena voluntad del Centro de Profesores  
 2 como es el caso de La Laguna, que digan ellos, pues nosotros creemos que esta  
 3 figura es interesante o es necesaria, porque nosotros a lo mejor no nos sentimos  
 4 capacitados para organizar cursos de música, porque no tenemos ni idea de lo  
 5 que hace falta ni con quien contactar y tal. Y entonces, así lo hacen y de resto y  
 6 que yo sepa se está perdiendo en todos lados. En Santa Cruz siguen....aquel...  
 7 que trabaja con esta... yo creo... que se llama... J.C....Ch. ¿sabes quién es?  
 8 ¿no? J.C.Ch. que no sé si lo han renovado este año... pero que vamos... Que  
 9 después lo de música es como una figura... así un poco... Es como si fuera que  
 10 te lo dicen en el oído, vamos, que no se entera mucha gente que realmente tu  
 11 plaza es de música. Entonces.... pues... van de culo y sin frenos.

12 **Cómo crees tú que valora la sociedad en general, el Centro que ya**  
 13 **hemos hablado, las Apas pero la sociedad en general y globalmente.** Una gran  
 14 parte de la sociedad lo sigue viendo.... una cosa no necesaria. Después, con la  
 15 labor de las escuelas de música, que yo si creo que está haciendo bastante, por  
 16 lo menos las que yo conozco, creo que están trabajando.... bastante bien. La de  
 17 La Laguna, que es la que más conozco porque tengo a mi prima allí, y me  
 18 encanta como ha ido aprendiendo esa niña..., pues yo creo que eso un poco ha  
 19 motivado, porque yo tengo también en el colegio un montón de niños que van a  
 20 la escuela de música. Entonces ahí... pero claro, también ves el nivel social de  
 21 los padres, que eso es importante... Eso es importante, porque normalmente  
 22 esos niños son todos... que bueno... que en su casa... no es el caso de... "tanto  
 23 Beethoven y tanto Mozart" que no sé ni como atinó con los nombres ¿no? Y....  
 24 en la sociedad, yo creo que sigue siendo... como bueno... que ni siquiera los  
 25 propios padres le dan la importancia que realmente tiene. No sé si es porque no  
 26 se la saben dar desde el centro donde están... si los mismos niños no saben  
 27 como.... no sé... Yo creo que la gente ha ido cambiando. Hombre y que se ve en  
 28 el éxito que está teniendo lo de las escuelas de música, que mucha gente se ha  
 29 ido metiendo y... y me da que por ahí sí que se ha ido avanzando. Así como en  
 30 los colegios está estacionado... Yo también a veces pienso que los padres un  
 31 poco lo que quieren es que se piensen que la música es solo solfear, porque a  
 32 mí muchas veces me dicen niños, -a lo mejor de primero-, dice mi madre que  
 33 cuando me vas a enseñar a solfear, dice mi madre que cuando me vas a  
 34 enseñar a tocar la flauta, dice mi madre... que por ejemplo la flauta..., Yo, que  
 35 me he negado siempre... me la han pedido niños. Yo siempre les pregunto, si  
 36 ustedes quieren, yo busco un rato para eso. Pero que no va a salir de mí..., y  
 37 este año me lo ha pedido una clase...

38 **La administración se entera de cómo va funcionado todo o....?** La  
 39 administración no se entera absolutamente de nada. Y si es un colegio que no le  
 40 da muchos problemas.... menos se entera, porque los mismos inspectores.... te  
 41 pueden ir al colegio y decirte... -el que tenemos ahora, le dice a la directora, ay,  
 42 yo vengo a este colegio a relajarme, porque como no me da problemas...- Y  
 43 entonces, bueno, tú ves eso en tu jefe el interés que tiene... te puede imaginar  
 44 que abajo... Saben que existes por número, para las ratios, para el número de  
 45 profesores, todas esas cosas. Es para lo que... De hecho, nosotros en la  
 46 memoria esa que haces al final de curso, hemos estado tentado de poner  
 47 auténticas barbaridades a ver si es verdad que se lo leen... porque es imposible.  
 48 Y este año vino un papel, ya ni siquiera había una memoria específica de  
 49 música... ya no. No.

50 **¿Otros años sí la había?** Sí, Sí. Pero yo la hice este año igual. Yo la  
 51 hice. Digo, a mí me da lo mismo que ellos no la quieran, yo se la voy a endosar  
 52 porque que vean que se hacen un montón de cosas ¿no? .Pero ya era todo  
 53 como muy light, y claro... y dijimos: es imposible que ellos lean todo

1 esto...imposible. Yo creo que si tú no le das problemas no se enteran.... si la  
2 cosa va funcionando y te digo que si van funcionando con la buena voluntad que  
3 imagino que tiene mucha gente para que aquello funcione...

4 **Planificación de las sesiones, materiales utilizados, contenidos**  
5 **desarrollados con mayor intensidad, porque te gusta más... o porque crees que**  
6 **lo explicas mejor...** Bueno, por comodidad..., y por... bueno, la palabra no sería  
7 comodidad sino... para mejor organización en todos estos años. Ya este año eso  
8 lo puedo cambiar, porque tengo.... tengo mas facilidad para hacerlo. Yo casi  
9 siempre he unificado los ciclos ¿no?, lo que pasa, es... por ejemplo la misma  
10 canción que le enseñó a los de 1º, le enseñó a los de 2º .O me salto ciclos,  
11 porque yo no creo en ese rollo de que tenga que ser... Y a lo mejor... yo he visto  
12 niños que tengo en 6º superinfantiles y que se lo pasan igual de divertidos con  
13 una canción que le enseñé a los de 2º. Entonces yo, esas cosas las aprovecho.  
14 Pero por eso te digo que es una cuestión de comodidad mía...a la hora de  
15 organizar, porque es superdifícil organizar curso por curso, teniendo detrás lo  
16 otro ¿no? Entonces, por ejemplo, lo que hacía era profundizar dependiendo del  
17 curso y del grupo, porque había veces que con un 3º podía hacer virguerías y  
18 sin embargo con el 5º que son más grandes te puedes limitar a enseñarles la  
19 canción... Porque eso depende de los chiquillos ¿no? Allí no hay grandes  
20 problemas de disciplina... No los hay, porque allí puedes dar una clase  
21 supercómoda... no tienes... Y ya te digo que yo como soy bastante exigente  
22 pues después, los frutos los voy recogiendo después ¿no? Y ellos, ya los que  
23 están en 6º ya los tengo desde 3 años y ya ellos con una mirada ya saben... que  
24 ya se acabaron las bromas o ese tipo de...un poco de recursos que uno tiene.  
25 ¿Qué pasa? Que después... hay cosas que enseñó en el primer ciclo, hay cosas  
26 que sólo son para 2º o hay cosas que son solo `para 3º ¿no? o cosas que  
27 enseñó en 1º y en 6º ya estoy haciéndolo con instrumentos y con.... ¿Qué es lo  
28 que yo creo que más hago porque es lo más que me gusta? Cantar. Eso es lo  
29 que más hago... Lo que más hago... Y todo el rato me lo pegaría cantando y  
30 luego es que me encanta verles las caras.... y verlos... Entonces, dependiendo  
31 del grupo, porque hay grupos mejores, grupos que te salen buenísimos... grupos  
32 que tienes cuatro que te destrozan la clase a nivel... a nivel de oído que son...  
33 nada que ver... Pues ya en función de las características del grupo, ya voy  
34 haciendo una cosa o haciendo otra ¿no? Pero yo creo... yo creo que le dedico a  
35 todo casi por igual, pero que desde luego lo que más me gusta es cantar. Ahora  
36 mismo, con lo de la ópera, estoy con una colección que se titula me parece...  
37 "Cuéntame una ópera" o algo así que viene a cuento como muy sencillo y estoy  
38 tan privada viéndoles a ellos las caras.... Al principio les da risa, sobre todo a los  
39 que están en 4º, porque ellos siempre jugaban conmigo cuando decían:  
40 cántanos ópera, cántanos ópera, a nosotros nos gusta cantar ópera, Entonces  
41 yo siempre tenía ese juego con ellos desde chiquititos. El otro día cuando les  
42 puse un aria, casi se parten de la risa, estaban partidos, pero revolcados..., y yo  
43 les decía, bueno, ya se acabó la risa, porque... Entonces los ves tan privados...  
44 también...como uno se los cuenta... Con la ópera que he estado es con El elixir  
45 de amor y ellos están tan privados... y los comentarios... ay quien tuviera un  
46 elixir.... ay las chicas... Es verdad señ, las chicas son así como dice la ópera...,  
47 eh? Que cuando uno.... cosas así un montón de anécdotas que te encuentras  
48 que...que... que te dan como un montón de alegría ¡No? y en infantil, por  
49 ejemplo, sí que lo que hago conscientemente, lo más que hago es cantar, cantar  
50 y movimiento A ellos les chifla tocar los instrumentos.... Entonces, yo también...  
51 se los saco... yo con los cacharros ¡bueno! Ya lo de la batería era un premio,  
52 porque ellos todos los días querían la batería y ya según entraron este año  
53 decían: señ, cuando vamos a tocar los cacharros. Llegará un momento que voy

1 a tener que quitarlos de allí porque como que los despista mucho y como les  
2 gusta tanto eso... Pero una de las cosas que soy consciente de que hago  
3 muchísimo, muchísimo, es cantar. Desde chiquititos. Casi en infantil es lo que  
4 más preocupa y lo más que les digo a ellas que hagan con.... porque ellas  
5 cantan y el método este Amara Berri, que tienen ellos sus canciones... que  
6 incluso yo se las grabé el primer año que yo llegué al colegio, y de hecho tú te  
7 partes de la risa porque estás en una clase y oyes una música de abajo y soy yo  
8 cantando allá abajo. Y ellos todos, M. para arriba, esa es M. y yo digo, pero si...  
9 a lo mejor niños chiquititos que yo digo cómo saben ellos que soy yo...

10 **¿Qué repertorio tienen?** El método tiene...Porque el método trabaja... se  
11 llama "Los guindones" y trabaja las negras... trabaja las negras,... silencios... Me  
12 parece que las corcheas no han llegado... No llegan a trabajarlas ellas. Negras,  
13 silencios y sol y mi lo trabajan todo el tiempo, en infantil. Y luego tienen como  
14 cada.... el teatro se divide en varios cuentos, no sé si son tres o cuatro cuentos  
15 al año, uno por trimestre y entonces cada cuento tiene su canción y luego las  
16 letras que se las van enseñando, también tienen todas su canción. Todas con  
17 movimiento... Están muy bien.

18 **¿Y en Primaria?** En Primaria ya lo busco yo, eso sí.

19 **¿Creas alguna...?** Sí... Sobre todo, para los trabajos estos de la banda.  
20 Ya ahora, ya me pidió una compañera, hacer una cosa que aprovecharé para  
21 hacer con los niños, porque si no... no veo yo el sentido que yo me invente una  
22 canción para que la canten otros ¿no? sino.... sobre todo con algunos grupos, en  
23 concreto que esta tutoría como la que se fue este año para el instituto que eran  
24 unos destartados, trafulleros, unos desordenados y no sé qué, pero en música  
25 eran buenísimos, buenísimos, lo que pasa es que ¿claro! Para yo poder hacer  
26 con ellos algo en música, aparte de que perdía 300 neuronas al minuto, porque  
27 eran horribles... Después los resultados eran estupendos, pero en medio, había  
28 tenido cabreos... Pero bueno, después los resultados... Es que era una clase  
29 que desde chiquititos..., para el teatro..., para la música y para tal. De hecho, yo  
30 siempre preparaba algo para mi tutoría y con estos niños que los tenía ese día  
31 ¿no? Hablo de mi tutoría, porque S. que es la otra especialista, que no quiere  
32 saber nada de la especialidad, por mucho que yo la intento convencer, para que  
33 un año coja ella...Trabaja mucho con los niños que va teniendo y entonces, se  
34 nota un montón. Ella trabaja.... ella los coge en 1º ¿no? y trabaja mucho ritmo y  
35 muchas canciones con ellos y entonces se nota. Ese grupo que viene  
36 trabajado... se nota un montón. Yo lo noto muchísimo el grupo que ella coge.  
37 Porque a pesar de que haya unos cuantos que sus aptitudes no sean.... muy  
38 brillantes o no sean buenas, se van cogiendo un poco al carro ¿no? y... y  
39 entonces a mí me facilita eso un montón el trabajo.... Y después, en infantil, a  
40 pesar de que todos cantan con ellas, pues también los niños van cogiendo los  
41 vicios que tienen ellas. La que canta muy grave... y ya ... por ejemplo, yo me río  
42 con ellas porque no cantan, delante... sobre todo una, el otro día estaba  
43 contándoles un cuento y al final del cuento había una canción y como yo estaba  
44 delante, dice que ella no iba a cantar delante de los niños conmigo... pero  
45 ¡muchacha!.... pues bueno... Pero si es verdad que por lo menos ¡vamos! lo  
46 intentan trabajar y lo... y lo hacen y en ese sentido yo noto... alivio. Ya te digo, el  
47 grupo que trae S. siempre. Y este grupo..., este que te digo que se fue para el  
48 instituto. Yo hacía con ellos un montón de cosas y entre ellas, el año pasado  
49 para la... lo de la banda, con una melodía que era... el cuento era el rey Arturo,  
50 con una melodía, ellos le pusieron la letra y yo quisiera que tú vieras todo lo que  
51 salió de eso... Y después la letra que quedó. Que después, eso ya se mandó en  
52 las guías para los colegios ¿no? Ya si querían trabajar ese texto o como  
53 actividad que los niños perfectamente se podían inventar un texto para

1 después... tú le enseñas la melodía que ellos... Ese tipo de cosas sí lo suelo  
 2 hacer sobre todo con los mayores.

3 **Me estás hablando de la guía didáctica... cuéntame un poquito como...**  
 4 Bueno. Eso es que desde hace dos años un buen amigo que es Moisés..., El  
 5 empezó..., bueno él incluso ha presentado algunos de los conciertos para niños  
 6 con la Sinfónica ¿no? pero... él siempre ha tenido como bastante... bastante  
 7 iniciativa y tal. Y entonces, como él era músico de la banda, aunque ahora está  
 8 en excedencia... eh... quería un poco mover... porque decía que la banda, y es  
 9 verdad, la banda era algo que tú... que sólo cuando te la sacan algún día entre  
 10 semana en Santa Cruz o... y en las procesiones... Y la gente cree que de ahí no  
 11 sale ¿no? y él quería un poco mover esa historia ¿no? Entonces pues... con el  
 12 Ayuntamiento de Santa Cruz que también se les ve que tienen bastante...  
 13 predisposición... sí una predisposición, pues empezó un año sólo haciendo  
 14 conciertos. Pero ya desde el año pasado, él quería que esos conciertos tuvieran  
 15 un sentido, porque sólo ir a escuchar el concierto y luego irse para el colegio, no.  
 16 Entonces, pues a mí me pidió que hiciera una parte. Quería que yo me  
 17 encargara de una parte y Ms. de la otra. Pero como Ms. y yo, trabajamos muy  
 18 bien juntas y estamos bastante acostumbradas a trabajar juntas, le dijimos que si  
 19 lo hacíamos éramos la dos todo. O sea las dos partes ¿no? Una, que es los  
 20 conciertos que hay de 3 a 7 años que tiene una programación y otra  
 21 programación los niños de 8 a 12. Lo que sería infantil y 1º ciclo y después 2º y  
 22 3º ciclo. Y después, ya otra persona, que se lo encargó a L.G.V. y no le salió...  
 23 los conciertos para mayores ¿no? para... gente de secundaria. Entonces desde  
 24 el año pasado pues empezamos. El nos daba... en algunos casos nos da la  
 25 música, en otros casos nos da la partitura y en otros casos nos da las dos cosas  
 26 y... entonces nosotras elaboramos una guía didáctica bastante sencilla, que la  
 27 pueden trabajar a lo mejor..., Normalmente no se les da a los maestros antes del  
 28 concierto, sino casi todo son actividades post conciertos ¿no?, Se les da la guía  
 29 en esa sesión a la que vayan y... y bueno, entonces nuestro trabajo era  
 30 elaborarla y el año pasado hicimos... eh... no sé si hicimos cuatro o hicimos seis.  
 31 No, hicimos cuatro porque después ya por cuestión de tiempo no daba para no  
 32 sé cual de ellos, si era el de los pequeños y lo dejamos. Y ahora ya este año ya  
 33 tenemos el material para hacer todas las de este año. Este año hay menos  
 34 conciertos, pero ¡bueno! Había muchísima gente. Los primeros conciertos ellos  
 35 estaban bastante decepcionados, él porque es el que organiza y la banda  
 36 porque estaba tocando a lo mejor para un colegio solo. Pero después la gente  
 37 como que fue enterándose y tal... y ¡bueno! Ya después por último había gente  
 38 que se quedaba... porque una condición que ellos ponían era que se fuera a  
 39 todos los conciertos. Si vas al 1º tienes que ir al 2º y al 3º, los mismos colegios.

40 **¿Quedan grabados?** No. En algunas ocasiones, cuando era una música  
 41 que ya estaba grabada, por ejemplo "El pony rojo", que ya estaba editado, se  
 42 hizo unos minidisc, y entonces se le daba a la gente. Pero hay otros conciertos  
 43 que no, y entonces nosotros como eso ya lo sabemos antes de elaborarla, ya  
 44 pues sabemos que actividades podemos hacer y qué actividades no. Ahora por  
 45 ejemplo, estamos elaborando Mary Poppins. Entonces, como hay película y en  
 46 la película está la música... porque yo he estado preguntando y banda sonora  
 47 me han dicho que no, -tengo que seguir buscando a ver- porque lo que nos  
 48 interesa es... sobre la banda sonora ¿no? Entonces, yo tengo la partitura y por  
 49 ejemplo, nosotras para repartirnos el trabajo: yo me encargo de todo lo que es la  
 50 parte musical y Ms., a lo mejor, de todo lo que son las actividades de teatro de...  
 51 Ahora como son para niños de 3 a 7 años, te limita un montón. Que yo a él le  
 52 digo, ¿por qué tú no aprovechas esto. Este concierto te lo aguantan  
 53 perfectamente los niños de 6º. Si los niños cada vez son más infantiles...

1 Entonces... pero él un poco todavía no quiere repetir ¿no? y yo lo entiendo. Digo,  
2 pero es que estás ahorrando... o sea de esta manera te ahorras trabajo... pero  
3 ¡bueno! Nosotras ahora hacemos la guía que nos corresponde Si en su  
4 momento ellos la amplían y la hacen para niños mayores pues la...

5 **Esa guía se la dan...** Esa guía se la lleva el maestro. Lo que pasa es que  
6 este año, sí que queremos controlar una cosa y es porque nos enteramos por  
7 algunos casos.... Por ejemplo el Hispano Inglés que la maestra es Sofía que es  
8 prima de él, una niña que hizo magisterio por Música, alta muy delgada, que  
9 estudiaba canto... bueno, pues Sofía es la de música. Pasa el concierto, va el  
10 Hispano Inglés, y él dice ¡ay! y ¿Sofía? -que es prima de él- .No, no vino, no  
11 vino. Cuando él se encuentra con la prima le dice "es que yo ni me enteré". Dice,  
12 primero no querían que yo fuera porque así yo tenía otros cursos. Entonces ya tú  
13 ves una mano negra por ahí y entonces él estaba superindignado porque decía:  
14 un colegio privado, que tiene un conservatorio en su colegio... cómo osa a ni  
15 siquiera decir a la profesora de música... O sea, van al concierto, se pegan la  
16 salida y tal... Entonces este año hay dos cosas que ellos quieren atar, y una  
17 tercera que yo los estoy volviendo locos porque me parece importantísima. La  
18 primera es que las guías que nosotros pidamos, que es lo que...porque eso no  
19 hay nada legal, eso no está registrado...., hasta qué punto eso es nuestro... o es  
20 del Ayuntamiento... entonces... porque la verdad, que yo para esas cosas soy  
21 bastante ingenua. Yo a esas cosas, a lo mejor no le doy tanta importancia como  
22 debiera darle ¿no? cuando otra gente está mordiendo cosas para publicar...  
23 Entonces, el Ayuntamiento quiere que nosotros atemos bien que es lo que  
24 queremos hacer con eso. Entonces, en ese sentido ellos están bastante  
25 insistentes para que lo tengamos en cuenta. Lo segundo es que quieren de qué  
26 manera nosotros añadimos en esa guía una especie de cuestionario de  
27 evaluación o de algo que refleje que de verdad se ha trabajado, porque la idea  
28 de ellos es que habrá quien no lo trabaje y otros que quieran trabajarlo, porque  
29 no va a ser sólo pegarte el paseo para venir aquí. Y lo tercero que es que yo los  
30 estoy machacando un montón, es con la actitud de los niños en los conciertos,  
31 porque ya yo he estado yendo todo este año... y me he gozado cada cosa..., que  
32 me da vergüenza ajena. Desde ver a los niños... Ellos controlan bastante que  
33 los maestros estén con los niños, pero ¡bueno! Yo me he gozado de niños  
34 sentados en butaca –se estaban haciendo en el conservatorio-, ahora ya  
35 empiezan a hacerse en el Guimerá, porque el Guimerá tenía un programación  
36 de lo más... ahora ya creo que se podrá hacer la mayoría en el Guimerá.  
37 Entonces, desde que los niños están sentados solos en las butacas, los  
38 maestros en los palcos y entonces, ves y oyes de todo..., hasta el tener que  
39 parar porque no puedes seguir, a estar, por ejemplo, nosotros en un sitio y  
40 ver...Por ejemplo, yo... los niños de educación especial, de estos... totalmente  
41 retrasados, inválidos... y nada, superbuenos y sin embargo, después ves otros  
42 como fue el último al que asistimos nosotros, que yo estaba indignada... pues  
43 comiendo papas fritas, pasándose chocolatinas, dando patadas... así. Y  
44 entonces yo le digo que eso no puede ser, que ellos tienen que eso controlarlo.  
45 Y si no son personas, no son niños para ir a un concierto, no se va. Y de hecho,  
46 ese colegio que te nombro que era uno de los de Santa M<sup>a</sup> del Mar, me decía  
47 una maestra que trabajó conmigo en el sur: esto... esto, es que no se les puede  
48 sacar M., yo siento vergüenza ajena. Y yo le dije: pues llévenlos al monte. Si son  
49 niños que no están preparados para esto, no los traigan.... porque es malo para  
50 ellos y es malo para los que queremos... Y en ese sentido... debe ser también,  
51 ya te digo, por lo exigente que yo soy, porque yo con lo de audición soy super,  
52 superexigente. Debe ser porque como yo he sido tan trasto siempre... eh...Que  
53 entonces, ves el fruto cuando vas a esos sitios, porque los niños se avergüenzan



1 de lo que ven y de lo que oyen... y que bueno... Después los comentarios: seño,  
 2 pero tú viste cómo aquel... ¿Verdad que lo mejor que pueden decir de nosotros  
 3 es que somos buenas personas y que somos educados?, aunque no sepamos  
 4 nada... Entonces, esa matraquilla..., ellos vienen negros con eso...No... Y  
 5 además, ves a algunos como molestos ¿no?: pues no me dejaron escuchar...  
 6 Porque Mi. ha tenido que parar un montón de veces.... Y a mí de verdad que eso  
 7 me pone negra. Yo eso, es que no lo puedo soportar. Y ahí me parece que  
 8 falta... o falta... mano dura... Tú sabes perfectamente qué niños puedes dejar  
 9 solos y qué niños no... ¿Que es más cómodo que ellos estén allí y tu aquí? Por  
 10 supuesto, pero si es una actividad que le das importancia...

11 **¿Se entiende que los profesores que acompañan a esos niños son**  
 12 **profesores de música?** Bueno, no, no. No, porque... ahora la ley está... La ley  
 13 sigue siendo de darnos la espalda en todo. Porque... realmente la gente que se  
 14 decide a no salir, porque sabe conscientemente, que si nos vuelve a pasar algo,  
 15 volvemos a quedarnos con el culo al aire como le pasó a Nancy. Porque a Nancy  
 16 después de la labor... Yo trabajé con ella, Rosa, y yo dudo que alguna madre o  
 17 algún padre haya tenido queja de esa mujer. Cuando yo la conocí en San  
 18 Matías, esa gente de infantil siempre estaba reunida... y yo decía, pero... vamos  
 19 a ver... Y claro, y era lo que mejor fama tenía en San Matías, era el infantil. Ellas  
 20 a todas horas tenían que reunirse. Ellas estaban de un coordinado... Yo les daba  
 21 una hora semanal y les daba talleres y les daba música, porque claro, ellas  
 22 querían que si yo estaba allá que había una especialista en el colegio, conque  
 23 ellas hicieran cositas... que tal... Y esa gente siempre estaba reunida...

24 **Evaluación y Autoevaluación.** Yo me hago una autoevaluación. Cuando  
 25 sé que algo funciona mal, ya me la estoy haciendo... yo creo que cuando... que  
 26 no debería ser así tampoco, ¿no? pero que cuando yo me siento a gusto es que  
 27 creo que está machando bien... que a lo mejor, estoy engañada... Pero cuando  
 28 está mal, desde luego sí que me lo planteo. Como aquel año que yo decía... ay  
 29 dios mío! Que horror. Y era un suplicio... y yo decía... ay dios mío! Y ahora  
 30 música... ¡Cómo puedo yo sentir eso si he sido una defensora... y hasta me  
 31 planteé... pues nada, pues será que la gente cambia... que ya... Pero no, ya me  
 32 he dado cuenta que no, que eso fue una... una mala racha. Y... y yo creo que  
 33 una obligación nuestra es estar autoevaluándonos siempre. Después de cada  
 34 sesión... Lo que pasa es que a lo mejor, si no lo haces, así o yo no soy una  
 35 persona de todo escribirlo, y tengo como... O sea, lo intento, pero después... la  
 36 realidad es que no lo cumplo ¿no? En cuanto a la evaluación de los  
 37 niños...uhmmm... como son pocos niños y les doy clase a todos desde chicos,  
 38 para mí es bastante fácil. Fácil, en el sentido de que yo... ya cuando... llevo unos  
 39 años con ellos, ya yo sé más o menos –porque siempre se te puede escapar  
 40 alguno -¿no?; pero si les cuesta más... la entonación... sí. El oído nada que ver,  
 41 a pesar de los años... y en ese sentido. Después, lo que yo le pido a ellos, a 5º y  
 42 a 6º para aprobar, lo que les pido, aparte de la buena actitud y la buena  
 43 predisposición en el aula, que eso es lo que...Así a nivel... a nivel... no contenido,  
 44 porque eso no sería contenido, pero sí la actitud, es lo que yo les evaluó `para  
 45 aprobar. Después, a partir de ahí, pues claro, ya...quien tenga mejores...  
 46 aptitudes, pues...esa gente... siempre va a tener más nota. Por suerte, creo que  
 47 van a volver las notas a sobresaliente, notable y no sé qué, porque lo de PA más  
 48 y NM...Eso es un tranque horroroso. Y una niña que tiene un 10 te tiene la  
 49 misma nota que el que te tiene un 5 raspado. Entonces.... pues yo creo que hay  
 50 mucha gente que está... y, bueno, en música a lo mejor no es algo.... Ellos lo  
 51 que te miran son los MAS ahora. Tengo 3 MÁS, tengo 5 MÁS. Eso es lo que te  
 52 miran... y la madre igual... Yo sigo poniéndolo en rojo... los MN, porque es que si  
 53 no, de verdad que ni se enteran...

1           **¿Qué son los MN?** Necesita mejorar... y PA, progresa adecuadamente. Y  
2 el MAS es que destaca en eso ¿no? Entonces... pues como está.... En el boletín  
3 te viene Educación Artística y entonces ya tu dentro... pues específicas ¿no? y  
4 normalmente, pues casi siempre (con énfasis), el que tiene el MAS en plástica,  
5 lo lleva en música. Casi siempre. Y después a los...a los de 5º y 6º, ellos hacen  
6 un diario de cada sesión, y entonces eso para mí sí que es fundamental. Quien  
7 no lleve libreta... porque ya ahí me parece despreocupación ¿no? Eso lo hacía  
8 yo, incluso cuando tenía 2ª etapa. Y... yo creo que en algún caso suspendí  
9 pero...por estos trastos que ni te dejan ni dar la clase, ni la dan ellos, ni  
10 aprovechan nada ¿no? Más bien por actitud que por... que en otras asignaturas  
11 no se hace ¿no? Yo un poco por el rollo de la artística y porque me parece que  
12 si ellos van supercontentos, y siempre podrán mejorar... pero no me parece que  
13 porque no tenga oído y que cante el pobre... y que se invente...A mí  
14 sinceramente me da pena y si les veo buena intención y buena actitud. Y  
15 después, a lo mejor los ves bailando y son buenos, o los ves tocando los  
16 instrumentos... Entonces, yo en ese sentido, no evaluó así. No evaluó...  
17 suspendiendo por... partes ¿no? Ellos lo que sí hacen es...ellos tienen una  
18 libreta. Este año se las mande a comprar desde 4º porque el 4º que viene es  
19 bastante bueno y entonces, pueden empezar desde ahora ¿no? y cada sesión  
20 ellos escriben el diario, lo que hicimos. El otro día, por ejemplo, estuvimos  
21 escuchando "El elixir de amor", escuchamos... los personajes eran estos... esta  
22 era la voz de tal... Ese tipo de cosas que ellos hacen en casa. Y después, si hay  
23 fotocopias y todo eso...; que les quede esa libreta como...referencia ¿no? Así los  
24 evaluó yo. Yo tengo amigas que dan clase en Primaria y hacen un montón de  
25 exámenes, de audición, de lenguaje musical...Pero a mí me parece que disfrutan  
26 y pueden aprender igual, de la otra manera

## ANEXO Nº 4. TRASCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA INICIAL. CASO B

1  
2  
3 **Títulos.** Maestro, en principio en Sociales. Posteriormente, que fue  
4 cuando nos conocimos, hice la habilitación de música en la época que yo creía  
5 que debía hacerlo para no perder lo que tenía. Mi profesión maestro es de las  
6 pocas en que, cada vez que llevo más años, tengo menos cosas. Es decir,  
7 cuando yo empecé en esto, cualquiera podía ser director. A continuación  
8 aparecieron las habilitaciones para la dirección (aunque ahora desaparecen). Yo  
9 podía dar música, podía dar la educación física y se me fueron quitando, se me  
10 fueron quitando. Luego, podía dar hasta 8º, y luego pasé hasta 6º, con lo cual yo  
11 quise recuperar lo mismo que tenía. Yo quería ser habilitado por todo, excepto  
12 inglés, que reconozco que no estoy preparado para esa área, porque necesitaría  
13 más formación. Por lo demás, bien. El plan de estudios era... yo terminé en el  
14 año 78 y empecé en el 75 que era el año que murió Franco. Yo estudié en la  
15 Escuela de la Iglesia. La razón: yo venía de laico y estudié... porque era más  
16 barato hacerlo en Santa Cruz que en La Laguna, en mi caso, y el precio era el  
17 mismo. Posteriormente esa Escuela evolucionó y al final desapareció, pero yo  
18 estudié allí.

19 **Estudios musicales realizados.** Bueno. Yo llegué con algunos  
20 conocimientos básicos y tengo aprobado los tres años de solfeo, cuando eran  
21 4, y estuve 2 años para hacer 1º de piano y ahí dejé todo. Luego hice la  
22 habilitación por música, y la verdad que cuando vi el temario, consideré que  
23 tenía que hacerla de carácter oficial. No era fácil para mí. La educación física,  
24 sin embargo, pensé que podía hacerla por libre. Hasta esa fecha yo no  
25 pertenecía a ningún colectivo y empecé a pertenecer a uno, que ya desapareció  
26 lamentablemente que se llama Clave 7, y si no desapareció está en latencia.  
27 Pero ahora está muerto. Se llama Clave 7 y pertenecí... pues hasta que duró. Y  
28 estaba interesante.

29 **Cargos académicos.** Bueno, en estos momentos soy el director del  
30 colegio, pero... (sonrisa) siempre digo la misma frase: Ser director de un colegio  
31 público es ser el encargado triste, porque no puedo dar día libre a quien se lo  
32 merece por haber hecho un exceso de trabajo... no le subo el sueldo, con lo  
33 cual solo estoy para que se cumpla la circular nº 1 y dinamizar que es lo que  
34 quieren pero ¡vamos! es un cargo.....

35 **Cómo y por qué decidió especializarse en Educación Musical.** Me decidí  
36 a la educación musical por lo que ya expliqué antes. Considero que mi  
37 capacitación no debe ir a menos, yo quiero dar a mis alumnos todas las  
38 asignaturas posibles... lo que pasa es que yo reconozco que soy más maestro  
39 de primaria... yo soy maestro de letras, de matemáticas, de lo que se llame... No  
40 es muy bueno, un exceso de maestros en una tutoría de Primaria

41 **Valoración de la formación inicial recibida en Magisterio y de la formación**  
42 **anterior y posterior.** En mi caso no es válida, porque aunque yo recibí la  
43 asignatura que era música...por una persona que ahora mismo no... no ha lugar,  
44 no fue...Voy a decir una cosa que no debe dolerse nadie sino que debe  
45 entenderse: 1º) las opiniones que yo digo son mis opiniones que no tiene para  
46 nada que valer más allá y, lo siguiente es: el voto de cualquier persona tiene el  
47 mismo valor que el mío y voy a decir una cosa, una buena parte de los  
48 profesores que me dieron clase no habían entrado nunca a clase en un aula de  
49 Primaria y eso es un handicap. Lo que me contaron estaba muy bien, pero  
50 después, eso... no había... La aplicabilidad la tuve que buscar. Yo siempre he  
51 dicho que hay un defecto que es, 5, 6, 7 años, de aula, de claustro, de colegio,  
52 moverse, dicho bruto, ¿no? unos piojos, una madre que no se preocupa, un tal y  
53 cual, nos daría un aire mucho mejor y de conocimiento. Entonces no debo

1 criticar a quien me dio...me enseñó cosas... y otra que yo no las cogí. Vamos a  
 2 dejarlo ahí pues yo creo que todo el mundo que enseña merece un respeto  
 3 **¿Te refieres a todas las materias o concretamente a la música?** En  
 4 general, en general. La música, el año que yo estudié era un parche. De  
 5 hecho...pero aclarar que saqué un nueve y no tiene valor real del conocimiento  
 6 necesario, no ya la nota sino el conocimiento que yo realmente después pude  
 7 aplicar al aula. Aparte de que la música estaba considerada María. Sin  
 8 embargo voy a decir una cosa de verdad: es la asignatura con la que a mí me  
 9 gustaría jubilarme. Es la asignatura que más permite al maestro ser maestro,  
 10 más... gusto sacas por dar clase. Se puede trabajar desde el eje dinamizador.  
 11 Bueno, no hace falta, en primaria tanto almacén de contenidos como hay en  
 12 matemáticas y la música permite.... desarrollar un montón de cosas. Lo que pasa  
 13 es que ¡bueno!, la consideración que tiene y la formación que yo tengo es baja.  
 14 En música es baja.  
 15 **Te refieres a la música del plan 71, donde no estaba considerada como**  
 16 **cualquier otra materia que pudiera pensarse que el maestro generalista la**  
 17 **pudiera impartir?** Sí. Esto era un recurso. Era un recurso más. En aquel tiempo  
 18 las asignaturas claves eran las matemáticas, lengua y no las didácticas. De  
 19 verdad, las didácticas eran marías y los... los conocimientos puros y duros sí.  
 20 Posiblemente en Psicología y Pedagogía no haría falta eso, pero en  
 21 determinadas didácticas como tales... –que no es crítica a los maestros,  
 22 ¡cuidado con eso!-, es crítica a un sistema.<sup>1</sup> Cuando vamos a la Universidad los  
 23 maestros se encuentran con los pedagogos que dan clase y tal... a veces  
 24 resultamos antipáticos porque... 1º) porque tenemos una deformación y es que  
 25 queremos una solución de nuestros problemas de aula, inmediato. Lo demás no  
 26 me interesa. Dígame usted, con un niño que yo tengo de estas características,  
 27 qué hay que hacer. Bueno, pues la generalidad permite decir que todos somos  
 28 magníficos pero.... la realidad... mira yo tengo ahora mismo...este tiene dos  
 29 integrados, este tiene... y eso... y este está en 3º y tiene un nivel de 1º, y el  
 30 sistema dice que no puede recibir más de 5 horas de apoyo.... y el sistema.... y  
 31 el sistema pretende unos supermaestros y supermaestras que no es verdad, y  
 32 esta es la realidad y el que es voluntarioso y tal y cual, si se descuida lo queman.  
 33 *(Refiriéndose a un compañero)* Se va a las 3 de la tarde y ya le dije: ten cuidado,  
 34 con este sistema que yo no te lo quiero quitar, tu tienes que llegar no a los 45  
 35 sino que llegar a los 65, pero...si a los 45 te quemas... de los 45 a los 65 riete de  
 36 lo que hay.... Mi formación anterior fue esa del conservatorio y eso me permitió  
 37 por lo menos el lenguaje musical y en algunos aspectos de la música, tener una  
 38 pequeña ventaja. Posterior, la verdad es que el 1º y 2º año eh... me moví más.  
 39 Luego la llegada a este colegio, el volver a coger una tutoría de Primaria ... y  
 40 eso, pues, me frenó. Y luego al coger la dirección me frenó más. Posiblemente  
 41 hubiese podido... potenciar más la música sí... porque estoy en una posición  
 42 privilegiada, pero aposté por potenciar mas el Centro. No he dedicado los  
 43 esfuerzos a potenciar el área de música, sino a potenciar el Centro. Eso es  
 44 verdad. Porque creo que es más importante el todo que las partes. Primero el  
 45 Centro, y luego cada una de sus partes. Hablo así, si te digo que me he rodeado  
 46 pues de.... elementos que permiten que cada una de las áreas vayan  
 47 funcionando. La idea mía al final es ésa, es decir, si el Centro dispone de los  
 48 monitores que potencian... De hecho voy a decir lo que yo entiendo que es la  
 49 música en primaria. La música en Primaria es para mí una formación básica que  
 50 permite desarrollar en el niño y la niña las capacidades deseables para entender,  
 51 participar y expresar todo aquello que es de uso común en el ambiente musical;

<sup>1</sup> Hay un pequeño espacio en la grabación que es inaudible

1 explicado, no es el conservatorio, es preparar para la vida misma y facultar a las  
 2 personas a conocer y participar con formación de las posibilidades que el área  
 3 ofrece, desarrollando así los esquemas rítmicos, el uso de la voz, el lenguaje  
 4 musical, no convencional y luego convencional (hasta llegar a entender sencillas  
 5 partituras), manejar algún instrumento obteniendo las notas deseadas y también  
 6 una actitud de respeto hacia las formas musicales (clásica, moderna, folclórica...)  
 7 y gusto por aprender, conocer, crear, investigar.... No es terminal y tiene su  
 8 continuidad en Secundaria.

9 **Valoración de la realidad actual de la educación musical en Primaria A**  
 10 ver. Para mí... en general... es que claro, es que es hablar de... de ocho. Yo creo  
 11 que está.... En general (*con énfasis*) mal considerada. Desde los que dan la  
 12 asignatura, bien. Que el rendimiento sea al final bueno.... yo creo que sí, pero  
 13 porque lo estoy mirando al número de horas realmente que la materia lleva. Si  
 14 tú das 1 hora semanal, tú calcula: 1 hora semanal, de repente cae fiesta, dos  
 15 semanas. El niño no viene porque le dio la gripe, pues otro que faltó ese día,  
 16 aunque sólo ha faltado un día en el curso... pero si coincide que sólo tienes una  
 17 cosa que das UNA vez a la semana.... el resultado al final... tiene que ser bajito.  
 18 Entonces, si tú pretendes decir, bueno, queríamos alcanzar esta pequeña meta,  
 19 ya está superada.... Pero que al final se consiga ese gusto que yo te decía  
 20 antes, por hacer música, por practicar..., en un porcentaje.... de 33 por ciento  
 21 ¿vale?. No. Queda 2 ó 3 por ciento o.... de la gente que pasa que son después  
 22 los que siguen... Yo tengo dos alumnas que fueron al de Bellas Artes a hacer el  
 23 bachiller, tengo otro alumno que está... que lo continúa... Pero eso, de cada  
 24 promoción pues... pues... dos..., dos personas. Una persona a lo mejor que no  
 25 sepa... de una clase de 25...

26 **Representación de la educación musical en el diseño curricular del**  
 27 **centro** Eh... Ahí tienes la plana horaria, están todos (los profesores?) incluidos.  
 28 Está incluida. Lo que pasa es que la cosa es: lo que está incluido y otra cosa es  
 29 la efectividad. Posiblemente... yo no permito... que a un alumno mío se le quite  
 30 de la hora de música para ir a apoyo no. Y está bien entendido, pero no, no en  
 31 mal plan, sino que la gente lo entiende, ¿cómo le vas a quitar la única hora que  
 32 tiene?. Pero... realmente cuando se ha cuestionado eso..., significa la  
 33 importancia que se le da... tú entiéndelo así. Vale que no se hace, pero vale que  
 34 se pensó. Si se pensó, significa que la importancia es baja, era menor a... a lo  
 35 que había ¿no?. Entonces,... lo que no quita ni... ni los propios  
 36 compañeros.....ni... Esto es tirarme piedras en mi tejado. Nosotros fuimos  
 37 repescados para un modelo y... realmente somos como.... el beta. ¿Sabes los  
 38 que es el beta? El primer producto que se saca, que dices, bueno, este es el  
 39 modelo... A ver... a partir de aquí todas las correcciones que se pueden hacer.  
 40 Que sí, que tenemos cosas buenas, pero habrá que hacer... Yo creo que la  
 41 gente que está saliendo ahora, sale bien, y no lo digo... Yo creo que sí...  
 42 porque... lo que sí conseguimos nosotros es darle a esa... mira, es decir ¡oye!  
 43 hemos defendido.... y sí se van a aprovechar de una cosa. Nosotros éramos  
 44 perros viejos dentro del sistema. Es decir, cuando nos habilitaron, a algunos les  
 45 gustó más y a otros menos, pero a los que le gustó, bebieron el área. Esta área  
 46 es importante, esta área es importante. Entonces... no usaron elementos de  
 47 fuera que vinieran nuevos, que en algunos sitios se vieron... sino gente que  
 48 hacía valer...eh... pues eso: yo llegué aquí y dije, perdonen YO- SOY- DE-  
 49 MÚSICA. Entonces, no es igual, porque yo venía con quince años de servicio.  
 50 No era igual. Esa es la diferencia.

51 **Valoración de la organización escolar y de los materiales didácticos del**  
 52 **Centro** Pues mira, los que había (materiales) estaban bien. La primera dotación  
 53 no es suficiente porque...No es suficiente porque no da para todos y sobra...

1 porque no se suele utilizar la mitad de las veces. Eso es duro, pero es real. Eso  
 2 se rompe, se pierde porque se usan más en momentos puntuales. La...  
 3 infraestructura es mala. No hay...el aula de música... cuando yo estuve...dice  
 4 bueno cuando aquí ves... he intentado crear un espacio. Pero no sé.... Yo...  
 5 cuando vine aquí... me agencié un carrito de supermercado, porque era la única  
 6 manera de poder salir de un aula a la otra llevando las cosas dentro. Y eso es  
 7 real, y no es un modelo mío, es el de varios sitios. Y es... ¿Cómo voy yo a dar en  
 8 esta hora que vengo a un sitio donde no existe aula. Lo que yo tengo aquí es un  
 9 privilegio Gente viene y dice, bueno, pero es que tú....Entonces... no hay en esas  
 10 consideraciones en general, pero el colegio este... particularmente no está  
 11 potenciado.

12 **Valoración de la dedicación horaria de la educación musical en Primaria**  
 13 Las de infantil, demandan que vaya. Las de infantil demandan que debería de ir.  
 14 Yo, `por contra digo que no, que de verdad no es porque yo no quiera ir, sino  
 15 porque la educación de muchos maestros en infantil no funciona bien. Entonces,  
 16 ellos dicen que vaya para que les enseñe cancioncitas. Entonces yo les doy  
 17 una idea... si es que canten, pueden cantar perfectamente con la maestra. Yo  
 18 veo que puedo apuntalar en un sitio donde hay una persona que tiene mal la  
 19 garganta... o que tiene alguna cosa... De todas maneras, las gargantas de los  
 20 maestros no están preparadas en general, para dar clase, y después ir a  
 21 entonar. Yo es... que me perdonen por Dios...pero. Ah!.., el colegio está  
 22 apuntado en Coro. Vienen de fuera. Así, que sí se va haciendo....Sí, lo que  
 23 hemos conseguido es... agentes externos que dinamicen el área. Entonces yo la  
 24 tengo dinamizada, pero en función de agentes externos.

25 **Lo de una hora a la semana que antes me estabas comentando....** La  
 26 idea de todas maneras es falsa. Porque ahí se ha engañado. Yo en aquel tiempo  
 27 trabajaba en un CEP. A ver, la artística era tres horas, y en ningún momento  
 28 aparecía una hora de música... Después se puso una barra y se le dio un aire a  
 29 la música porque en el currículo ponía que había que ser...eh... no recuerdo...  
 30 así como a los de Bellas Artes no se les reconocía... pero en el área esta había  
 31 que ser... o..... grado elemental de música... o... alguna cosa... se pedía algo...

32 **Para la música tenía que ser especialista.** Para la música se pedía,  
 33 mientras... pero no se pedía, que fueran, por ejemplo, de plástica que también  
 34 estaba en el área. Entonces se consiguió dos horas para un generalista que es  
 35 el maestro y, se quedaba con la parte de la plástica, y una hora para lo de la  
 36 música, con lo cual, ahí quedó una cosa rara, pero la idea base era Artística,  
 37 compuesta `por Plástica, Música y dramatización, tres horas. Eso sí que permite,  
 38 decir ¡bueno, pues miren, ahora preparamos decorados -yo te digo mi idea- y  
 39 preparando los decorados, por favor, en silencio se pinta pero escuchamos  
 40 esto... y al final me dicen ustedes lo que escucharon y les dices: sí... bien, o  
 41 hacemos discriminación de sonidos, o preparamos esta obra y tocamos, o  
 42 hacemos esto otro, o hacemos un teatro de sombra, o hacemos..... -yo tengo ahí  
 43 con palitos, recogidos en la fiesta del Cristo- recortados para hacer con muñecos  
 44 y representados le damos un apoyo musical... Eso no se hace con una hora a la  
 45 semana. Eso es absurdo. Cuando recorto, cuándo pinto y cuándo tal... y...y...  
 46 plantear... porque después te sientes... porque después te llega un genio de la  
 47 lámpara mágica, y te dice: no, no, ¡la coordinación ¡ y el tal.....Mira, tú no tiene ni  
 48 idea.... La primera hora de coordinación se pierde nada más en aliviar  
 49 tensiones... La segunda hora empezamos a trabajar. Pero la primera  
 50 hora.....Entonces.... esas coordinaciones..... El maestro, además de verdad, va  
 51 a lo inmediato: sí, sí, pero no saben leer, sí, sí, pero no sé qué... ¿que toca  
 52 bien?, muy bien. Pero además, te voy a explicar otra cosa: el que lee... y tal, es  
 53 el que toca bien. Además, que es lo más gracioso, es decir que... no... no... no

1 hay esa... No lo sé. Yo realmente te digo que... que... que no tiene el concepto  
2 que fue concebido, no se ha aplicado y eso se lo defiende al que quiera y  
3 adónde quiera... Es decir este concepto no sé.... Ahora... ¿Que podemos hacer  
4 cosas y que esto no es una justificación...? Por supuesto. Una hora es una hora  
5 y una hora de trabajo, debería rendir lo que es una hora de trabajo. Ahora,  
6 pretender decir... ¡no... es que.... No.

7 **¿Tú verías como positivo que diera la artística un solo profesor con las**  
8 **tres horas?** Sí, sí. Lo que pasa es que yo entiendo que el profesor de primaria  
9 debería de ser completo. Lo que pasa es que es pedir mucho. Pero.... realmente  
10 el profesor que va a 1º, debería de dominar perfectamente... y esas tres horas  
11 las reparte él, en la famosa globalización. Ahora ya no hablamos de  
12 globalización, sí se puede hacer. Y es cantar y trabajamos el lenguaje a partir  
13 de... mejorar la articulación ¡que mejora del lenguaje que en esto! Es que es más  
14 rítmico, es que es más rítmico, si la mitad de las letras es para arriba, para abajo,  
15 para la derecha, dale para atrás, dale para adelante... sí, sí... En el fondo sí hay  
16 globalización. Los antiguos cuando hablaban de la filosofía, eran un todo y  
17 entonces... bueno... Yo sí insisto en que el maestro... Mira... hay un maestro, lo  
18 que pasa es que...- es una unitaria, en el modelo antiguo, toma y chúpate eso  
19 y eso cantado y tocaban algún instrumento y como la hora estaban allí, como los  
20 cogía de la mañana a la... ¡oye! El modelo ahora no pide eso. Pero el sistema de  
21 un maestro que dice, tengo que adaptarme, cuando... pues eso, no por mí, te lo  
22 digo porque yo estuve en un colectivo de unitarias, tenía cuatro niveles y tú te  
23 organizabas en tu aula y le dabas a los cuatro niveles y tú decías estos están  
24 trabajando y aquellos son recursos de los otros, y además cantamos y hacemos  
25 esto, bien.... Ahora viene el de inglés, viene el de educación física, viene el de  
26 música, viene... y vuelvo a lo mismo... Uf!...descanso... Pero no es... efectivo.

27 **Valoración de la educación musical por parte de la sociedad, del Centro,**  
28 **de los padres, de la Administración.** La sociedad lo ve bien, los padres... les  
29 encanta y les gusta, y si le diéramos más, más les gusta. Eso es cierto. Lo que  
30 pasa es que también quieren que aprendan a leer... que aprendan esto... pero  
31 no les parece... De hecho... yo pienso que será el área que en el futuro mas va a  
32 crecer. De verdad. El deporte ya está completamente saturado... la siguiente  
33 área es... que no te digo que no pueda ser pintura... que no pueda ser  
34 actividades plásticas, que no pueda ser música... pero tiene un campo y  
35 evidentemente las escuelas estas de... yo es que doy prolongación de jornada.  
36 Di una prolongación de jornada en Tegueste. En Tegueste, es en la escuela  
37 de.... música que van chiquitos por la tarde y que tal y que cual, y yo tengo  
38 entendido que funciona bien. Y posiblemente sea en núcleos urbanos grandes  
39 donde eso ha desaparecido, el gusto por tocar, el gusto por tal y por cual, y  
40 siguen teniendo bandas del pueblo, que bueno, será mejor o será peor, pero  
41 toda esa gente vio música. De aquí... Todo el mundo critica que en la orquesta  
42 de aquí está llena de músicos del otro lado del muro, pues habrá que ver del otro  
43 lado del muro qué modelo seguían para ver que...para ver... como funcionaban...  
44 cómo lo sacaron ellos y nosotros no pudimos, o bien... no sé. Habría que verlo.

45 **Planificación de las sesiones, materiales, sistemas o métodos.** Las  
46 sesiones las debo de planificar todas y a principios de curso. En el primer  
47 trimestre planifico prácticamente todo el año. Ya luego se van desvirtuando... y  
48 ya voy.. yo digo que empiezo siempre bien y después voy teniendo problemas.  
49 Pero por ley, por justicia y por que sería imposible... si no planificas las sesiones,  
50 cómo pretendes que esto funcione. Las sesiones se planifican normalmente  
51 desde...el libro del maestro y desde lo que tengo que dar. Hay una programación  
52 previa y luego incluso la inspección establece que en cada momento cada  
53 maestro sepa que es lo que va a dar. Está legislado para todos en general. Es

1 decir, que todo el mundo tiene que saber exactamente si yo faltara, quien me  
2 sustituye tiene que saber ¿oye? ¿Qué es lo que vas a dar?, si no lo tienes que  
3 dar o si viene un sustituto, porque a mí me toque la lotería, eh... pues mira....  
4 tiene que saberlo.

5 En cuanto a los materiales didácticos utilizados en el aula, son los  
6 propios de...del área y alguna que otra vez -yo por ejemplo tengo una bolsa de  
7 chapas que si las tenemos que escachar para fabricar algún instrumento... y eso,  
8 pero en realidad son los Orff que están dotados y luego los que se van  
9 consiguiendo. En el caso nuestro, las guitarras y eso son por proyectos.  
10 Guitarras y teclados son dos proyectos. Los sistemas de enseñanza musical  
11 más utilizados son los más tradicionales. Los que aprendí, tal y como me lo  
12 enseñaron, casi lo repito... y algunas cosas que no aprendí, que han ido  
13 surgiendo, pues sigo más el modelo del maestro de lengua. Para que se  
14 entienda ¿qué dice el libro...? Bueno ¿qué pone el libro? Y lo vamos haciendo, y  
15 voy muy pegado al libro. En mi caso, voy muy pegado al libro, pero voy pegado  
16 al libro, y no me justifico, porque como no conozco mucho, ahí no me pierdo.  
17 Cuando me salgo, no tengo los referentes claros de si eso está bien... o tal. Con  
18 el libro sé perfectamente de que cumplo el currículo, cumplo  
19 administrativamente, cumplo... ¿usted está dando?... Sí, sí claro que lo estoy  
20 dando, porque... lo tengo concebido tal y como está programado, tal y como está  
21 en la PGA, tal y como está....y entonces, ¡bueno! pues eso está bien. Creo que  
22 lo bueno es salirse, cumpliendo eso pero haciéndolo desde otra perspectiva.  
23 Pero para salirse.... hay primero que dominar. Yo me puedo salir en un  
24 onomatopéyico y yo ahora no voy a trabajar esto... voy a trabajar lo otro...  
25 porque yo domino un poco más el ga gue gui, ja, je ji... pero... en el área de la  
26 música, en mi caso no.

27 **Contenidos impartidos con más intensidad** . Pues la verdad., son... los  
28 puntuales. Cantar villancicos porque lo necesitamos para el acto que se abre a  
29 los padres y entonces, sobre el villancico montamos bastante tiempo. Bailar y  
30 moverse, porque eso lo piden ellos solos y entonces normalmente, hasta este  
31 año que se quitó, porque creó muchos problemas. Al recreo siempre dejábamos  
32 utilizar el aula para que se fueran a bailar. Este año no se hace pero  
33 principalmente la construcción de instrumentos en su momento, con el tema  
34 puntual otra vez del carnaval, porque o se hace esto o se fabrican los disfraces,  
35 que también entra dentro del área, y se prepara la cancioncita de la murga y  
36 volvemos otra vez a hacerlo y luego lo que es Canarias, que ahí sí. Ahí es  
37 baile...y ya está. Son lo tres ejes reales que más me mueven. Lo otro es lo que  
38 pone el libro, pero los tres ejes, es que a partir de ahora, sacrificamos un poco el  
39 libro, el mes que viene porque ya, cada maestro, Pedro, tú me das la letra del  
40 villancico, tú haces la canción, tú haces esto o lo otro... Sí, sí, tú lo haces por la  
41 mañana arriba, (*se refiere al aula de la tutoría*) yo después bajo...para que salga  
42 más o menos bien.

43 **Evaluación.** Bueno la evaluación, si bien la hago es muy actitudinal.  
44 Conmigo no se suelen portar mal y suelen participar. Entonces, la evaluación,  
45 esa rigurosa, yo no la aplico. Ahora mismo la estoy haciendo más actitudinal y  
46 téngase en cuenta una cosa no existe nota de música. Existe nota de artística.  
47 Va, si lo vemos por el número de horas, es el 33% lo aplico yo y el 66 el profesor  
48 de aula. Distinto que yo diera las tres horas..No existe en primaria nota para  
49 música. (con énfasis). Existe un apartado y si dramatización quisiera pedir su  
50 espacio, vamos a ver que pasaba. Pero, en principio, la nota yo la hago de  
51 común acuerdo con la persona que es la tutora.. Y aquí voy a hacer un inciso  
52 porque, lo voy a dejar caer, porque yo tampoco tengo la solución. Normalmente  
53 no se hacen adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades



1 educativas especiales.- Lo integro igual que a uno más en el aula. A la hora de  
 2 evaluarlo sé que es distinto, pero mi evaluación es bastante... eh..... poco...  
 3 rigurosa. Es una evaluación más de cómo se ha portado... y tal, y creo que no he  
 4 suspendido a nadie... nunca. Suspende. Poner un NM... Sí es verdad que  
 5 hemos hablado siempre de actitud en la clase. Participa..., no participa.... Lo que  
 6 aprende o no aprende. Yo creo que no es culpa mía. No es que yo no sepa dar  
 7 clase. Bueno, un chiquillo que viene de esta edad, si no aprende será que no  
 8 hemos buscado los sistemas pero no que... Porque además no se aprende eso  
 9 en casa.

10 **Autoevaluación.** Pues bueno. En mi defensa diré que al final acaba uno  
 11 por no hacérsela para no sufrir, porque es flagelarse ¿no? Pero, sí. Realmente  
 12 podemos exigirnos más. Esa es otra. Lo que pasa es que si no damos mas,  
 13 habrá alguna razón que lo justifique...algo habrá.... pero, bueno, no sé. Tampoco  
 14 me considero tan malo.... Yo como maestro no me considero mal maestro...  
 15 ¿Puedo dar más? Sí, pero también te confieso que suelo acabar agotado,  
 16 agotado, en Mayo y... suelo tener bastantes.... problemas para no entrar en... en  
 17 rutinas malas y veo caer a bastante gente. Entonces, yo siempre he definido que  
 18 esto es como correr la vuelta ciclista, que es empezar cada año, pero además  
 19 hay que correr hasta los 65 años. No es, termino este año. No. No. Mira, es una  
 20 etapa, mañana otra, pasado otra, pero además cuando termines esta vuelta, hay  
 21 que volver a correr la otra y así hasta los 65 en mi caso, 60... y tal. Entonces, sin  
 22 que eso signifique, de verdad, justificar, tampoco el listón puede ser tan  
 23 exagerado que al no llegar, nos desmotive. Dispersamos mucho. Yo me disperso  
 24 enormemente, hablando aquí, haciendo lo otro, haciendo lo otro... Si se centrara  
 25 uno más en su área, pues posiblemente rendiría más, pero, perdería la relación  
 26 con todo lo demás y te convertirías en muy independiente. Sería un reino de  
 27 taifas. Porque sé que existe en otros sitios, pero no participa en la fiesta, no hace  
 28 esto, no hace lo otro y el área de música funciona bien, pero desde la imagen  
 29 externa, no. Desde la imagen compañero, no. Desde la imagen “no colabora”,  
 30 “no participa”... Ah... no, no, yo tengo que hacer lo mío, yo... La fiesta la organiza  
 31 el Centro. Soy uno más en el Centro. Pero, bueno, la revisión debería de ser....  
 32 más... No sé...

33 **Compatibilidad dirección-especialista.** Es curioso. Posiblemente y esto  
 34 está..... la asignatura que más se puede enriquecer si el director es el  
 35 encargado, porque empujará por ella... Ahora, si se equivoca y lo que hace es  
 36 utilizarla como “no es importante... pues paso de ella”...bien. Pero... pero no es  
 37 incompatible. De hecho, posiblemente sea la asignatura que más facilidad da  
 38 para ser Director y poder compatibilizar. Ventajas: te digo. Conoces a todos los  
 39 alumnos del Centro. Pasas por todos. Entonces, esto te permite conocer las  
 40 realidades de cada uno y entonces, desde la dirección puedes aplicarlo. No eres  
 41 tutor. Yo no concibo un tutor-director. Inconvenientes: Sí. Te vienen, te llaman, y  
 42 por mucho aviso que tu tengas de decir: si estoy dando clase no molesten, te  
 43 digo que si hay cosas que no están funcionando y vienen a arreglarla en ese  
 44 momento, yo no le puedo decir: váyase y venga después. Esto funciona con la  
 45 gente que viene a trabajar gratis. Vamos, no gratis, pero yo no les pago, los  
 46 manda el Ayuntamiento. Si se van, tardan otra semana en volver y entonces, hay  
 47 veces que hay que salir. Si surge un problema urgente, aunque los mecanismos  
 48 están más o menos, siempre te lo comunican: mira que pasó esto, que se cayó  
 49 aquel, o que no sé.

50 El año pasado por ejemplo que se nos cayó uno fuera en una excursión y  
 51 se rompió toda la boca... Entonces, claro... y si estás dando clase dejas de  
 52 hacerlo. Dejas de hacerlo. Que venga alguien que sustituya.. y sigues haciendo  
 53 cosas. Y luego, hay una cosa –para acabar- .Los troskistas establecían la

1 revolución permanente. Yo no soy troskista, pero si te digo una cosa: la  
 2 revolución permanente es necesaria. A veces peligrosa..., pero necesaria. Seis  
 3 años dando lo mismo te rutinizas, y la rutina hace que cada vez, tu rendimiento  
 4 sea menor. Eso es cierto. Cuando llegué, era mejor que ahora. Ahora sé más,  
 5 pero cuando llegué le metía más horas. Ahora dedico ese tiempo a otras cosas  
 6 que no conozco tanto y... Pero, bueno, como me vas a ver después trabajando,  
 7 pues... sacarás otra idea.

8 **Una pregunta al hilo de todo esto. Fuiste tutor y profesor de música ¿qué**  
 9 **tal?** No. Eso no sirve. Así de claro. Eso no sirve. Yo como tutor soy muy bueno  
 10 con mi curso. Eso sí. Es un chollo. Es decir, yo tutor y doy música en mi curso.  
 11 Eso sí. Eso sí me gusta. Me gusta y me permite.... Es lo que te decía antes.  
 12 Hasta las tablas te las puedo hacer... con (*hace palmas rítmicas*). Eso sí. Ahora,  
 13 tú... Tú está dando clase de lengua, de matemáticas, de tal... Sal! Que tienes  
 14 ahora música con 1º de la ESO. Y vas... llegas... siéntense...y tal.... Sales y  
 15 vuelves a tu curso. Vuelves otra vez a salir y vas al tal... No. Por lo menos yo. Y  
 16 eso que, mira que se me respeta, es decir, yo no tengo problemas de disciplina.  
 17 Puedo decir otra cosa, el 50% de la energía de un maestro, para mí, es  
 18 conservar la disciplina de aula. Una vez que la tengas ya empiezas a trabajar y  
 19 yo dedico mucho tiempo a que se me respete en el aula como persona. Miedo!  
 20 No, no. Te estoy hablando de... mira, me respetas y ahora ya...caminas, vas y  
 21 vienes y tal...Lo que pasa es que yo a este Centro, esto que te estoy diciendo  
 22 sale.... no es normal porque llevo 6 años aquí. Yo en otros centros no haría esta  
 23 entrevista. En otro Centro sería el señor que viene, que da su clase, adiós  
 24 buenos días y adiós, buenos días. Así que... aquí hay una implicación. No es  
 25 real que yo estuviera dando esto en Delicias, por ejemplo que me llevo muy bien  
 26 con el director. Y es que en música, vamos, saquen el libro, lápiz, tal.... pinten...  
 27 y tal... Terminamos, clase de al lado y se acabó. Tutor. Para mí, tutor, prevalece  
 28 más la tutoría que la música. Así de claro. Yo tutor de un curso... la música,  
 29 usted perdone por Dios; y voy a sacar el curso. No tutor y soy el responsable del  
 30 área de música... Lógico, soy el responsable del área de música. Pero cuando  
 31 me dicen dos cosas, prevalece una. La tutoría te come, acaba contigo, es decir  
 32 te absorbe, padres, alumnos; el alumno se peleó, se cayó y tal... Yo hago la  
 33 tutoría... Yo no veo compatibilidad, tutor-maestro de música. Distinto es, todos  
 34 los maestros dan su música, es decir, todos los tutores, dan su música..., oh!,  
 35 eso sería ideal. Eso sí es ideal. Para mí, sí<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> A partir de aquí la grabación falló y no se pudieron grabar algunas cuestiones que fueron retomadas en la entrevista final Hace el comentario "Faltó bastante y supongo que perdí. Creo que es mejor repetir la entrevista y contrastamos. Me enrollo. "Sigo creyendo que es mejor repetirla; y ha sido un gran ejercicio para conocerme y corregir lo que no creo bien".

## ANEXO Nº 5

### DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS NOTAS DE CAMPO. CASO A

#### PRIMERA SESIÓN (6 de octubre de 2003)

#### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

**12:45.** Los alumnos van llegando. Son 23. Ocho de ellos, son conocidos por la profesora desde los 5 años. Se van sentando en el suelo mientras la profesora se queja de que están llegando tarde y que sólo hay una hora a la semana de clase de música. El alumnado pregunta que porqué no hay más horas como en las otras asignaturas (enumeran varias, entre ellas, plástica). M- les explica la razón. Los instrumentos de láminas están colocados en círculo, sólo con las láminas de la escala pentatónica. La profesora ha traído hoy las T de goma que llevan estos instrumentos para sujetar las láminas y reponerlas en los instrumentos. Un alumno las reparte entre el resto del alumnado para que las vayan colocando en los instrumentos que lo necesiten y comprueben que están todas las láminas. La profesora les pregunta al alumnado que hagan el cálculo mental de los minutos que han tardado. La profesora pregunta si todos tienen la libreta y si están hechos los trabajos de “El elixir de amor” que tenían que hacer. (No lo comprueba).

**12:47.** M- Va llamando a cada uno de los alumnos y les dice al instrumento que tiene que ir. Quedan 7 alumnos sin instrumentos La profesora pone en la pizarra las notas (láminas), que tienen que tener en el instrumento. Explica que las láminas más graves están a la izquierda y recuerda el nombre y la clasificación de los instrumentos. Les dice que para el próximo día, deben tener todos en la libreta el nombre de los instrumentos. El alumnado, al menos hoy, no coge las baquetas antes de comenzar, que se encuentran justo en el lugar de las láminas que faltan. Respetan bastante las normas que por lo visto ha dado la profesora en sesiones anteriores.

**12:50.** Previamente a tocar los instrumentos, M- les habla de las fracciones  $\frac{1}{2}$  y  $\frac{1}{4}$ , haciendo referencia a una naranja, símil de una parte o negra y partida al medio o en cuartos. Les pide palabras monosílabas y bisílabas asociadas a las figuras musicales. A los que observa que no dicen nada, se los pide directamente. Les pregunta el por qué las palabras bisílabas agudas (carbón) no nos sirven para leer las dos corcheas. Muchos de los niños lo saben y contestan.

**13:15.** Con sólo una baqueta el alumnado debe tocar el ritmo que ella va a mostrar en unas cartulinas (una con una seta, y otra con dos setas unidas pequeñas e iguales). Les explica la técnica de levantar las baquetas para tocar.

**13:30.** Suena el timbre y pide que dejen las baquetas en su sitio.

A la salida me comenta la situación de algunos de los alumnos a los que les ha llamado la atención en diversos momentos. Alguno es repetidor y otro -en palabras de la profesora- “ni su madre puede con él”. Pero en general yo he observado que mantiene la disciplina bastante bien.

### PRIMERA SESIÓN (6 de octubre de 2003)

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Expresión Instrumental (ExIns) 15 m.	Con sólo una baqueta el alumnado debe tocar el ritmo que ella muestra en unas cartulinas, una con una seta y otra con dos setas unidas pequeñas e iguales entre sí.	Lectura musical con los instrumentos Orff.
Lenguaje Musical (LM) 25 m.	Pone en la pizarra las notas que tienen que tener en los instrumentos. Hace un símil gráfico entre las fracciones $\frac{1}{2}$ y $\frac{1}{4}$ haciendo referencia a una naranja: una negra, $\frac{1}{2}$ naranja, una corchea y $\frac{1}{4}$ de naranja, una semicorchea. Les pide palabras monosílabas y bisílabas para asociarlas a negras y corcheas. Pregunta el porqué las palabras bisílabas agudas (carbón) no nos sirven para leer las dos corcheas. Muchos de los niños lo saben y contestan correctamente. El alumnado debe tocar el ritmo que A muestra en unas cartulinas.	Grafía musical figuras. Relación palabras-ritmo.  Lectura musical.

Hora entrada	Nº alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
12:45	23	Sentados en el suelo.	Instrumentos Orff. Pizarra.

## SEGUNDA SESIÓN (13 de octubre de 2003)

### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

**12:45.** Entran en clase y les dice al alumnado que se coloque en círculo, de pie, y comienza la clase entonando una canción, que por lo visto ya la conocían. M- propone repetir la melodía a una alumna con ella. Comienza la niña y luego entra M- en canon. Da instrucciones después de dividir el grupo en dos diciendo que no deben gritar, que si se desafina no pasa nada. Empiezan con “La, la”. Interrumpe para decir que se debe entender el “La La”. Les gratifica diciendo que muy bien. Les hace repetir por imitación un texto: “Hasta pronto, ya me voy, a todos digo adiós, adiós”.

**12:50.** Trabaja el concepto de “pulso” (símil: los latidos del corazón) Da una explicación de que el corazón late generalmente siempre igual y que al mismo tiempo se puede hablar, dormir, etc. Les hace marcar el pulso con la mano advirtiéndole que hay muchas maneras de marcarlo y que en este caso no debe estar la mano como de mantequilla. Dice: ¿Cómo empezaremos? ¿Abajo o arriba? Contestan: Abajo y les dice que no siempre es así, que puede empezar arriba. Corrige y dice “Una cosa superimportante, todos debemos tener la mano en el mismo sitio” y les recuerda, lo que hacía el director de la orquesta con las manos, cuando iban a los conciertos. Les pone de un CD varias melodías para que reconozcan el pulso. Suena en el CD una flauta con una melodía y pide que marquen el pulso. Corrige al alumnado que marca el ritmo en vez del pulso. Pone una audición muy rítmica y pide que marquen el pulso con dos dedos sobre la otra mano. M- ¿Por qué saben que ése es el pulso, A1: Porque se nota en el ritmo. Pone otras audiciones para que marquen el pulso y como el alumnado marca el ritmo, y M- corrige diciendo que el pulso siempre es igual. Hay un niño que es muy rítmico y prácticamente se pone a bailar, la compañera a veces le recrimina. Pone otra audición muy marcada en el ritmo. Se revolucionan un poco y manda a callar para poder oír. Sólo pone una muestra.

**13:10.** El alumnado está ahora sentado en el suelo con los instrumentos de láminas. M- va a la pizarra donde tiene puestos unos puntos. Va a explicar el acento y a medida que lo ejemplifica con la voz (pom, pom) le pone el signo del acento musical (>) sobre los puntos correspondientes. Lo explica sobre compases de 2 y 3 partes.

**13:20.** Les muestra, como en la sesión anterior, unas fichas donde están representadas cuatro cerezas (4 negras), en otra, un silencio de negra y dos cerezas (dos corcheas). Les hace marcar el pulso con las baquetas sobre las láminas de los instrumentos, con una velocidad bastante lenta, mientras ella va enseñando las fichas. Previamente había puesto en la pizarra una serie de puntos en un compás de cuatro y sacó a una niña para que señalara con el signo correspondiente (ángulo abierto), dónde estaba el acento. Para ello sacó a una alumna que destaca en esta asignatura. Va variando la velocidad por lo que el alumnado tiene que estar más atento. Corrige la forma de coger las baquetas. Les hace marcar el pulso haciendo fuerza en el acento y a continuación deben tocar sólo el acento y guardar silencio en las partes restantes. El resultado es bastante bueno. Hace lo mismo con dos y tres pulsos, exigiendo que estén pendientes de ella para empezar a tocar.

**13:28.** Finaliza pidiendo que pongan en la libreta para el próximo día, todo lo que han dado.

### SEGUNDA SESIÓN (13 de octubre de 2003)

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Canto (CC) 5 m.	Entonan una canción ya conocida y pide luego a una alumna (la mejor) que la cante en canon con ella.	Entonación.
Expresión vocal (ExV) 2 m.	Claridad en la sílaba "la, la". Comienzan con las sílabas "la, la. Les hace repetir por imitación el texto "Hasta pronto, ya me voy, a todos digo, adiós, adiós".	Técnica vocal elemental. Entonación por imitación.
Expresión instrumental (ExIns) 4 m.	Corrige la forma de coger las baquetas. Trabaja con instrumentos Orff el pulso.	Técnica instrumental.
Lenguaje Musical (LM) 18 m.	Les muestra unas fichas donde están representadas 4 negras (por 4 cerezas), en otra un silencio de negra y dos cerezas (2 corcheas). Les hace marcar el pulso con las baquetas sobre las láminas de los instrumentos Orff a velocidad bastante lenta. Va variando la velocidad.	Acento. Compases de 2 y 3 partes.  Pulso.

Hora entrada	Nº alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
12:45	23	De pie, en círculo. Sentados en el suelo con los instrumentos delante.	Instrumentos de láminas Orff. Pizarra normal sin pautar.

## TERCERA SESIÓN (20 de octubre de 2003)

### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

**12:45.** Entran bastante puntuales. Se sientan en el suelo. La profesora pregunta si hicieron el trabajo de poner en la libreta lo de las sesiones anteriores, que si no lo hacen lo tendrán que hacerlo doblemente. (No lo contrasta, sólo lo dice de palabra). En la pizarra no pautada está puesto desde la sesión anterior la representación de la negra y su silencio, y la sílaba TA. Igualmente el silencio de corchea y la corchea (sílaba TI), y lo mismo con las semicorcheas en grupo de cuatro. Les pide que digan palabras monosílabas, bisílabas y cuatrísílabas asociadas a las figuras citadas. De entre todas, eligen **pan** para la negra, **leche** para las corcheas y **chocolate** para las semicorcheas. En un tono recriminatorio, separa a dos niñas que estaban hablando.

**13:00.** Les pide al grupo que al tiempo que ella marca el pulso en la pizarra, señalando cualquiera de las figuras anteriores, ellos vayan diciendo las palabras correspondientes. M- va marcando aleatoriamente el pulso en cada grupo de figuras. Con la nota a contratiempo la cosa se complica y para ayudarlos les dice, amablemente, que de la palabra leche digan interiormente “le” y luego verbalmente “che”. Con esto mejora.

**13:15.** Les manda que vayan a los instrumentos, que escojan los que no hayan tocado otras veces. En este caso, para que todos toquen, les dice que en los más grandes se coloquen dos alumnos, cada uno con una baqueta. Ella, enfrente, muestra, como en la sesión anterior, unas fichas con una negra, dos corcheas juntas, y otra con las cuatro semicorcheas. Les pide atención en el cambio de ficha. Los alumnos deben tocar en cualquier lámina lo que está en la ficha, al pulso que ella marque. Como se echan a correr, intenta corregir con un pulso más lento. Pregunta ¿Qué se puede mejorar? Los niños levantan la mano y van diciendo. La profesora me pregunta a mí. (Yo, a la vista de que B. alumno al que está llamando la atención con mucha frecuencia, indico que sea el alumno el que haga el trabajo de la profesora de pasar las fichas.....Para terminar A les pone una audición de Kuchubischa (obra búlgara) para cantar, como preparación para el próximo día empezar a aprender la danza, según la profesora. Expulsa en tono malhumorado a una niña que está hablando. Cantan la canción por imitación.

**13:30.** Finaliza la sesión y le doy a M- la transcripción íntegra de la entrevista inicial que le realicé y la cinta de audio para que la lea y corrija si hay algo que no esté bien interpretado.

### TERCERA SESIÓN (20 de octubre de 2003)

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Canto (CC) 10 m.	Cantan la melodía de la danza Kuckubiscka por imitación.	
Expresión instrumental (ExIns) 4 m.	Lectura con los instrumentos Orff: Muestra, como en la sesión anterior, unas fichas para que el alumnado percuta en las láminas el contenido de las fichas al pulso que ella marca.	Instrumentario Orff.
Lenguaje Musical (LM)  33 m.	Les pide que digan palabras monosílabas, bisílabas y cuatrísílabas asociadas a la negra, dos corcheas y cuatro semicorcheas. Escogen las palabras: <i>pan</i> , <i>leche</i> y <i>chocolate</i> . En la pizarra están puestas TA y TI. Les pide que con el pulso que ella marca, digan las palabras correspondientes según señale el grupo de figuras. Con el contratiempo les ayuda diciéndoles que digan interiormente "le" y percutan con "che" (de la palabra <i>leche</i> ).	Lectura musical.  Pulso.
Arte y cultura (ArCul)	Les pone un CD con la danza Kuchubiska	Audición.

Hora entrada	N° alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
12:42	23	De pie. Sentados en el suelo en semicírculo. M- está enfrente sentada en una silla.	Pizarra no pautada. Instrumentos de láminas Orff. Reproductor de CD.



## CUARTA SESIÓN (3 de noviembre de 2003)

### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

Hoy la sesión se ha desarrollado en la sala de video que está en el mismo pasillo que la de música, muy cerca de ella. Mientras espero a que lleguen los alumnos observo el aula (ver esquema).

**12:45.** M- me comenta, antes de comenzar la sesión, que en la sesión anterior, a la que yo no pude asistir, no siguió el plan de trabajar la danza rumana, sino que les puso un video de la ópera Romeo y Julieta y que les había gustado tanto que decidió tenerlos toda la hora con este tema. Hoy ha sido una continuación del tema anterior.

En la pizarra tenía escrito en el lado izquierdo:

Romeo y Julieta. Ópera en tres actos.

Compositor: Charles François Gounod.

1. Explicar:

- a) Actos
- b) Escenas
- c) Recitativo y Aria. Texto hablado
- d) Coro y solistas
- e) Ballet

En el lado derecho y reforzado en un cuadro, la tarea que el alumnado tiene que hacer para el próximo día.

1. Buscar:

- a) ¿Quién escribió "Romeo y Julieta"?
- b) Vida de Gounod
- c) Información sobre Verona
- d) Personajes principales
- e) Personajes secundarios
- f) Nombres de la familia

2. Escribe un resumen de la historia

3. Cuestionario: ¿Conoces en la realidad alguna historia parecida? Da tu opinión sobre la vida de Romeo y Julieta.

Padres: ¿Ya encontraste a tu Julieta o a tu Romeo?

(Posteriormente y ante las preguntas de los alumnos de que aclarara esta última pregunta, la profesora dijo que le preguntaran a los padres cómo se habían conocido).

**12:55.** El alumnado entra un poquillo alborotado y la profesora les llama la atención en un tono apesadumbrado. Les indica que copien en la libreta, lo que está en la pizarra. Ella se ausenta un momento y no sé, si porque estoy yo, el comportamiento es bueno. Si alguno habla, lo mandan a callar algunos compañeros. De todas maneras, observo que mientras unos están copiando minuciosamente y muy limpio lo de la pizarra, otros van muy lentos y sin ninguna gana. (Estos son los que generalmente la profesora está llamándoles la atención continuamente).

**13:20.** Se consumen 25 minutos y no todos han copiado lo de la pizarra y la profesora decide poner el video. Pasa unas escenas rápidas que pudiera parecer un recordatorio de lo expuesto en la sesión anterior, preguntando quienes son los personajes que van saliendo. Pregunta ¿qué significa acto? (refiriéndose a los tres actos de la ópera). Alguno contesta que es que tiene orquesta, bailarines y cantantes, otro que tiene tres partes, otro que tres escenas. La profesora aclara el término de *acto*. En una escena donde está cantado Paris, la profesora pregunta qué tipo de voz es. No responden de forma clara. Tiene que parar en varias ocasiones para mandar a callar y explica lo que es el aria, el recitativo y el texto hablado, así como Coro, Solista y Ballet. Vuelve a poner el video y muestra el recitativo y el aria, y deja puesto a Julieta cantando un aria. Para ello apaga la luz y se queda un silencio sepulcral. Pide que digan qué tipo de soprano es, las contestaciones son: Preciosa, Bella...

**13:30.** Se hace la hora y la profesora advierte que si no se portan mejor (dejar de hablar) no volverá a hacer este tipo de actividad.

Al finalizar la sesión M- me comenta que el resto del profesorado se queja de que este grupo, está portándose bastante regular (excepto el tutor que por lo visto los tiene trabajando mucho).

**CUARTA SESIÓN (3 de noviembre de 2003)**

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Arte y cultura (ArCul) 15 m. copia 20 m. visionado	El alumnado tiene que copiar en sus libretas lo expuesto en la pizarra relativo a la estructura de la ópera y al argumento, con unas cuestiones que el alumnado tiene que resolver para el siguiente día. Va pasando en el video algunas escenas de la ópera y pregunta sobre ellas "¿qué tipo de voz es?, o ¿qué significa acto? ¿Quiénes son los personajes?" (Véase descripción)	Ópera "Romeo y Julieta" (video).

Hora entrada	Nº alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
12:45	23	Sentados en sillas.	Reproductor de vídeo. Pizarra no pautada.

## QUINTA SESIÓN (10 de noviembre de 2003)

### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

**12:50.** La profesora se ha retrasado. Ya desde la sesión anterior me había comentado que había cogido el comedor, junto con la Directora y la Secretaria. El retraso ha sido debido a cuestiones sobre este tema. El alumnado había llegado a las 12:45 y tanto ellos como yo esperamos por fuera del aula. Al llegar M- nos dijo que entráramos en la sala de video, aula que se encuentra en el mismo pasillo que la de música y que creo que se llama también Laboratorio de Pretecnología. Les pide excusas al alumnado por el retraso. Como están hablando, les dice que si no se callan, les pone un examen. Les comenta seriamente que ha estado hablando con Fina (la Jefa de Estudios), sobre el comportamiento de ellos y sobre las quejas del profesorado especialista y han decidido que los que se porten mal, los mandarán a un curso inferior y se tendrán que “buscar la vida” para luego examinarse. Separa a dos niñas que están hablando, recriminándoles que siempre es lo mismo. Pregunta a una alumna -que en sesiones anteriores me había dicho que era muy buena- dónde se habían quedado la semana anterior en el video de Romeo y Julieta. Ella contesta “en el vals que canta Julieta”. Mientras lo busca en el video, comenta que en la pizarra ha añadido al lado de ballet, las palabras “*Dúo*”, *Terceto* o *Trío*. Lo explica. La profesora, por las circunstancias que sea no se acuerda exactamente donde se quedó el último día. Pone el dúo de Romeo y Julieta del primer acto y apaga la luz, pero deja la puerta abierta, por lo que se puede escribir e incluso leer.

Se acaba el primer acto y los alumnos preguntan si ya se acabó, pues oyen los aplausos del público (es una grabación en directo desde el Covent Garden de Londres). Ella les dice que no, y les explica que se aplaude al finalizar los actos y en ocasiones al finalizar una actuación de los personajes. Se ve a la orquesta del teatro y ella explica lo que es el foso, diciéndoles que es el lugar donde se coloca la orquesta. Les hace notar que el decorado ha cambiado. La profesora se ausenta, y en principio hay silencio, pero poco a poco comienzan a hablar bajito. No están atentos al video (en la escena no hay acción sino primeros planos de los cantantes). La atención del alumnado se dispersa. B. (alumno que de entrada lo sentó delante) gesticula con la cara y los brazos como si estuviera cantando. Alguien se asoma a la puerta y hace algún gesto, que los niños se ríen. Llega la profesora y, casualmente el aria que

estaba sonando se acaba y se vuelven a oír aplausos. Los alumnos aplauden igualmente. La profesora ha traído unos papeles y sentada en un sillón que se encuentra delante, en un lado, se pone a mirarlos, Se ve que está pensando en otro tema, seguramente el comedor. Al alumnado se les ve aburridos si no ven algo que tenga acción, y hablan aunque sea bajito. Un niño acusa a una niña de que no se ha enterado de nada porque ha estado escribiendo en una libreta. M- pide explicaciones a la niña acusada, que dice que estaba copiando de su compañera lo que está escrito en la pizarra, porque se le había perdido el papel donde lo tenía. La profesora pregunta si les gusta la actividad y B. dice que sí. En tono jocoso pregunta si alguno de ellos ha encontrado a su Romeo o a su Julieta y es B. el que dice que sí. Sobre este tema y con el mismo talante se habla un poco...Pregunta la profesora quién NO tiene la tarea hecha, pues el lunes próximo va a corregir las libretas...

A las **13:25** les dice que en el tiempo que queda, si no han terminado de copiar lo de la pizarra, que lo hagan. Vuelve a repetir las quejas del profesorado por ser habladores. Muestra un cuento de Romeo y Julieta y deja que lo miren los que han terminado de copiar lo de la pizarra.

**13:30.** Finaliza la sesión dando a cada alumno un papel donde deben firmar los padres autorizando que se les haga las fotografías el día 20. Termina a las 13:30 pero no los deja salir a todos, sino que va nombrando a los que están callados para que salgan y va diciendo que ella no tiene prisa, y que hasta que no van a salir los que no estén callados. A mí me nombra para que me marche. Observo que no es que estén hablando de forma muy notoria ni ruidosa. M- me dice que si no podría ir a una sesión de 5º para que viera la diferencia de curso. El horario que tiene para ese nivel me viene bastante mal pero lo intentaré un viernes a primera hora. A me devuelve la transcripción de la entrevista, no así la cinta que me la devolverá el próximo día. Ya me advierte que el día 24 ha pedido permiso para ir al otorrino y no habrá clase.

**QUINTA SESIÓN (10 de noviembre de 2003)**

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Arte y cultura (ArCul)	<p>Estructura de la ópera: Pregunta a una alumna (la más aventajada) dónde se habían quedado en la sesión anterior “en el vals de Julieta” contesta. Mientras lo busca, comenta que en la pizarra ha añadido la palabra “dúo” y “terceto o trío”. Lo explica y pone en el video el dúo de Romeo y Julieta del primer acto y apaga la luz (con la puerta abierta por lo que se puede escribir e incluso leer).</p> <p>Se acaba el primer acto y el alumnado pregunta si ya se acabó pues oyen los aplausos. M- les dice que no y les explica que se aplaude al finalizar una actuación de los personajes. Foso del teatro: Se ve a la orquesta del teatro y ella explica lo que es el foso, diciéndoles que es el lugar donde se coloca la orquesta. En el segundo acto les hace notar que el decorado ha cambiado.</p> <p>Muestra un cuento de Romeo y Julieta para que lo miren los que ya tienen copiado lo de la pizarra.</p>	<p>Ópera “Romeo y Julieta” (video). Estructura.</p> <p>Comportamiento del público.</p> <p>Foso.</p>

Hora entrada	Nº alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
12:50	23	Sentados en sillas.	Reproductor de video. Pizarra.

## SEXTA SESIÓN (17 de noviembre de 2003)

### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

Empieza a llegar el alumnado al pasillo a las 12:40 pasadas. El aula está cerrada. Algunas alumnas entre ellas Irene (la mejor) me saludan y yo al ver que Irene lleva en la mano una libreta, le pregunto si es la de Música y me dice que sí y me la da para que la vea. Observo que empieza con fechas del curso pasado y le pregunto y me dice que sí, que empezó en el curso pasado. Voy pasando hojas viéndolas por encima y me dice dónde empieza lo de este año. Observo que el año pasado ya había trabajado la ópera Elixir de amor. Veo que tiene toda la explicación de las clases a las que yo he asistido y particularmente observo que el resumen de la ópera está muy bien escrito. Le corrijo alguna falta de ortografía. Estando en esto, me dicen que el aula ya está abierta y entramos. El alumnado se pone a tocar algunos instrumentos que están en el suelo y por supuesto hablan como loros entre ellos, Llega otro alumno y dice que allí no va a ser la clase sino en la sala de video y entonces yo pregunto que quién abrió el aula y haciendo esta pregunta llegó M-. Lo primero que hace es mandar que se sienten (en el suelo) y dice “Yo estoy alucinada ¿cuántos años llevan en el colegio? ¿No saben cómo tienen que entrar en clase. ¿No conocen las normas? Explica el por qué de su retraso (Estaba en Secretaría y cuando iba a salir llegó el señor que iba a arreglar el fax y se entretuvo.... Les habla tranquilamente y les dice que como “castigo” hoy no va a haber sesión de video sino que va a corregir las libretas (Esto ya lo había advertido el día anterior). Sin embargo dice que el aula que tenían que abrir era la de video y que como allí hay sillas vamos a ir a esa aula. Pasamos a la sala de video y ya allí manda a Irene a que vaya a la de música y le traiga una libreta, indicándole dónde está. El alumnado está hablando y M- amenaza que el que habla se queda después de clase. Les dice: Yo voy a estar en el colegio toda la tarde, así que... Se va la luz. Llega un profesor para darle algo y ella le comenta lo de la luz y el dice que va a ver si es la palanca. Llega otra profesora con la misma problemática. Llega la luz y se oye la voz del profesor que entró antes preguntando si ya tiene luz, M- dice “gracias” sin darse cuenta de lo que había dicho el profesor. Irene le dice “Si lo que te pregunta es si ya tenemos luz”. A se ríe y dice ah sí gracias. El alumnado se ríe. M- pone orden diciendo “Se acabó ya”. Empieza, libreta en mano (donde observo que tiene un listado) a preguntar a los alumnos las repuestas a las preguntas que en sesiones anteriores

había puesto en la pizarra. (Observo que no pregunta por las primeras sesiones a las que yo he asistido).

Empieza preguntando a Sara que se encuentra en la última fila por la primera pregunta. S- contesta: "Shakespeare", M-. ¿Dónde lo encontraste? S-: En el ordenador. M-: ¿Todos lo tienen así? (Lo escribe en la pizarra. No veo el error, pero un alumno le dice que le falta algo). Un alumno dice: Yo no lo tengo así. M.: ¿Cómo lo tienes? Aún sin contestar el alumno y al ver que están hablando separa a dos alumnas (las mismas de la sesión anterior). A Besay le dice que se siente sólo al final y que le diga a la madre que venga a hablar con ella. Pregunta a Sara ¿Tienes toda la tarea hecha. S : Sí. M.: ¿Seguro? E. dice "sólo me falta el resumen". M.: Pues dime la 2ª pregunta. Elena se pone a mirar la libreta pero no contesta. M.: Lee lo que hiciste. Se oye un murmullo y M- dice: Ustedes no me han visto a mí enfadada. Un alumno: Yo sí. Otro: Yo también. Continuando con la corrección de E. le dice: Lee. E. contesta: Gounod. M: ¿Quién era Gounod? E. Un compositor, M-: ¿Lo buscaste?, E: No. M: ¿Por qué? ¿Cómo sabes que era un compositor? Podía ser un dentista. Ante esto comenta que en Diciembre van a ir a oír la obra "Punto de Partida" y explica que la compositora en su juventud había sido tenista. Un alumno dice: como tú que también eres compositora. M: ¡Yo no! Ojalá. Otra: Pero sí cantas en un coro. M-: "Bueno, eso sí".

Dirigiéndose a otro alumno, Arístides ¿Tienes la tarea hecha? A.: Casi toda. M.: "Bueno, pues dime". Arístides comienza diciendo el autor de la obra y M- le dice que lo que ya se ha contestado no lo repita M: ¿Has encontrado algo sobre Verona? A: "No". Algunos alumnos que están sentados delante se están volviendo para atrás (ha empezado por los alumnos que están sentados detrás) y le dice a uno "Siéntese para adelante". A Nelson: "Tu tarea. ¿Tienes la tarea hecha?" No. M.: "Qué has hecho aparte de darle a la bicicleta? No sólo hay que estudiar lengua y matemáticas".

M: "Alicia por favor, dime la respuesta que quieras ¿encontraste Verona? No. M: ¿Quién puso lo personajes secundarios? Levantan la mano varios alumnos. A Cristian que está hablando: "Te quedas aquí a la una y media". A otro alumno le dice lo mismo. Una niña empieza a nombrar a bastantes personajes secundarios de la ópera y otra dice: "Yo lo tengo igual" (Observo que tiene en la mano unas hojas impresas del ordenador).



**SEXTA SESIÓN (17 de noviembre de 2003)**

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Arte y cultura (ArCul)	En la pizarra. Sigue escrito lo de las sesiones anteriores.	Ópera "Romeo y Julieta".
Evaluación (Eval) 25 m.	Véase descripción de la sesión	

Hora entrada	N° alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
12:44	22	Sentados en sillas (sala de video).	Libretas por parte de los alumnos.

## SÉPTIMA SESIÓN (12 de enero de 2004)

### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

Estamos en el aula M- y yo, cuando a las 12:45 van llegando los alumnos. Se van sentando en el suelo en un semicorro. M- pide que las mochilas se tienen que quedar fuera (Hay unas perchas en el pasillo) e insiste cuando ve un móvil y le pregunta que si está encendido al contestar que sí, le dice que lo ponga en la mochila y que lo saque fuera. Ante esto pregunta quienes son los que tienen móvil. Contestan afirmativamente 18 de los 24 alumnos que han venido hoy y con este tema está hablando con ellos hasta las 13:00. Se entretiene con esto, me lo explicó después, porque dice que en la tutoría no les hablan nada de esto. Les pregunta que para qué llevan el teléfono al colegio etc. Para hablar el alumnado tiene que levantar la mano previamente. Algunos dicen que llevar el móvil es como llevar un libro, que lo llevan por si tienen que llamar a la casa. M\_ les refuta todo llegando a decirles incluso que ojalá que los pierdan todos. Les dice que ella va a proponer en el claustro que se les prohíba llevar los móviles. Les comenta también que es el último año que van a estar en el colegio y que tienen que aprovechar bien el tiempo porque prácticamente el curso se acaba pronto pues llegan los carnavales, y entre los carnavales y la semana santa tienen que terminar todo y luego ya en Abril es la semana cultural (la de los cuentos y demás), en Mayo se van a La Palma y no hay tiempo. Por momentos hablan todos y M- les dice seriamente que si siguen así, no se va a llegar a nada. Separa a dos niños y comenta jocosamente sobre dos niñas que ahora se ha añadido otra y forman un trío.

**13:00.** Cambia la actividad comentándoles que les va a enseñar una danza búlgara a los dos 5º y a 6º (ellos) y que luego escogerá quienes son los que lo van a bailar, teniendo en cuenta en interés que se tomen en aprenderlo y que lo van a bailar delante de unos profesores que vienen de Bulgaria y que le encantaría que lo hicieran ellos solos pero que tiene claro que no va a aguantar payasadas ni tonterías. También aprenderán una tarantela para hacerlo con el profesorado que va a venir de Italia y otra obra portuguesa para los portugueses que van a venir. Pone la audición y pide que no se hable nada. Le hace señas a un niño para que se cambie de sitio porque lo ve hablando.

**13:03.** M- les dice al alumnado que si prefieren que ella pregunte o que ellos vayan diciendo cosas sobre la audición. Contestan que esto último. Levantan la mano para hablar y van diciendo que hay castañuelas, que hay instrumentos diferentes, que unas veces va más lento y otra más rápido (muy bien dice M-) que hay un acordeón, que se repite la “sintonía” (esto lo contesta Besay) M- le dice que muy bien, corrigiendo “sintonía” por melodía) Como no sabe explicar muy bien qué es lo que se repite dice que es como Raúl (se refiere a un compañero). M- ayuda a las explicaciones que van dando, mostrando contento porque era la primera vez que oyen la obra y han dicho muchas cosas. Les dice que no han dicho que cada vez va más rápida y que hay otra cosa que no han dicho referente al principio.

**13:15** Vuelve a poner la audición pero antes les comenta una anécdota de un niño de 1º que se asustó con la audición de una tempestad y ella dijo que iba a poner otra más bonita y el niño dijo “Dale don dale. Con eso que yo no entendí el alumnado sí lo entendió (*debe ser algún cantante que yo no conozco*). Para la audición después de unos compases y pregunta que qué es lo que pasa. Dicen palabras que empiezan por “in” hasta que uno dice: Introducción. M-: “En este momento de la introducción no se hace nada”. Les recuerda lo que ella les decía desde que eran chicos para hacer una rueda (chico-chica). Los coloca a viva voz y les dice que lo tendrían que hacer ellos solos. Les hace poner de rodillas en el suelo, sentados en los talones (ella también se pone).

**13:23.** Les dice que la danza la van a aprender primero con las manos. Ella la entona y muestra con las palmas de las manos en el suelo los movimientos, indicando que se comienza con la derecha y que se arrastra hacia la derecha. Hace hincapié en el término derecha a algún alumno que ha empezado con la izquierda.

**13:25.** Se me acaba la cinta de video. Han estado practicando con las manos en el suelo el movimiento que luego harán con los pies. Hacen lo mismo, de pie, en corro. Cantan la melodía y hacen el movimiento. De vez en cuando interrumpe para llamar la atención. M- entona la melodía con una letra improvisada sobre si va a la derecha o a la izquierda. Forma un pequeño corro en el centro para hacer una muestra y que lo vean todos.

**1:33.** Ya ha pasado la hora y termina la sesión.

**SÉPTIMA SESIÓN (12 de enero de 2004)**

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Canto (CC)	Cantan la melodía de la danza	Canto por imitación
Lenguaje Musical (LM) 15 m.	Reconocimiento de lento-rápido en la audición Reconocimiento de la estructura de la danza	Estructura de la danza. Lento-rápido.
Lenguaje corporal (LC) 9 m.	M- entona la melodía de la danza y muestra con las palmas de la mano en el suelo el movimiento que luego harán con los pies. Repiten los movimientos con los pies, en corro y entonan la melodía. M- entona la melodía con una letra improvisada haciendo hincapié en “derecha” o izquierda” según corresponda a cada pie. Forma un pequeño corro para hacer una muestra y que lo vean todos.	Danza.
Arte y cultura (ArCul) 15 m.	Reconocimiento de los instrumentos de la audición.	Reconocimiento de los instrumentos por medio de la audición.

Hora entrada	N° alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
12:45	24	Sentados en un semicírculo.	Reproductor de CD.

## OCTAVA SESIÓN (19 de enero de 2004)

### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

**12:45.** Entra el alumnado que ya está en la puerta del aula cuando nosotros llegamos. M- estaba cuando yo llegué, en Secretaría haciendo unas gestiones, y yo subí con ella al aula.

Les dice a los alumnos que se sienten mirando a la pizarra y mientras, me comenta a mí el tema de las grabaciones a menores y que la directora le ha dicho que no le diga nada a los alumnos y que yo no grabe primeros planos, cosa que no he hecho nunca pues la cámara está puesta fija sobre una mesa.

**12:47.** M- recuerda, entonando, la melodía de la danza y explica lo que tiene en la pizarra: el musicograma

A= Kukuvicka/ en cirílico

B= Ormutag

El musicograma consiste en dos rectángulos que corresponden a la parte A y a la parte B respectivamente y contienen una línea horizontal y otra vertical, esta última de puntos. La parte A es azul oscuro y la parte B, azul claro. Explica el gráfico de la pizarra y las pequeñas rayitas que están hacia la mitad. Entona una melodía y va señalando con una varita la parte azul oscuro de la parte A. Les dice el nombre de la danza y les explica que lo que está escrito al lado del nombre es el mismo nombre pero en cirílico.

**12:50.** Les habla de que han comprado unos instrumentos de láminas muy baratos y que como han sido pagados con dinero del APA, para recuperarlo harán unas rifas. Los instrumentos que han comprado están deteriorados pero que tienen fácil arreglo. Después de este inciso explica dónde está Dobrudscha (que también lo tiene escrito en la pizarra). Está en el NE (pregunta dónde está el NE) de Bulgaria. Sobre la marcha habla de lo que son las regiones y los municipios. Ante la pregunta de que digan municipios, el alumnado contesta ordenadamente levantando la mano. M- corrige algunos y explica que para ser municipio tiene que tener Ayuntamiento. El alumnado va diciendo municipios de las islas. M- explica que en Ormutag se baila una danza que

es la que ellos van a aprender. Les comenta que ya 5° A y B se saben la mitad de la misma.

**13:03.** Pone la música y llama a Kevin para que vaya marcando con la varita en el musicograma el pulso de la melodía. El alumno para a la mitad diciendo “me sale mal”. M- para el CD. Todos se ríen pues a Kevin se le partió la varita. M- vuelve a poner la música y les dice a todos que marquen el pulso con la mano y ella se acerca a K. y cogiéndole la mano le ayuda a marcar. Saca a otra niña para que haga lo mismo. M- también la ayuda cuando ve que se equivoca. Saca a otro niño y directamente lo ayuda. Así hasta uno más.

**13:05.** Manda a hacer una rueda Están en corro .M- les dice que se pongan chico-chica alternos. Como ella tiene que intervenir se queja ¿“Por qué tengo que intervenir yo si ustedes lo saben hacer?”. Dice “Cójanse de las manos” (Risas). M- insiste. (Risas nuevamente). Se ve alguna reticencia en darse las manos entre niño y niña y M- interviene y se las pone ella abiertamente. Debe ser que el niño no quería darle la mano a la niña porque ella le dice “De verdad que a quien le tendría que dar asco darte la mano es a ella, con esa mano toda pintorreteada...” Corrige la posición del cuerpo, e insiste en que se den la mano y no se agarren de las mangas del compañero.

**13:12.** Recuerda los pasos realizados de la danza en la sesión anterior colocándose ella en el centro del corro y realizando la danza muy despacio. Entona la melodía lentamente y realiza los pasos. Les recuerda que lo que está entonando es la parte azul oscuro de la parte A del musicograma, así como que hay que arrastrar el pie “sin dejar la goma del zapato en el suelo” y sin que se oiga nada. No hay que mirar los pies. Todos a la vez.

**12:13.** Empiezan todos a bailar muy despacio. Para al terminar el esquema y corrige las posiciones. Algunos alumnos hablan.

**12:15.** Llama la atención y a B. concretamente le dice que se vaya con el “profe”. Pregunta quién es el delegado y le dice que acompañe a Borja y, advierte que piensa seguir (expulsando) así para poder trabajar como es debido. Siguen ensayando entonando la melodía y moviendo los pies. Corrige en varias ocasiones: “pasos pequeñitos”. Vuelve el delegado de acompañar al compañero y dice M- ¿Qué dijo el profe?, Al.: que sí, que le ponía un trabajo. Como no sale muy bien decide dividir el grupo en dos y les dice a la mitad de los niños que se sienten en el suelo y que el

resto se ponga detrás de ella e imiten los movimientos que haga ella con las manos, que son los que tienen que hacer con los pies. Los repite, ahora en espejo. Comenta: “Como mimos no nos vamos a ganar la vida, pero con que aprendan la danza me conformo”. Repiten esta vez con los pies. Forman a continuación la rueda con los mismos alumnos. . Le pregunto a M- si me puedo incorporar a la rueda para yo bailarlo también. A un al. y entonando la melodía “No estamos en Brasil para mover la cadera”. Se repite la melodía y se danza una vez más y cambia de niños. Salen los que están sentados y hace exactamente lo mismo que con los anteriores.

**13:22.** Le pide a dos niñas que vayan a recoger a dos alumnos nuevos que se van a incorporar al comedor (Ya les había dicho algo de esto antes de comenzar la sesión). Continúa con el ensayo y hace correcciones particulares individuales y colectivas: hay que concentrarse, si se equivocan no se pongan nerviosos y alguno que otro jocoso. Me ofrezco a M- para trabajar con el grupo que está sentado y hacemos dos corros. Bailamos entonando, todos, la melodía.

**13:26.** pone el CD. La danza empieza con una introducción y a continuación el primer esquema de la danza. Seguimos bailando con los dos corros y ya para repetir M- pide hacer un gran corro. En la 2ª parte de la parte A (donde no estamos bailando porque son otros pasos, algunos alumnos se ponen a moverse en plan moderno). Para la audición y comenta detalles ya dichos anteriormente con respecto a la actitud que deben tener. Comenta también que lo que han hecho es una mínima parte de la danza y que se están retrasando. Termina enseñándoles como es realmente los pasos de esta parte de la danza que contiene una pequeña variante (pasando el paso que se arrastra por detrás del otro) Ella lo realiza y deja para el próximo día el trabajarlo con ellos. Les dice para terminar que tienen que copiar lo de la pizarra en la libreta, que ella no lo va a borrar de momento.

**OCTAVA SESIÓN (19 de enero de 2004)**

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Expresión vocal (ExV) 3 m.	Entona la melodía de KuchubiscKa mientras marca el musicograma con el pulso.	Melodía.
Lenguaje Musical (LM) Los 3 m. de abajo	Entona la melodía de Kuchubischa mientras marca el musicograma con el pulso.	El pulso.
Lenguaje corporal (danza) (LC) 11 m.	Recuerda los pasos realizados de la danza en la sesión anterior, colocándose M- en el centro del corro y realizando la danza muy despacio.	Danza "Kuchubischa".
Arte y cultura (ArCul) 10 m.	Grafía en cirílico. Situación geográfica de Bulgaria y de Dobrudscha. Regiones y municipios municipios de las islas.	Cultura.

Hora entrada	N° alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
12:45	24	Sentados en el suelo mirando la pizarra. En corro.	Reproductor de CD. Pizarra no pautada



## NOVENA SESIÓN (26 de enero de 2004)

### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

**12:45.** Entran los alumnos. Estamos en el aula M- y yo. Desde hace 3º minutos que estamos en el aula junto a unas alumnas de 5º que están ayudando a hacer un panel que coge todo el suelo referido al cuento de Pinocho para la semana cultural de Mayo. Ya han recogido el panel y le dice a los alumnos que se pongan en corro alternos niño-niña. M- ha salido al pasillo para decirle a las otras alumnas lo que tienen que hacer con unos dibujos que les ha dado para que los pinten.

**12:50.** Vuelve M-. Los alumnos no se enteran y ella se sienta en un sillón esperando a ver qué pasa diciendo “como tengo tanto tiempo...” Cuando se dan cuenta, M- les dice que se sienten en el suelo. Y desde el mismo sitio que se encuentra les habla tranquilamente sobre lo que van a hacer en la semana cultural. Les dice que ella pensaba que este curso fuera el que participara con la danza en esa semana y les cuenta de lo que se trata. Que van a venir unos profesores de Bulgaria, de Italia y de Portugal por medio de un proyecto “Comenius” sobre el tema Historia de los cuentos tradicionales. Que les cantarán una melodía dando los buenos días, tanto en búlgaro como en italiano y portugués y M- entona la melodía con el texto. A lo largo de esta explicación, el alumnado levanta la mano, para participar.

**13:05.** Entona con ellos la canción. Como la pronunciación en búlgaro no es correcta ella insiste deletreando la palabra y corrigiendo. Sonriente, les dice “Qué vergüenza, los niños de 3 años ya se lo saben...”.

**13:06.** Los manda a poner de pie y en corro. En dos ocasiones interrumpe la sesión entrando en el aula, algún alumno preguntando por otra profesora. Le llama la atención a Borja como en la sesión anterior, diciéndole que el otro día después de que lo echó la clase fue bien. M- se pone en el centro y entonando la melodía de la danza ejecuta los pasos trabajados en la sesión anterior. El corro la imita Ahora añade una variante (el pie que se arrastra, se pasa por detrás del otro). Lo repite varias veces. El corro la imita M- entona la melodía con textos apropiados a los movimientos (izquierda, cruzo, pom, pom.) Pide que no quiere oír los tenis arrastrándose. Explica que los pasos tienen que ser cortos. Borja pregunta que dónde lo van a hacer y M-

contesta que en el Auditorio (todos se ríen) ¿Dónde va a ser Borja? Entonándolo todos, inician la danza. M- :Bien, bastante bien, vamos a ver si hoy aprendemos la parte verde de la parte A. y señala el musicograma que está en la pizarra. Si observa algún error lo corrige. Pregunta:¿quién falta hoy? AL: Aarón. Como observa que el alumnado se ha soltado las manos dice: “No se suelten las manos que no se van a *enronchar*”.

**13:14** Pone la música y la primera parte sale bastante bien. Se paran hasta que vuelve a sonar la parte que se saben. Detiene la música y dice que sólo hay dos fallos: uno: que a veces no están concentrados y no saben dónde empezar y otro: que alguno parece *robocop* (risas). Ella hace movimientos exagerados que no deben hacerse y todos se ríen.

**13:20.** M- manda a sentar a los chicos y las chicas se colocan detrás de ella. M- entonando hace los movimientos nuevos de la parte verde. Las alumnas imitan a M-. En general las alumnas están atentas. M- les dice a los chicos ¿de qué se ríen? En corro se intenta realizar los pasos pero hay confusión. M- vuelve a hacer pasos exagerados que no se deben hacer y todas se ríen.

**13:26.** Las manda a sentar y salen los chicos. M- sale del aula al pasillo y yo me uno al corro de los chicos. Vuelve M- y se intenta danzar con el corro de chicos pero es un desastre. M- deshace el corro y hace lo mismo que con las chicas. Ella se pone delante y ellos la imitan.

**13:28.** Les dice a las chicas que se entremezclen con los chicos para bailar en la misma posición anterior. Lo repite. Esta vez en espejo. Pone la música y la bailan. Como no están en corro sino lineal algunas veces tropiezan con una mesa que está en el lateral. En las partes que aún no se saben algunos alumnos hacen movimientos rockeros. M- dice: Todos los que no se la sepan se sentarán y se explicará a los profesores que están sentados por estar vacilando en la clase.

**13:30.** Los despide. Recojan.

**NOVENA SESIÓN (26 de enero de 2004)**

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Expresión vocal (ExV) 1 m.	Entona la melodía de Kuchubischa corrigiendo las palabras en búlgaro.	Entonación Melodía.
Lenguaje corporal (danza) (LC) 24 m.	Recuerda los pasos realizados de la danza en la sesión anterior. Se baila la 1ª parte. Para la 2ª, divide al grupo en dos como en sesiones anteriores y lo trabaja en espejo.	Danza "Kuchubischa".

Hora entrada	Nº alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
12:45	24	En corro.	Reproductor de CD. Pizarra no pautada.

## **DÉCIMA SESIÓN (9 de febrero de 2004)**

### **DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN**

Llego bastante antes de la hora y me pongo por fuera de la clase. Dos minutos después llega M- con unos alumnos de 5º y les da un material de cola y pintura y les dice que los lleven a otras profesoras. Ella ha comprado una caja llena de materiales para la elaboración de los paneles de los cuentos. Mientras se hace la hora de entrada de los niños, a varias preguntas mías a la profesora, me comenta que la semana cultural del centro será la última semana de abril y que el profesorado del proyecto Comenius (para los que ella está preparando a varios cursos con las canciones y danzas, se hará en la segunda semana de Mayo. Sobre los carnavales, me dice que ella no prepara murgas ni nada (sí lo hizo algún que otro año anterior) sino que la semana siguiente de carnaval, los niños vienen disfrazados un día de clase y los AMPAS hacen el entierro de la sardina coincidiendo con la piñata.

**12:35.** Van llegando los alumnos que se van sentando en el suelo. Han preguntado si tienen que tener la libreta y M- ha dicho que no M- a pesar de estar mejor (ha estado enferma) aún no está buena del todo se le nota en la cara. Hoy hay 22 alumnos.

**12:46.** Sentados en el suelo y de frente a M., con las manos imitan los pasos que M- hace igualmente con las manos de la danza que ya en sesiones anteriores se había comenzado a aprender. M- entona la melodía y pide a los niños que lo hagan también.

M- pregunta si se acuerdan. Algunos dicen que no. M- coge una silla para sentarse y les pide que se sienten mejor. M- hace los gestos en espejo para los alumnos. En general están bastante atentos. Hay unos niños en el pasillo haciendo algo de los paneles y M- manda a un alumno para que les diga que estén callados, porque si no los pone a hacer tarea. (Creo que los niños son de otra clase). Dice de repetirlo una vez más para luego hacerlo con la música, que no es lo mismo. Realmente lo que están ensayando es la 2ª parte. M\_ da la entrada bastante bien. Los alumnos dicen que les resulta más fácil hacerlo con los pies. Le llama la atención a Sara que hoy trae gafas, y le dice que está muy guapa, la niña pone cara de circunstancia y M- dice ¿qué no estás guapa? Le voy a decir a tu madre que te ponga unas que te tape la boca para que estés callada.

M- : “La 2ª parte. Empezamos hacia la derecha”. Interrumpe y dice “1ª norma, si hablan no se arregla nunca si la intentan arreglar hablando no se va a conseguir nada. Sara y Desiré, es la 2ª vez”. Alumna: “Es que ella lo hace mal”. M- “Si tú hablas me despistas a mí. Sara te voy a echar fuera de la clase como eché a Borja el otro día. Lo siento, te puedes sentar al lado de Jeny, te sentaste, me callé y ahora no paras de hablar y de incordiar. Jeny (en un tono más fuerte) ¿ves que tienen que venir en pantalones?, ya eso lo sabes tú, pues entonces no estés con tanta machangada Venga, y.... entona y hacen los movimientos con los pies, sentados en el suelo. M- “Algunos están superconcentrados y ya lo hacen perfectamente. Y la verdad es que están muy graciosos así sentados con las piernas..... y parecen hasta buenos”.

**12:50.** “Vamos a hacerlo ahora con la música”. Pone el CD y realizan el movimiento. M- se equivoca y dice “Perdonen yo también me equivoqué pero para mí también es bastante difícil. Estoy haciéndolo al contrario que ustedes, pues cuando ustedes van a la derecha, yo voy a la izquierda y pendiente de lo que ustedes hacen”.... Sólo algunos se confunden, sobre todo en la segunda parte. M: “Si miramos el esquema, donde está la comita” (y entona esa parte).

**12:55.** Forma dos ruedas (en una estoy yo porque me lo ha pedido) y va distribuyendo al alumnado alternando niño-niña. Algunos niños no quieren dar la mano directamente y se bajan las mangas. Se empieza a danzar sin la música, sólo entonando. M-: No me lo puedo creer, la una menos cinco y ya hemos hecho un montón de cosas. Vamos mejorando, si quieren, yo me pongo de baja otros dos días. Entonando M- incluye términos como “no se puede hablar” o “muy bien”. Repiten, no sin antes decir “pasos chiquitos”, “con elegancia”. Les explica que podía decirles “derecha-izquierda pero que esto no es una clase de baile y que como se saben la música.... Les dice si recuerdan otra danza (la hace un poquito) y los alumnos dicen, “con nosotros no”. ¿Entonces con quién era? pregunta M- extrañada. Les recuerda otra melodía que sí habían hecho. Para la 2ª parte dice “derecha, piso, izquierda, piso, derecha, pom, pom... izq-piso,dcha-piso,izq-pom pom. Si les suda la mano no pasa nada, si se pisan no pasa nada y no se habla cuando se equivoquen”. Un alumno: Señó, pon la música. M- “Ahora pongo la música”. La pone. A Besay: “Hasta aquí lo has hecho bien. Jeny tienes que fijarte que no puedes cruzar mientras nosotros estamos dando el paso”. “Falta otra cosa: los brazos”. Explica el movimiento de los brazos a lo largo de toda la danza. “Suavito”. Los alumnos hablan. M- “De verdad que me canso. Se estaban portando bien y ya están distorsionando” Vuelve a explicar el movimiento de los brazos. La combinación de pasos y brazos no sale. M- explica que es muy

suave. Vuelve a poner la música y se baila. Sale regular. M: “Como hay tiempo saldrá bien”. Pide silencio repetidamente.

**13:14.** les dice a un grupo que se sienten y ensaya con el otro. Los que están sentados se ríen después de la actuación, y M- les pregunta que por qué se ríen. Luego repite con los que están sentados, el cambio lo hace aprovechando la parte que aún no han aprendido. “Ya no sé en qué idioma decir que estén callados, pues ni en portugués ni italiano ni rumano....”.

**13:20.** Del grupo escoge a algunos y dice a otros que se sienten. M- tiene que insistir en que los chicos tienen que estar mezclados con las chicas. Sigue cambiando a varios niños/as, para finalmente hacer un corro con todos. La melodía a medida que avanza va siendo más rápida y todos se ríen. M-: Una cosa superimportante: muchos ya saben donde tienen que empezar y eso es porque ya saben el pulso.

**13:28.** Da por finalizada la sesión. El alumnado ha descubierto una conga nueva y le dicen a M- que la toque. Como ella no está muy decidida yo les dije que la iba a tocar yo. Primero les pregunté qué clase de instrumento era, si de cuerda, de viento o de percusión y después la toqué haciéndoles ver cómo sonaba distinto, según se tocara en una parte del parche o de otra.

**DÉCIMA SESIÓN (9 de febrero de 2004)**

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Expresión vocal (ExV) 1 m.	Entona la melodía de Kuchubischa.	Melodía.
Lenguaje corporal (danza) (LC) 42 m.	Ensayo de la danza	Danza "Kuchubischa".

Hora entrada	N° alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
12:45	24	En corro.	Reproductor de CD. Pizarra no pautada.

## UNDÉCIMA SESIÓN (16 de febrero de 2004)

### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

Llego con mucha antelación. M- está en Secretaría haciendo gestiones y me da unas fotocopias (una para mí) sobre danzas diferentes. Me hizo una de Kuchuischa y me ofrece de las demás. Creo que son de un curso que ella hizo. Las danzas están hechas por V.M.

**12:40.** Ya en el aula, van llegando los alumnos y me pongo a tocar una conga doble que no sabía que la tuvieran.

**12:48.** Llega M, forma un corro y dice que 10 minutos antes de terminar, irán abajo a ver las carrozas hechas por los niños (están en la entrada expuestas). Estando ya en corro pasa una lista para recoger el dinero de unas rifas (yo compro unas).

**12:55.** En corro, M- entona la melodía “adiós, adiós”. Interrumpe y dice “subí tarde por un problema con el comedor, Estamos perdiendo mucho tiempo”. Les recuerda que mañana tienen que traer el dinero que falta de las rifas.

**12:57.** Repasa la parte A de la danza. Le aclara unas dudas a Borja y luego bailaron a Celia Cruz y a las 13:15 van a ver las carrozas. Argumenta que ni ella las ha podido ver y que si ella no va con estos alumnos el tutor no va a ir a enseñárselas. Le llama la atención a otro Borja “Hoy te noto un poco gracioso y hoy yo no tengo ganas de reírme, así que si no te tomas la clase en serio, esperas fuera”. Cantan todos bien. Repiten un poco más agudo pues M- dice que está un poco grave. Ella está en el centro del corro cantando y caminando sin orden. Ella hace el movimiento de los pasos y para diciendo que el 1º que se ría lo pone fuera (en general se portan bien). Hace toda la parte A. Comenta que la que está a su lado, está diciendo que su compañero está sudando (por el tema de cogerse de las manos) y aclara que si se suda hay que ir a lavarse las manos. A Aarón “No estás concentrado. Al.: ¿No se puede formar dos grupos? M- “Esta danza la pueden bailar 100 personas. Es importante tener en cuenta esto es un grupo, que trabajamos en grupo ¿de acuerdo?” Siguen bailando toda la parte A.

**13:07.** Hace 2 ruedas concéntricas y bailan todos la danza, entonándola.



**13:08.** Pone el CD con la música. M-: “Esta danza hay que hacerla elegante, con gracia ¿eh?” Bailan y sale bastante bien.

12:10 Para el baile y llama la atención a varios alumnos. “Prefiero hacerlo con los que se equivocan porque no saben, que con los que lo saben y se hacen los graciosos ¿eh, Besay?”.

**13:12.** hace una rueda grande. M-.”Voy a poner una música de Celia Cruz. Un alumno: ¿me puedo sentar? M.- pone cara de asombro. Alumno: “Me duelen los pies. M-: “Te quiero ver sentado al salir y después de comer”. M-: “Yo voy a hacer un movimiento y cada uno de ustedes crearan otro diferente”. Los alumnos se ponen a hablar. Pone la música. Ella hace movimientos con Besay en el centro.

**13:20.** Para el movimiento y da la gracias a Besay y dice “Quedan más ridículos lo que se quedan (hace un gesto de estar parada) y dice “El lunes después de carnaval tenemos que bailar en pareja. Tenemos que aprender un pasodoble”.

**13:22.** Finaliza diciendo: “Cojan la mochilas y hagan una fila”.

**UNDÉCIMA SESIÓN (16 de febrero de 2004)**

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Expresión vocal (ExV) 1 m.	Entona la melodía de Kuchubischa.	Melodía. Entonación.
Lenguaje corporal (danza) (LC) 42 m.	Ensayo de la danza	Danza "Kuchubischa".

Hora entrada	N° alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
12:45	24	En corro.	Reproductor de CD. Pizarra no pautada.

## DUODÉCIMA SESIÓN (1 de marzo de 2004)

### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

Llego con antelación y veo a M- en Secretaría que está liada con recibos del comedor.

**12:40.** Van llegando los alumnos y estamos por fuera del aula.

**12:43.** Llega I. y trae las llaves para abrir el aula y vamos entrando.

**12:52.** Llega M-.. El alumnado se ha ido sentando en el suelo y M- les dice que hoy van a ensayar “la sardina” para la fiesta del próximo viernes. Siempre es 6ª quien lleva la sardina y toca los tambores. Antes de comenzar les da a cada uno el menú del comedor de dos meses, que lo guarden en la mochila (para lo cual tenían que salir al pasillo) y que vuelvan enseguida.

**12:59.** manda a callar a dos niños y los manda a ordenar las alfombras que los pequeños de 1º habían dejado sin terminar de recoger. Les dice a todos que les digan a sus padres que a partir de ahora Caja Canarias les cobre el comedor y aquellos que no lo paguen se les quita automáticamente del comedor, vivan donde vivan y estén como estén y que igual que se guarda dinero para el teléfono y agua, etc., hay que guardar para el comedor. Que ya no se van a dar más oportunidades, que hay gente que no ha pagado desde noviembre y que la Consejería dice que no puede dar de comer a ningún niño gratis. Que les dice todo esto porque ya son mayores y lo pueden explicar en sus casas. Todos escuchan atentamente sentados en el suelo.

**13:00.** Manda a hacer una rueda grande. Sigue el problema de que de entrada no se colocan alternos chico-a y un alumno se adelanta y dice: Señor, mira todas las chicas allí juntas... M- les dice lo de siempre que alternen pero reconoce que hoy hay más chicas que chicos “como en el universo” dice M-.M- entona “buenos días en español, búlgaro, portugués e italiano. Los alumnos lo repiten con alguna que otra sonrisa. M- corrige “Drobouto” (búlgaro) pues le añaden una “s”. Dos alumnos que están enfrentados en la rueda se hacen morisquetas al cantar.

**13:05.** M- entona “hasta pronto, ya me voy, a todos digo adiós, adiós”. Al llegar a “a todos” la entrada es un poco conflictiva (contratiempo) y M- lo entona marcando con pasos el pulso para que se den cuenta. Es efectivo aunque siempre hay alguno que no

le interesa.- M- repite el ejercicio con ellos pero esta vez con palmadas. Recuerda lo del pulso y el ritmo haciendo ejemplo con las manos sobre las piernas. Repiten el texto y en “adiós” algunos (los de siempre, hacen el gesto con las manos. Lo repiten y para afianzar el contratiempo dan una palmada. Algunos cantan casi gritando y M- dice: “Por cantar fuerte no les va a salir mejor. Hay que ir sonido a sonido directamente, no arrastrando”. A Irene “Tú sola” (lo hace muy bien) a Kevin (después de entonar) “Tienes que subir unos cuantos escalones” Kevin: “Yo no sé cantar”, M: “¿Para qué estás aquí?” Elena (después de señalarla M): Yo no me lo sé (lo intenta y se para). M: sí te lo sabes pero te da vergüenza. Saray: No quiere cantar por vergüenza. Ante esto les dice que la semana que viene irán al Centro los alumnos de prácticas de Magisterio.

### DUODÉCIMA SESIÓN (1 de marzo de 2004)

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Canto (CC) 30 m.	M- entona “buenos días en español, búlgaro, portugués e italiano. M- entona con el grupo “hasta pronto, ya me voy, a todos digo adiós, adiós”.	Entonación por imitación.
Lenguaje musical 2 m.	Al llegar a “a todos” la entrada es un poco conflictiva (contratiempo) y M- lo entona marcando con pasos el pulso para que se den cuenta. - M- repite el ejercicio con ellos, pero esta vez con palmadas. Lo repiten y para afianzar el contratiempo dan una palmada en la parte del silencio.	Contratiempo.

Hora entrada	Nº alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
12:52	20	En corro.	Reproductor de CD.

## DECIMOTERCERA SESIÓN (8 de marzo de 2004)

### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

Llego con antelación y a las 12:30 va llegando el alumnado. Una alumna me dice que M- le ha dicho que entremos en el aula. Ya M- me había dicho que el aula estaba abierta pero yo me quedé por fuera. Entramos y les pregunté, cómo les había ido con el entierro de la sardina (en estas fechas se están celebrando los carnavales en Tacoronte) en la fiesta del Colegio y si se habían disfrazado en la calle para los carnavales. Como veía que M- tardaba decidí ponerlos en una rueda para practicar los pasos de la danza, alegando que le íbamos a dar una sorpresa a M.

**12:50.** Llega M- y pide excusas por el retraso pues dice que tenía que atender a una madre. En la rueda que hemos hecho no conseguí, si bien tampoco lo intenté demasiado pues veía que no les interesaba el tema, que se pusieran de forma alterna chico-a. M- va nombrando a algunos chicos para que se intercalen entre las chicas con frases como “ponte entre las dos que te gusten más” por lo que los chicos se quedan un poco cortados pero aún así obedecen. Pregunta que quien falta “Abigail” dice uno y otro: “Eso es que anoche estuvo en el carnaval” M- le llama la atención diciéndole que está hablando sin saber qué puede haber sido, que haya ido al médico, que no se encontrara bien o cualquier otra cosa. A raíz de esto le dice a otro que va con piercing y demás en un tono jocoso y distendido ¿a qué hora te acostaste?

**12:55.** Se vuelve a formar la rueda y me invita a que participe en la danza. Hasta las 13:25 estamos practicando los pasos de la danza haciendo las correcciones pertinentes en cuando a la postura para empezar, no hablar, no reírse, no mirar hacia los pies, no apelonarse al ir hacia dentro.... A una niña: No intentes que tu compañero (Borja) lo haga bien, sino hazlo tu, porque queriendo ayudarlo no te concentras y lo haces mal.” Ridiculiza algunos movimientos que hacen algunos muy rítmicos que no tienen nada que ver con la danza. Pone la música y la para en varias ocasiones para corregir. Y sobre todo en la parte en que se acelera bastante la música, los pasos no salen y les dice que los practiquen en casa pues realmente no son fáciles de ejecutar. Lo mismo ocurre con el comienzo, La danza tiene una introducción que no es clara al finalizar y Besay generalmente siempre se adelanta para comenzar.

**13:25.** Tocan en la puerta para entrar, unos niños de curso inferior y M- le dice a uno concreto “¿Ya hicieron la canción”, al ver entrar a unos cuántos dice “¿pero viene toda la clase?” “No” contestan El niño aludido, con un papel en la mano empieza a cantar un texto que tenía escrito (M- les había dicho que empezaran a cantarla, los que la hicieron y a la vista de que no empezaban la empezó él solo). Algunos alumnos de 6° empezaron a reírse y cuando acabó (no terminó del todo pues dijo que se había olvidado de como seguía la música) M- le explicó que los niños que se reían, lo hacían porque les hacía gracia, como a ella, pero que eran incapaces de hacerlo. El niño no se cortó por eso. Comentó que había hecho 2 canciones y empezó a cantar la 2ª (M- previamente les dijo a los de 6° que no se tenían que reír) y el niño muy rítmico, con movimiento del cuerpo cantó la canción, que es digna de oírla y analizarla. Lo felicité. Nada más acabar, ya era la hora y les dijo a los de 6° que pusieran en la libreta la melodía de la danza con la sílaba LA y los pasos que había que dar y que ella lo corregiría el próximo día.

#### DECIMOTERCERA SESIÓN (8 de marzo de 2004)

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Lenguaje corporal (danza) (LC) 30 m.	Como en los días anteriores.	Danza Kukubischa.

Hora entrada	Nº alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
12:50	23	En corro.	Reproductor de CD.

## DÉCIMOCUARTA SESIÓN (29 de marzo de 2004)

### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

**12:40.** Van llegando los alumnos. M- me comenta el trabajo que hicieron el día anterior, revisar libretas y poner notas. A los alumnos les pregunta si les han dado las notas.

**12:45.** Coloca al alumnado en corro y les explica que después de Semana Santa hay otro montaje en la Semana Cultural y después una actuación y que para ella tiene que estar preparada la danza y "Buenos días". Entonan el "Buenos Días, hasta pronto" (M- está en el centro del corro). En un momento determinado hay que dar una palmada y como lo hacen mal los recrimina y les dice "Los pequeños saben dónde tienen que dar la palmada".

**12:49.** Repasa los pasos de la danza sin la música. "Como te vea hacer (a Cristina) alguna machangada, no entras en música en lo que queda de curso" le dice M-. En la pizarra continúa el esquema y musicograma de la danza. A Besay que está saltando: Tú sabes que conmigo con gracias no va a hacer nada. A Jeny: Una cosa es ir de saltimbanqui y otra así (hace una demostración toda apática).

**12:52.** Pone el CD de la danza. Bailan y sale bien excepto la parte rápida. Divide al grupo. Pone a uno en paralelo detrás de ella y tienen que imitar el movimiento que ella va haciendo con las manos en el aire. M- no se da cuenta de que como los tiene detrás no ve lo que están haciendo. Los que están esperando se ríen y M- pregunta que de qué se ríen Uno: "Besay hace boberías" M: "Pues lo quito de bailar (es un niño que tiene mucho ritmo y baila muy bien). M- repite los movimientos pero esta vez en espejo. Cuando acaba pregunta "¿a quién no le sale? Pónganse a un lado. Salen 5. Besay: "Con las manos cansa" M-: "Todo cansa hasta aguantarte a ti".

**13:05.** Vuelve al CD. Bailan en paralelo y el final que es rápido no sale. M- propone que cuando actúen dejar esta parte sin hacer pero el alumnado dice que no. Cada poco llama la atención a alguno. M- les propone que trabajen los movimientos de la danza en casa como si fuera un juego, primero despacio y poco a poco acelerando.

**13:11.** Entra la directora, M- pide perdón y sale. Unos alumnos hablan, otros hacen los movimientos de la danza, otros se pelean. Una niña sale a vomitar, se encuentra mal.

**13:13.** Vuelve M-. Separa a dos niñas (siempre son las mismas) y les dice a todos que copien lo que está en la pizarra y que después de Semana Santa ella va a decidir quién va a bailar y quién no.

**13:15.** M- les dice que van a ensayar el pasodoble Islas Canarias pues lo va a bailar todo el Colegio y que el próximo día lo ensayarán por parejas Algunos preguntan: ¿chico-a?. M.: Claro. Algunos ponen caras raras. Para explicar los pasos del pasodoble dice Es como si se caminara” (y lo muestra andando).

**13:17.** Pone un CD con el pasodoble. Muestra los pasos y al ver a Besay bailar lo coge y bailan juntos. M- reparte las parejas (algunos ya se habían emparejado).

#### DÉCIMOCUARTA SESIÓN (29 de marzo de 2004)

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Canto (CC)	Entonan el “Buenos días, hasta pronto” (M- se coloca en el centro del corro) y les recrimina porque no dan una palmada en el momento oportuno, y les dice que los alumnos pequeños, sí la saben dar.	Entonación
Lenguaje corporal (danza) (LC) 16+10 m.	Repasa los pasos de la danza. sin música. Pone el CD de la danza. Sale bien salvo la parte rápida. Muestra los pasos del pasodoble bailando con una pareja.	Danza Kukubischa. Pasodoble.

Hora entrada	Nº alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
12:40	24	En corro.	Reproductor de CD.



**DECIMOQUINTA SESIÓN (12 de abril de 2004)****DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN**

**12:55.** Cuando llego ya está la clase en corro. M- vuelve dar las instrucciones de la danza. Interrumpe varias veces para llamar la atención porque hablan. Expulsa a Besay que ya estaba castigado fuera del corro. M- entona la melodía para ensayar el paso de la última parte de la danza donde todos se acercan bailando, cogidos de la mano, al centro. Es un poco difícil que salga bien.

**13:05.** Cantan “Buenos días”. M- explica que la próxima semana es el festival y que ellos actuarán el viernes. Les dice cómo tienen que ir vestidos. Según la directora, que me la encontré cuando me marché, es una semana de zafarrancho.

**DECIMOQUINTA SESIÓN (12 de abril de 2004)**

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Canto (CC) 15 m.	M- entona la melodía de la danza para ensayar la parte en que todos, en corro, deben acercarse al centro, a la orden de “brincas- levantas” (refiriéndose a los pies). Cantan el “Buenos días”.	Entonación. Canto colectivo
Lenguaje corporal (danza) (LC)	Repasa los pasos de la danza. Sin CD, M- la entona. Pone el CD de la danza en la última parte.	Danza Kukubischa.

Hora entrada	Nº alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
12:55	23	En corro.	Reproductor de CD.

**DECIMOSEXTA SESIÓN (17 de mayo de 2004)****DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN**

Llegué temprano. Entregué los cuestionarios al alumnado. M- les habló muy seria sobre lo sucedido el día anterior (por lo visto robaron unos rotuladores) por lo que en esta sesión, prácticamente no se hizo nada. A la media hora, M- los mandó a pintar al rincón que más les gustara. M- me comenta que esto, es un trabajo que debiera hacer el tutor y no lo hace.

**DECIMOSEXTA SESIÓN (17 de mayo de 2004)**

<b>Hora entrada</b>	<b>Nº alumnos</b>	<b>Estructura física</b>	<b>Materiales utilizados</b>
12:55	24	Sentados en el suelo.	Pinturas y papel.

## DECIMOSÉPTIMA SESIÓN (24 de mayo de 2004)

### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

**12:45.** Entra el alumnado y se sientan en el suelo. Les doy las gracias por la colaboración con el cuestionario que yo les había presentado para que contestaran. Esperando a M- hice con ellos, por imitación, unos ejercicios de ritmo corporal.

**12:53.** Llega M- Les manda se pongan en rueda chico-a. El alumnado le canta cumpleaños feliz. M- explica su retraso. Va a ver una huelga de comedor el miércoles. Les dice que le gustaría que contaran en casa lo que hacen (bien o mal) en el colegio. A Borja ¿Le contaste lo que hiciste en psicomotricidad? “No” contestó el alumno. M- “Ya sabes que estás expulsado la semana que viene”. Mañana se van de viaje a Valencia, toda la semana, bastantes alumnos de esta clase M- “Entre hoy y la próxima semana se hará el siguiente trabajo: dos niños reparten hojas de periódico (están sentados en el suelo en rueda. M- se sienta en una silla con ellos. Cada uno tiene una hoja de periódico M-: “Cada uno tiene que buscar un sonido con su hoja. Si se callan podrán hacerlo (les dice irónicamente). Lo tienen que hacer en alta voz. No se puede repetir”. Los deja probar un momento. M- ¿Ya lo tienen decidido? Dejen las hojas en el suelo. Yo voy a ser la primera en hacerlo” y luego dice: “sigue “(señala a su izquierda). Empieza M- rompiendo la hoja y van pasando todos los demás. Algunos comentan que iban a hacer algo pero que ya lo habían hecho. Lo vuelven a repetir pero con sonidos diferentes. En total silencio van haciendo todos los sonidos que han creado. Cuando acaban M- dice “Hay muchos muy originales, pero hay otros repetidos. M- hace una demo sopando sobre la hora y todos quieren hacerlo. M-: “Venga háganlo todos”. M- hace referencia a la lengüeta del clarinete y del oboe y señala en un póster lo que es un clarinete. Explica que las flautas y otros instrumentos de viento no lo necesitan. M-: “Peguen dos hojas de periódico. Soplen ¡Bien!”. Ahora cada uno va a mirar las cuatro caras que tienen del periódico, y van a ver qué noticia es la que más les gusta y la leen en silencio. No pueden comentar nada pues si no, no hay sorpresa. Algunos alumnos intentan cambiar de hoja pero M- no los deja.

**13:15.** M-: “Ahora vamos a leer” y comienza ella leyendo un anuncio. “No se puede oír nada mientras se está leyendo. A Borja ¡No incordies! Una alumna lee una esquila. Alguno se ríe. M-: ¿por qué se ríen?. A una que lleva un aparato en los dientes

“Empieza otra vez que no te he entendido”. Así va corrigiendo el tono de la lectura y la agilidad. Van leyendo todos. Besay lee una esquila con mucha entonación. M-: “Ya sabemos que puedes leer por ahí, cuando alguien se muera”. (Se refiere a las esquelas en los pueblos).

**13:30.** Suena el timbre M-: “¿dónde van? ¿Tienen prisa? Yo no me he levantado”. Terminan de leer y pide que pongan los periódicos en una bolsa grande de basura y van saliendo. Le entregué a M- una carta mía de agradecimiento al Centro por el trato y amabilidad con mi persona.

### DECIMOSÉPTIMA SESIÓN (24 de mayo de 2004)

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Expresión Instrumental (ExIns) 20 m.	Cada alumno tiene que buscar un sonido con una hoja de periódico.	Exploración del sonido.
Arte y cultura (ArCul) 15 m.	Lectura de periódico.	Lectura entonada.

Hora entrada	Nº alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
12:55	22	Sentados en corro en el suelo.	Papel de periódico.

## DECIMO OCTAVA SESIÓN (7 de junio de 2004)

### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

Llego a las 11:40. El horario ha cambiado y ahora salen a las 12:30. Entro en el aula que está abierta. En la pizarra sigue estando lo mismo que en sesiones anteriores.

**11:55.** Entran 4 niños repartidos. M- pregunta a su grupo cómo les fue en el viaje a Valencia. Viene alguien y le dice a M- que ha venido el del “comedor” a cobrar y aunque M- le había dicho que viniese mañana él no podía venir. M- les dice a los alumnos que cojan la libreta y escriban lo del concierto del jueves (por lo visto vinieron unos chicos y contaron un cuento y lo musicalizaron) Los alumnos se ponen a escribir sobre el suelo. Algunos trabajan y otros hablan, se ríen o no hacen nada. Por lo visto tocaron también temas sobre los animales y les regalaron unos instrumentos de juguete.

**12:19.** Llega M- y delante de la pizarra les dice que el próximo lunes es el último día de clase de música y que recogerá todas las libretas. “No me vale que me digan que se les olvidó. Tienen una semana para prepararla con buena presentación. A Borja le llama la atención porque se está riendo. Vuelve a explicar lo que tienen que poner en la explicación del concierto. Pone un metrónomo en marcha. “¿Alguien sabe lo que es esto?” pregunta. Uno dice: Marcapasos para marcar el pulso. M- lo pone a diferentes velocidades. Explica lo de la numeración y las palabras en italiano y dice “Por ejemplo Largo (y pone el metrónomo entre 40 y 60) Los alumnos está muy atentos “Si pusiéramos a este pulso la música de la danza... el alumnado la entona. Cambia la velocidad y la cantan. Pero...” esa partitura no tiene siempre la misma velocidad” y entonces M- lo pone en Presto. “Un movimiento que aparece mucho es Andante (lo pone). Prestísimo (200-208). “Este aparatito se llama metrónomo. Lo tienen que apuntar para que no se les olvide”. M- se acerca a la pizarra y con un puntero señala el pulso en las figuras de forma aleatoria las figuras son la negra corchas y semicorcheas) Cuando marca las 4 semicorcheas pregunta “¿por qué yo sólo marco un golpe? Positivo al que conteste”. Da varios positivos (Yo me pregunto para qué sirven)

**12:30.** Fin de la sesión.

**DECIMOCTAVA SESIÓN (7 de junio de 2004)**

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Lenguaje musical (LM) 9 m.	Pone el metrónomo en varias velocidades y explica la relación de la escala numerada y los términos italianos, así como el significado de las palabras, y dice: Largo (y lo pone entre 40 y 60.) y continúa: Un pulso que aparece mucho es Andante". Con un puntero señala en la pizarra, indiscriminadamente, las figuras y silencios que están escritas (Negras, corcheas y semicorcheas) y dice ¿Por qué marco sólo una vez con el puntero?	Metrónomo. Términos italianos.  Pulso.

Hora entrada	N° alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
11:55	22	En el suelo.	Libreta. Metrónomo. Pizarra.

**DECIMONOVENA SESIÓN (14 de junio de 2004)****DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN**

Hoy es la última sesión. Llego un poco pronto y espero por M- para entrar en la clase.

**11:45.** Van llegando los alumnos. Traen en la mano la libreta.

**11:51.** M- les recuerda que les había dicho que trajeran las libretas. Algunos con cara compungida dicen que se les ha olvidado.

**11:55.** M- me da un regalo. Doy las gracias a los niños y a ella. Se termina de repartir los bombones que yo les había llevado el otro día. M-. ¿Quién tiene la libreta terminada? Vuelve a dar un plazo hasta el miércoles para que se la entreguen. “Y el que no la traiga está suspendido” (¿). Les da dos libros abiertos por una página donde hay un metrónomo y los términos italianos, para que lo copien. La fotocopidora está averiada, dice M-. Se reparten en dos grupos para hacer el trabajo. Con mucha frecuencia los manda a callar y aunque les dice que los va a suspender, a mí me comenta que no suspende a nadie. La evaluación la hará esta semana. Le pregunto por la posibilidad de que me deje tres libretas, una de tres alumnos con niveles de aprovechamientos diferenciados.

**12:25.** M- se ausenta para llevar unos impresos del comedor a 4º.

**12:28.** Vuelve M- y dice “Aquí las libretas terminadas”.

**DECIMONOVENA SESIÓN (14 de junio de 2004)**

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Lenguaje musical (LM) 30 m.	Términos italianos de velocidad.	Metrónomo.

Hora entrada	Nº alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
11:45	23	En el suelo.	Libreta. Libro.

## ANEXO Nº 6

### DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS NOTAS DE CAMPO. CASO B

#### PRIMERA SESIÓN (10 de octubre de 2003)

##### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

Cuando entramos en el aula el alumnado ya está colocado en su sitio. Han entrado del recreo directamente al aula de música. Al entrar el profesor le llama la atención a una alumna por estar sentada en un sillón (que debe ser el de él) ¿Alguna vez te has sentado tú ahí? le pregunta con tono de enfado. La alumna cambia de sitio y se coloca en una mesa de las tres que están para los alumnos. Los alumnos están sentados en unos taburetes altos (véase esquema del aula) para llegar a las mesas. Hay 28 niños. Han cogido sus libros que están colocados en una especie de estante y un alumno ha repartido un lápiz para cada uno y una goma por mesa.

**11:50.** Utilizan el libro de 5ºCurso de la editorial Anaya y lo abren por la página 6 y 7. La unidad es la nº 1: "Todos a sus puestos". Les hace leer a todos en voz alta el texto y les pide que comenten una lámina con una obra de arte. Pregunta ¿Qué ven? Él explica que es una gran sala con muchas cosas que utilizan los artistas. ¿Qué hay? Y los alumnos contestan: guitarras, flautas, literatura. ¿Dónde está la literatura? pregunta de nuevo. En el libro, contesta el alumnado. Concluye: Hay cosas que utilizan los artistas. La clase transcurre con disciplina y normalidad.

**12:00.** El profesor les dice que en la página 8 tienen que subrayar las recomendaciones que están en un recuadro sobre técnica vocal y relacionarlas con unos dibujos que están al lado. Previamente trabaja la lectura del texto de la página 9, haciendo las respiraciones y articulaciones. Les pone un disco (pista 1) que es complemento del libro con la canción "Un año más". Los alumnos cantan con el disco y él va pasando de forma indiscriminada un micrófono a los niños para cantar. Cantan por imitación, siguiendo la melodía. El profesor pide que salgan voluntarios a cantar en grupo de 6. Va rotándolos de manera que al final han salido todos. Quita el disco y, sin apoyo musical, hace que canten sólo las niñas y contestan los niños en eco y viceversa. Están bastante atentos a las órdenes de comenzar y cerrar.



**12:10.** Para explicar el pulso (tema de la pág.10) hace que cada alumno ponga el oído en la espalda del otro y que oigan el latido del corazón. Se esconde con el micrófono y emite sonidos que simulan los latidos de un corazón. En un compás de 2 hace marcar la parte fuerte sobre la mesa y la débil con palmadas. Como van acelerando, les pone un metrónomo (que por lo visto ya lo conocían) para regularizar el tiempo. Ve a un alumno jugar con unos guantes y se los quita con gesto molesto.

**12:15.** Siguiendo el libro, trabaja el ritmo binario, ternario y cuaternario, haciendo un símil con palabras (árbol...). Pasan a la pág. 10 y hacen la tarea. Repasan los conceptos: grave y agudo, fuerte y suave, largo y corto y el timbre.

**12:27.** Les da una ficha para hacer en casa y les pide la flauta para el próximo día.

Al final me comenta lo importante que es para él mantener la disciplina en clase y la problemática del niño al que le quitó los guantes, así como alguna otra del alumnado en general.

**PRIMERA SESIÓN (10 de octubre de 2003)**

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Canto (CC) 10 m.	Les pone un disco que es complemento del libro, (pista 1) con la canción "Un año más". Los alumnos cantan con el disco y él va pasando un micrófono a los niños para cantar, de forma indiscriminada, Cantan por imitación siguiendo la melodía de la canción que están oyendo sólo con la base musical. El profesor pide que salgan voluntarios a cantar en grupo de seis. Va rotándolos de manera que al final han salido todos. Quita el disco y sin apoyo musical hace que canten solo las niñas y contestan los niños en eco y viceversa.	Canto por imitación.
Lenguaje musical (LM) 17 m.	Para explicar el pulso (pág.10) pide que cada alumno ponga el oído en la espalda del otro y que oigan el latido del corazón. Se esconde con el micrófono y emite sonidos que simulan los latidos de un corazón. En un compás de 2 partes hace marcar la parte fuerte sobre la mesa y la débil con palmadas. Como van acelerando demasiado les pone un metrónomo (que por lo visto ya lo conocían) para regularizar el tiempo. Trabaja el ritmo binario, ternario y cuaternario, haciendo un símil con palabras (árbol...). Pasan a la pág. 10 y hacen la tarea. Repasan los conceptos: grave y agudo, fuerte y suave, largo y corto, y el timbre.	El pulso.  Ritmo, Altura y Timbre.
Arte y cultura (ArCul) 10 m.	Les hace leer a todos en voz alta el texto y les pide que comenten una lámina con una obra de arte. Pregunta ¿Qué ven? El explica que es una gran sala con muchas cosas que utilizan los artistas. ¿Qué hay? Y los alumnos contestan: guitarras, flautas, literatura. ¿Dónde está la literatura? pregunta de nuevo. En el libro, contesta el alumnado. Concluye el profesor diciendo: Hay cosas que utilizan los artistas.	Relación de las artes entre sí.

Hora entrada	Nº alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
11:45	28	Sentados en mesas altas y largas.	Libro 5º de Anaya.

## SEGUNDA SESIÓN (17 de octubre de 2003)

### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

**11.45.** Una vez en el aula con el alumnado, el profesor manda a un niño a que reparta los libros y los lápices. Pide las flautas y que las coloquen bien, con las dos manos, para ser tocada. Hay niños que la cogen mal mientras otros tocan bien la escala de Do M. El coge una y pide que lo imiten. Hay una niña nueva que no la ha tocado nunca, sin embargo el resto en general hacen la escala de do. Hacen ejercicios de a la voz del nombre de las notas, el alumnado tapa los agujeros correspondientes pero sin llegar a sonar.

**11.55.** Pasan al libro para seguir trabajando el pulso. Hace un recordatorio de la sesión anterior y pone el metrónomo a distinta velocidad para que reconozcan el pulso. Sale mal al principio al hacerlo con palmadas y les pide que lo hagan con pitos y sale muy bien. Trabaja marcando los compases de 2,3 y 4 partes y pone la campana del metrónomo para marcar el acento y descubrir el compás correspondiente. Les hace contar los pulsos con intención de que vayan a la misma velocidad haciéndoles ver que el pulso siempre será igual Hace lo mismo con la sílaba “pan” para hacer el acento. Con una pelota, la bota en el suelo para marcar el acento y el resto de las partes las marcan con palmadas. Les hace contar si son 2, 3 o 4 pulsos para descubrir el compás. Me llama la atención que cuentan en francés (No sé si dijo que lo hicieran en cualquier idioma). Hace ejercicios dando un golpe sobre la mesa para el acento, y palmadas para el resto de los pulsos.

**12:10.** Pasan al libro página 14, ejercicio 8 (de flauta). Los niños le ponen el nombre de las notas debajo de la grafía. En el libro que me deja el profesor que es la guía del maestro, donde vienen todos los ejercicios del alumnado, P- tiene escritos igualmente debajo de la grafía algunos nombres mal. Debajo de las grafías les hace poner los valores correspondientes a corcheas y negras (1/2 o 1). Leen rítmicamente con TA y TI el ejercicio teniendo en cuenta los signos de repetición, que se ve que ya los conocen.

**SEGUNDA SESIÓN (17 de octubre de 2003)**

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
<p>Expresión instrumental (ExIns)</p> <p>10 m.</p>	<p>Pide las flautas y que la coloquen bien con las dos manos, para ser tocada. Hay niños que la cogen mal mientras otros tocan bien la escala de do. Él coge una y pide que lo imiten. Hay una niña nueva que no la ha tocado nunca, sin embargo el resto en general hacen la escala de Do M. Hacen ejercicios de: a la voz del nombre de las notas, el alumnado tapa los agujeros correspondientes pero sin llegar a soplar.</p>	<p>Técnica básica de la flauta dulce.</p>
<p>Lenguaje musical (LM)</p> <p>35 m.</p>	<p>Hace un recordatorio de la sesión anterior y pone el metrónomo a distinta velocidad para que reconozcan el pulso. Sale mal al principio al hacerlo con palmadas y les pide que lo hagan con pitos y sale muy bien.</p> <p>Trabaja marcando los compases de 2,3 y 4 partes y pone la campana del metrónomo para marcar el acento y descubrir el compás correspondiente. Les hace contar los pulsos con intención de que vayan a la misma velocidad haciéndoles ver que el pulso siempre será igual Hace lo mismo con la sílaba "pan" para hacer el acento. Con una pelota, la bota en el suelo para marcar el acento y el resto de las partes las marcan con palmadas.</p> <p>Les hace contar si son 2, 3 o 4 pulsos para descubrir el compás. Hace ejercicios dando un golpe sobre la mesa para el acento, y palmadas para el resto de los pulsos.</p> <p>Debajo de las grafías (del libro) les hace poner los valores correspondientes a corcheas y negras (1/2 o 1). Leen rítmicamente con Ta y Ti el ejercicio teniendo en cuenta los signos de repetición.</p>	<p>El pulso y el acento.</p> <p>Compases.</p> <p>Relación pulso-sílaba.</p> <p>Compases.</p> <p>Valores.</p> <p>Lectura rítmica.</p>

Hora entrada	Nº alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
11:45	28	Sentados en mesas altas y largas.	Libro 5º de Anaya. Flauta dulce.

### **TERCERA SESIÓN (30 de octubre de 2003)**

#### **DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN**

Cuando llegué, como siempre están en el recreo, la jefa de estudios me dijo que P- había ido con un niño que se había caído al Hospital y que lo esperara. Aproveché el tiempo de espera para observar y poner en papel la distribución del material en el aula. El profesor llegó bastante tarde con el alumno (le dieron 7 puntos) y me estuvo comentando el sistema establecido cuando un alumno se accidenta. En esta ocasión tuvo que ir el al ser el que tenía libre la hora del accidente. Luego ocurre que nunca se sabe lo que se puede tardar en urgencias. Me devolvió corregida la entrevista inicial y la cinta que le había dado el día anterior para que comprobara si lo escrito se correspondía con lo que había querido decir y estuvimos comentándolo. Es de la opinión que debiera repetirse pues comprobó que, aparte de unos puntos que no se grabaron, hay bastantes palabras en la cinta que ni el mismo las entiende.

Me hizo ver de nuevo, que cree que le va a pasar lo de otros años, que empieza bien y luego la cuestión se deshace: ya van dos días sin clase de música para estos niños de 5º, y ya dentro de muy poco va a empezar con los villancicos para Navidad. Vamos a ver qué pasa, me dice.

Se pasó la hora y no se impartió ningún contenido.

## CUARTA SESIÓN (7 de noviembre de 2003)

### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

Llevo por primera vez la cámara de video. Voy directamente al aula y estando preparando la cámara para ver donde la colocaba entraron los alumnos. Enseguida llega el profesor y me ayuda a colocarla y descubro que tiene una cantidad de recursos tremendos de video y audio. La colocamos encima de un monitor de ordenador de tal forma que la cámara recoge una visión si no completa sí bastante amplia del aula. Está conectada de tal forma que lo que se va a grabar se va a ver en la pantalla y evidentemente para evitar distracciones del alumnado se desconecta. Los niños se alborotan un poco y el pone orden “Primera bobería de niños de 5º, primer mosqueo que tengo yo. De verdad, no confundan confianza con confianzudo y se acabó y se acabó”. Hace efecto de momento. Se ha tardado unos minutos en colocarla en el sitio adecuado. Hoy en las mesas hay instrumentos de láminas y pequeña percusión: 1 XC en una mesa, 1 MC en otra y claves y chinchines en la tercera.

**11.50.** Comienza la sesión propiamente dicha. Pide a una alumna que reparta los libros, los lápices y una goma por mesa y que abran el libro por la página del último día (pág.14) y que cojan la flauta y el que no la tenga que coja una de las que él tiene. Les dice que hoy van a intentar que suene todo junto, flauta e instrumentos de láminas y percusión. Les dice que para ir calentando que se acuerden del soplo del DO4, y les va indicando los sonidos de la escala de DO para que vayan tocándolo a la voz de él. Les indica que a un signo de él (cerrar el puño) se tienen que callar. Hay quien lo hace bien y observo que algunos otros no sólo no hacen la digitación bien sino que la posición es incorrecta (la cogen mal y apoyan los brazos en la mesa) Sale según él, mal. Lo repiten y corrige “Hay alguien que le pita”. La partitura que tienen que tocar sólo tiene Sol LA y Si. Manda a tocar SOL, LA, y SI a la orden de él salteando los sonidos solamente. No sale correcto Pide silencio. El profesor toca en negras SOL y LA. SI (Blanca) SI (negra), LA (Negra) SOL (blanca) El alumnado lo repite. Sale sucio. Lo entona y les pide que lo hagan todos juntos. Luego uno por mesa, según el va indicando. Mientras tocan, el resto del alumnado está callado. Corrige algún detalle y pide que lo vayan haciendo por parejas enfrentadas. Cambia de sitio a dos alumnos que saben tocarla para que ayuden a otros. (En esta ocasión lo que falla son los valores de las notas, la secuencia).

**12.00.** Cambia de actividad. Pide que abran el libro por página 15 y que le pongan el nombre de las notas debajo de cada una de ellas en la parte que ha de ser tocada con la flauta. Es una partitura que es para varios instrumentos: flauta, XA, MA, chinchines y claves. Mirando el libro pregunta que es lo que está al principio de la partitura. Contestan: la clave de sol, la armadura. Una niña se adelanta a leer y lo hace con Ti y TA. P- la apoya y dice que lo lean todos con esas sílabas. Y luego con el nombre de las notas. Les gratifica diciéndoles que muy bien. La leen con el nombre de las notas sin ningún ritmo. Observo que una mayoría lo está leyendo de verdad pero otros, aún mirando el libro repiten lo que oyen. Piden que la entonen, el intenta ayudarlos primero, tocando con la flauta los sonidos correspondientes, entonándolo ellos con bastante poca precisión. Luego P- lo entona con ellos. Un alumno está hablando y P- le llama seriamente la atención y le dice que si tienen alguna duda que lo diga. (P- sin apoyo musical no entona). Les dice que lean lo que está en la pizarra: (escrito con sílabas) con una raya vertical (negra) y un ángulo recto (blanca).

SI LA SOL FA MI RE MI FA SOL FA MI RE MI SOL SI SOL DO SI LA

Al final de la clase le pregunté a P- qué significaban las rayas que están debajo del nombre de las notas y me dijo que el ángulo recto son dos tiempos (una blanca) y la línea vertical uno (una negra). El alumnado ya lo debía saber. Pone el disco con la base musical y lo entonan junto a él con los valores correspondientes. La entonación es deficiente en general si bien la medida es más correcta. Repiten dos veces.

**12:01.** Les dice que lo mismo hay que hacer cuando lo toquen con la flauta. Entra en el aula una profesora e interrumpe la clase unos segundos para hablar con P-. Algunos alumnos se han dado cuenta de que en la pantalla del ordenador están saliendo fotos en diapositivas de alumnos del Centro y hacen comentarios. P-: les dice que ha tomado fotos de todos los niños del colegio y que las tiene preparadas para enseñárselas a los padres y demostrar que se han portado mal. Inmediatamente quita el protector de pantalla. Los niños se distraen mirando para la cámara y P-: les comenta que los están grabando y que no se pongan bobos sino que se porten normalmente. Que grabando o no grabando van a seguir siendo buenas personas. Como sale el protector de pantalla les dice que el tiene preparado fotos y grabaciones de todos los niños para poder mostrárselo a los padres cuando se portan mal. Vuelve a la actividad leyendo todos a la vez primero con el nombre de las notas y luego con palmadas y con TI y TA, aclarando el valor último que es una blanca ligada a una negra. “Vamos a ver qué hace el xilófono. soprano” Con el Xil- muestra las notas que

tienen que tocar pidiendo que le digan qué notas tiene que tocar. Así va mostrando los instrumentos que aparecen ¿Siempre toca Sol y Re? No. ¿Qué toca? La y Re. Y así miran la partitura. Esto, mientras las notas son consecutivas. Luego explica cuando las notas son simultáneas, y les dice que eso es un acorde. Hace una demo de dos sonidos tocados simultáneos. Pregunta, mostrando unos chinchines qué instrumentos es. Contestan bien ¿Los chinchines que tienen que hacer? Pide silencio. Al profesor le falla a veces dar la entrada con seguridad. No marca el pulso insistentemente antes de empezar para que el alumnado lo asimile y lo incorpore. Al finalizar le pregunté el porqué les dice al alumnado que ponga debajo de las notas el nombre correspondiente. Me contesta que lo hace por comodidad. Observo que parece que el profesor duda a veces del nombre de las notas en el pentagrama.

**12:14.** Leen el nombre de las notas. Dice: Hay alguien que lo está leyendo mal. Les pide que lo lean con TI, TA y palmadas. Comienza en anacrusa. La entrada es deficiente.

**12:16.** Explica la partitura de los instrumentos de pequeña percusión (Chinchines y claves) y pide que lo toquen. Les hace ver que hay silencios que tienen que guardar. Pregunta como se llaman los platillos pequeños que previamente ha repartido y preguntas qué es lo que tienen que hacer. Sin respuesta él lo explica. De las tres mesas una tiene chinchines y claves, otra flautas y otra las láminas. P- se pone con la pequeña percusión. A las flautas les dice que se pongan a estudiarla. Tocan juntos chinchines y claves y sale bien. Les dice que la flauta la tienen que tocar todos, que la practiquen en casa. La parte de estos dos instrumentos sale bien. El resto del alumnado (lo anterior fue hecho sólo por la mesa donde estaban colocados los instrumentos) estaba distraído, no atendían a lo que estaban haciendo los compañeros.

**12:20.** Pasan a la página siguiente del libro y les pide que lean todos un apartado sobre la relajación. Hay un alumno que está hablando y le pide que lo lea solo y que explique lo que ha leído. Lo lee pero no sabe explicarlo. P- insiste en que siga leyendo, pero el alumno no sabe decir lo que ha leído y le regaña porque no atiende a lo que hace. Le dice que continúe y le ayuda a explicar lo que es la relajación. Les pide a todos que lean de nuevo. Lo hacen más o menos bien y P-: dice que así tenía que sonar las flautas. Le pide a otro niño que continúe leyendo sólo, en este caso sin recriminación.



**12:22.** Todos de pie y con música de fondo (la misma con la que tocaban la flauta hacen unos ejercicios con la cabeza tal como indicaba en el libro. Les pide que tomen el aire por la nariz y lo suelten por la boca. Hacen un ejercicio que dirigido por P-: es de una semilla que se convierte en un árbol que lo va moviendo el viento. Era un árbol mágico que se convirtió en un faraón que miraba al sol, luego se convirtió en un águila, etc. Todo esto era expresado con movimientos oscilantes. La historia continúa “De repente se cayó cansado y se convierte otra vez en una semilla. Ahora sin hacer ruido cada uno se va a su sitio. Esos son los ejercicios de relajación: soltar el cuello, los brazos... Deberíamos haber empezado por esto antes de empezar a tocar los instrumentos dice P-. Pide para el próximo día que trabajen en casa SOL, LA y SI con la flauta. Una niña no sabe y le consulta. “No pasa nada, no te preocupes ya lo sabrás”. A mí me aclara que es que es la primera vez que la niña coge la flauta.

**12:25.** Les hace tocar con la flauta esos sonidos. No sale, lo cantan, vuelven a la flauta. A un niño le echa la bronca por no tener la flauta preparada para empezar. Vuelven a empezar. P- entona los sonidos. Da la entrada sin previa preparación. Comenta que llevan dos semanas sin haber trabajado en forma y les manda recoger las flautas que han cogido, libros y demás. Los de láminas dice que los recoge él.

## CUARTA SESIÓN (7 de noviembre de 2003)

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Expresión vocal (ExV)	Pone el disco con la base musical y lo entonan con él, con los valores correspondientes. La entonación es deficiente en general si bien la medida es más correcta Les dice que lo mismo hay que hacer cuando lo toquen con la flauta.	Entonación.
Expresión instrumental (ExIns)	<p>Les dice que abran el libro por la página del último día (pág.14) y que cojan la flauta y el que no la tenga que coja una de las que él tiene. Les dice que hoy van a intentar que suene todo junto, flauta e instrumentos de láminas y percusión. Les dice que para ir calentando que se acuerden del soplo del DO4, y les va indicando los sonidos de la escala de DO para que vayan tocándolo a la voz de él. Les indica que a un signo de él (cerrar el puño) se tienen que callar.</p> <p>- Manda a tocar SOL, LA y SI solamente. El profesor toca en negras SOL y LA. SI (Blanca) SI (negra), LA (Negra) SOL (blanca) El alumnado lo repite.</p> <p>- Lo entona (el profesor) y les pide que lo hagan todos juntos. Luego uno por mesa, según él va indicando. Mientras tocan, el resto del alumnado está callado. Corrige algún detalle y pide que lo vayan haciendo por parejas enfrentadas. Cambia de sitio a dos alumnos que saben tocarla para que ayuden a otros. (En esta ocasión lo que falla son los valores de las notas, la secuencia).</p> <p>- Con el Xilófono muestra las notas que tienen que tocar pidiendo que le digan qué notas tiene que tocar. ¿Siempre toca Sol y Re? No. ¿Qué toca? La y Re y así miran la partitura. Esto mientras las notas son consecutivas. Luego explica cuando las notas son simultáneas y les dice que eso es un acorde.</p>	<p>Técnica de la flauta dulce.</p> <p>Lenguaje musical y técnica instrumental.</p>
Lenguaje musical (LM) 2 m.	<p>Pide que abran el libro por página 15 y que le pongan el nombre de las notas debajo de cada una de ellas en la parte que ha de ser tocada con la flauta. Es una partitura que es para varios instrumentos: flauta, XA, MA, chinchines y claves .Mirando el libro, pregunta qué es lo que está al principio de la partitura. Contestan: la clave de sol, la armadura. Una niña se adelanta a leer y lo hace con Ti y TA. P- la apoya y dice que lo lean todos con esas sílabas. Y luego con el nombre de las notas.</p> <p>Les dice que lean lo que está en la pizarra: SI LA SOL FA MI RE MI FA SOL FA</p> <p>MI RE MI SOL SI SOL DO SI LA</p> <p>Leen el nombre de las notas. Dice: Hay alguien que lo está leyendo mal. Y lo corrige. La entrada es deficiente.</p>	Lenguaje musical



## QUINTA SESIÓN (21 de noviembre de 2003)

### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

**11:45.** comienzan a llegar los alumnos al aula. No llegan en fila sino que van llegando a cuentagotas. Vienen, como siempre, del recreo, de jugar al fútbol, algunos sudando y comentando incidencias del juego. Una alumna reparte los libros, los lápices y las gomas. El grupo habla. Pide que abran por la página que “estábamos viendo el otro día”. Pide silencio. Le dice a la alumna que se ha sentado en una esquina: “Ahí no puedes sentarte, nunca te has sentado ahí.” (La alumna argumenta algo así como que su sitio está ocupado) .No te me pases de lista. Te pido por favor que vayas a un sitio y te sientes Modos nuevos ¡no!”.Hay sólo 16 alumnos.

**11:55.** Pone la audición (cuya partitura es la que está en la pizarra desde la sesión anterior) y todos la entonan (P- la entona al principio) con el nombre de las notas siguiendo lo que está en la pizarra. Un alumno levanta la mano pero P- no lo ve. La melodía cada vez la cantan menos niños. P-: le llama la atención a un niño aún oyéndose la audición. Suspende la audición para poner un poco de orden y explicar muy brevemente que la obra tiene dos tiempos (dice partes) y que hay que tocarlo con la flauta. Ante el gesto de empezar todos a tocarla les dice que ahora no, que después. Vuelve a poner la audición y empiezan a entonar. Todos miran la pizarra donde está escrita la obra con el nombre de las notas (tal como he dicho anteriormente). Ahora están más atentos y cantan todos junto con P-. Al llegar a las partes de silencio, P- lo marca diciendo “silencio”, “silencio”. [P-: cuando tiene apoyo musical entona bastante bien]. La melodía está en Sol M por lo que tienen que entonar el FA sostenido. Casi sin terminar les dice: “¿Cuál era la trampa aquí? ¿Qué era lo que quería ver? Lo que más me interesaba era ver esto: respetar el silencio, si no, no sale.” Insiste en la explicación y les hacer ver el silencio de blanca y dice: “es el más difícil de todos. Hay que entender que el silencio es no sonar, pero marcarlo. Si aguantamos ese tiempo no hay ningún problema”. En el video se observa que la entonación es muy deficiente. P- argumenta posteriormente que lo que le interesa es que guarden el silencio existente en la partitura.

**12:03.** Con la flauta, les dice. “Para el do bajo, la boquita redonda”, y señala la posición de la flauta, “No apoyados en la mesa” y lo repite. El alumnado se pone a

probar pero lo de no apoyados en la mesa algunos no lo cumplen. P- va diciendo el nombre de las notas de la escala y el alumnado la toca con la flauta. “Casi, casi ha salido dice P-: al finalizar. Salga mejor o salga peor, hoy tenemos que acabar esto. Se observa a un niño que si bien no se apoya en la mesa sí se apoya en sus piernas por lo que la posición es incorrecta., pero P- no se da cuenta. A la voz del nombre de las notas el alumnado va tocando la escala de Do M ascendente. Salvo alguno, en general suena bien. P-: les dice que casi casi sale bien. Les dice que saquen la partitura. Algún alumno le pregunta si puede ir a buscarla (después vi que la partitura la tiene hecha en una fotocopia grande) a lo que contesta que no, que la tiene también en la página 15.

**12:07.** “La partitura de la página 15, la leemos marcando, con la mano, los tiempos”. Al comenzar la lectura de la página 15, al no dar la entrada con un pulso determinado, el resultado es bastante malo. Corrige aclarando que empieza en anacrusa. Les pide que lean con las sílabas rítmicas TA y TITI. La lectura tiene ligaduras y aclara cómo se lee. “La ligadura es dos, más una tres” (refiriéndose a una blanca ligada a una negra). Repiten el ejercicio leyendo todos incluido Unos alumnos marcan el compás con la mano y otros no. P- los acompaña en la lectura rítmica y luego lo hacen los alumnos solos. En la partitura tienen el nombre de las notas debajo de las figuras. Corrige la “entonación” de valores largos como el de la blanca (ooo oscilante). Con la flauta” pide P- Comienzan a tocar con la flauta la partitura. Se oye un guirigay. P-: “Cada uno va por donde le da la gana”. Pide que toquen SOL, luego LA. Luego él les dice SOL, LA, SI, rítmicamente y los alumnos repiten, así continúa leyendo él y los alumnos tocando cometiendo P- errores de lectura. Ahora, les dice, todos juntos, y al que se equivoque, le doy dos posibilidades, o se calla o avanza para cogerlo más adelante. Pero, claro si todos se equivocan no se va a oír nada”. El resultado es regular aunque P- los anima diciéndoles que está bien. P-: se conforma cómo sale y dice.

**12:12.** “Ahora vamos a hacer maravillas” (se trata de tocar los instrumentos de láminas y pequeña percusión.) Le dice a una niña que saque las baquetas. La alumna se dirige a una estantería y coge una caja y la acerca a una mesa para sacar las baquetas Entra una profesora que interrumpe la clase un minuto. El profesor reparte asimismo claves y chinchines. Mientras se preparan les dice “Ah, una cosa: dos fallos que se vio en el video del otro día (él no ha visto el video sino que yo se lo había comentado: uno, la postura, vamos a corregirlo, segundo, no respetamos los sonidos. No pasa nada porque estamos aprendiendo. Otro fallo, cómo se cogen las claves. A dos niños: “ya están boicoteando todo” Les recuerda cómo se cogen estos instrumentos mostrando el

sonido diferente que surge tocándolo de una manera o de otra, Se ve al alumnado contento por el cambio de instrumentos. Manda a unos niños a los xilófonos y metalófonos (hay dos de cada), otro grupo tiene claves o triángulos y les pregunta a cada grupo de instrumentos qué es lo que tienen que tocar, mirando la partitura. Les indica que me escuchen pues yo voy a explicar cómo se cogen las baquetas. Están muy atentos, pues se va a tocar con acompañamiento instrumental Orff, la obra en cuestión. Les explico cómo se cogen las baquetas y coloco los instrumentos de láminas que están sobre la mesa, sobre los taburetes, pues las mesas son demasiado altas para que puedan ser tocados bien. En una de las mesas está la pequeña percusión (chinchines y claves), en otra están las flautas y en la tercera dos xilófonos y dos metalófonos. Con las láminas, los alumnos, ayudándoles y haciéndoles ver que hay que leer en notas simultáneas de abajo hacia arriba (tienen el nombre de las notas puestos debajo) y que hay que guardar rigurosamente los silencios, sale bien. Ha sido muy poco tiempo para realizar esta actividad con resultados satisfactorios. Una vez explicado por mí lo que tenían que hacer con los instrumentos de láminas, P- pasa a la pequeña percusión (chinchines, claves y triángulo. “Vamos a ver qué hacen las claves” dice P- y ensaya con ellos explicándoles los silencios. Las claves y chinchines, ayudados por P- suenan bien mientras tocan solos, pero al unirlos a otros instrumentos se trastoca todo (no da el pulso). Continúa con las flautas. Intenta que toquen juntos flautas y claves pero no sale. La dirección no es segura. A P- se le ve aburrido después del resultado. Los alumnos hablan (yo estoy con las láminas).

**12:25.** Pone un CD con la obra que realmente deberían tocar y pide silencio. P- entona con el soporte del CD la melodía. A Lucía, le llama la atención diciéndoles que está “boicoteando” la clase porque no hace lo que tiene que hacer.

Se observa que no es una clase rígida. Mientras P- está explicando a unos, el resto hacen lo que quieren (tocan las claves, hablan etc.).

**QUINTA SESIÓN (21 de noviembre de 2003)**

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
<p>Expresión instrumental (ExIns)</p> <p>30 m.</p>	<p>Antes de comenzar con la flauta, recuerda el soplo y la posición, "Para el do bajo, la boquita redonda", y señala la posición de la flauta, "No apoyados en la mesa" y lo repite. El alumnado se pone a probar pero lo de no apoyados en la mesa algunos no lo cumplen. P- va diciendo el nombre de las notas de la escala y el alumnado la toca con la flauta. "Casi, casi ha salido" dice P- al finalizar. Salga mejor o salga peor, hoy tenemos que acabar esto.</p> <p>A la voz del nombre de las notas el alumnado va tocando la escala de Do M ascendente.</p> <p>El profesor reparte asimismo claves y chinchines y les recuerda cómo se cogen estos instrumentos mostrando el sonido diferente que surge tocándolo de una manera o de otra.</p>	<p>Técnica de la flauta dulce.</p> <p>Técnica instrumental</p>
<p>Lenguaje musical (LM)</p> <p>8 m.</p>	<p>Pone la audición (cuya partitura es la que está en la pizarra desde la sesión anterior) y todos la entonan. P- la entona al principio con el nombre de las notas siguiendo lo que está en la pizarra.</p> <p>Al llegar a las partes de silencio, P- lo marca diciendo "silencio", "silencio".</p> <p>Les pide que lean con las sílabas rítmicas Ta y Ti Ti.</p> <p>La lectura tiene ligaduras y aclara cómo se lee. "La ligadura es dos, más una, tres" (refiriéndose a una blanca ligada a una negra). Repiten el ejercicio leyendo todos. Unos alumnos marcan el compás con la mano y otros no. P- los acompaña en la lectura rítmica y luego lo hacen los alumnos solos.</p> <p>Corrige la "entonación" de valores largos como el de la blanca (ooo oscilante).</p>	<p>Lectura rítmica.</p> <p>Vocalización y entonación.</p>

Hora entrada	Nº alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
11:45	11	Sentados en mesas altas y largas.	Libro 5º de Anaya.

## SEXTA SESIÓN (5 de diciembre de 2003)

### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

Llego cuando aún están los niños en el recreo y al verme P- me da una voz está con el alumnado en un campo de fútbol (del cual el colegio tiene el usufructo) y me dice que el aula está abierta. Voy hacia ella y coloco la cámara de video. Observo que en la pizarra está lo mismo que en las clases anteriores pero en esta ocasión al lado del nombre de las notas está la grafía musical correspondiente en el pentagrama e incluso las líneas divisorias. Al final de la clase se lo comenté y le pregunté por las alteraciones que estaban la pizarra (becuadro y sostenido). Sobre la primera me dijo que sobre ella no había insistido. El sostenido lo tenía colocado debajo de la nota y le dije dónde se ponía normalmente).

**11:45.** Entra el alumnado de 5º y 6º curso. El motivo de dos cursos juntos es porque van a ensayar los villancicos para Navidad. Me consulta una duda sobre los compases binario, ternario y cuaternario. Pone unas audiciones para aclararlo. Aclarada la duda. P- como están hablando dice “No lo repito más. Se acabó” y lo repite. Me dice “La suerte es que ayer tuve clase con 6º.” Al alumnado “Por favor. Tengo prisa, tengo poco tiempo para hacer muchas cosas. Quinto limitense a escuchar” y lo repite.

**11:55.** Pone una audición de B. Cabrera (timplista canario) como fondo para cantar un villancico cuya letra, alusiva a la Navidad y al Centro, fue escrita por P-. Este villancico será cantado el día 19 por todo el colegio como canto común, pues cada curso cantará uno distinto. Todos cantan (la letra la tienen en un folio fotocopiado). El día anterior la habían empezado a ensayar. La 1ª parte sale regular, la intermedia en la parte de los agudos no sale bien. Hay una parte de lectura de un texto con fondo musical que resulta un caos cuando la leen. La entonación en general es demasiado lineal.

**12:02.** Entra una profesora (Jefa de Estudios) para hablar con P- y yo intervengo con el alumnado porque van a cambiar de villancico. Van a tocar con la flauta Noche de paz. Ya había repartido las flautas a los que no tenían y les recuerda que luego tienen que limpiarla. Cuando acaba de hablar con la profesora le digo a P-: que continúe él, pero insiste en que siga yo. El coge la flauta. Les dice a los de 5º que cojan un lápiz y una goma. Mientras, el resto está tocando la flauta cada uno a su aire y otros hablando.



**12:07.** Cambia la actividad y vuelve al villancico de B. Cabrera para ser cantado. Empiezan a cantarlo al tiempo que oyen el CD. Lo para, para que sea escuchado solamente y mientras, un niño reparte la letra en fotocopias. Lo cantan sin la base musical haciendo previamente unos ejercicios de abrir la boca, mover la lengua en la boca, y con las vocales. Sonidos largos ascendentes y cortantes, respirar por la nariz y soltar el aire por la boca. Cantan a *capella* con el texto delante Se oye la voz del profesor pidiendo que vocalicen y que entonen. Algunos entonan pero otros, más que cantar leen de forma lineal. En la parte de sólo leer el texto, manda a parar y lo lee él con la entonación y respiración correspondiente. Al terminar P- les dice “Ya está, si nos aplauden bien y si no, por lo menos lo intentamos. Con la música de fondo vuelven a entonarla. La entonación sale un poco mejor. Lo que es la lectura del texto es un caos total. Los alumnos se aplauden al finalizar.

### SEXTA SESIÓN (5 de diciembre de 2003)

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Canto (CC) 37 m.	Pone una audición de B. Cabrera como fondo para cantar un villancico cuya letra, alusiva a la Navidad y al Centro, fue escrita por P- Todos cantan (la letra la tienen en un folio fotocopiado). El día anterior la habían empezado a ensayar. Cambia la actividad y vuelve al villancico de B. Cabrera para ser cantado. Empiezan a cantarlo al tiempo que oyen el CD y lo para, para que sea escuchado solamente y mientras, un niño reparte la letra en fotocopias. Lo cantan sin la base musical haciendo previamente unos ejercicios de abrir la boca, mover la lengua en la boca, con las vocales. Sonidos largos ascendentes y cortantes, respirar por la nariz y soltar el aire por la boca. Cantan a capella con el texto delante Se oye la voz del profesor pidiendo que vocalicen y que entonen. Algunos entonan pero otros, más que cantar leen de forma lineal. En la parte de sólo leer el texto, manda a parar y lo lee él con la entonación y respiración correspondiente.	Canto colectivo.  Vocalización y entonación
Expresión instrumental (ExIns) 5 m.	Intervengo yo para trabajar con las láminas “Noche de paz”.	

Hora entrada	Nº alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
11:45	24	Sentados en mesas altas y largas.	Fotocopias y audio.

## SÉPTIMA SESIÓN (12 de diciembre de 2003)

### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

Hoy ha sido un día un tanto especial pues realmente P- no ha impartido ninguna clase. Ha sido una sesión de ensayo de los villancicos. Cuando llegué, enseguida me encontré con P- que me llevó al aula donde estaban 3 niñas tocando la flauta. Me explicó que a él le tocaba patio y que fuera con las niñas que estaban ensayando Noche de Paz. Le pregunté si quería que se tocaran los instrumentos de placa y me dijo que por supuesto. Le dijo a una de las niñas (eran de 6º) que me ayudara en todo y entre las 4 bajamos un XS y un XC, y un MS y un MC. Los colocamos en unas mesas bajitas que estaban por los costados del aula sin ser utilizadas y poco después empezó a llegar el alumnado de 5º y 6º. Realmente fui yo la que estuve con ellos preparando, para tocar las láminas, a los que estaban más flojos en la flauta, según quería P- pregunté y 6 alumnos se pusieron en disposición de tocar el acompañamiento de Noche de Paz. Yo llevé el libro de Cateura (para el antiguo Ciclo Superior) que contiene varias partituras para flauta con acompañamiento Orff (entre ellas el villancico que se iba a tocar). Como realmente con estos instrumentos (Orff) los niños no tenían ninguna experiencia en tocarlos, yo les quité las láminas que sobraban y ellos por imitación estuvieron ensayando un rato mientras los otros intentaban tocar con la flauta. A dos de los niños que no tenían instrumentos de láminas les di un pandero a cada uno para que tocaran la parte del bombo.

**11:55.** Llegó P- con 4º Curso y un profesor que supongo que sería el tutor, cogió un micrófono y dio las órdenes oportunas para cantar el canto común (Villancico con letra de P-, Música de B. Cabrera). Lo repitieron y la lectura del texto lo hizo un solo niño.

**12:10.** P- ensayó Noche de paz con los otros dos cursos. Me quedé con estos dos cursos ensayando por partes pero el resultado, por separado se podía oír pero una vez que se intentaba unir, sobre todo en la 2ª parte, se desequilibraba el tiempo totalmente. Los valores de blanca, las flautas los acortaban, y por otro lado las láminas llevaban el pulso a rajatabla. Es evidente que en tan poco tiempo no se puede montar una obra por primera vez.

**12:25.** Vuelve P- y me dice que ha estado con los otros cursos, puesto que cada curso tiene su villancico. Se vuelve a tocar Noche de Paz y yo le sugiero a P- que puesto que no se puede hacer mejor, que los instrumentos acompañantes, intervengan en una especie de introducción y al final para no estropear la audición de las flautas. Les dice a un niño y 2 niñas que se pongan a un lado y canten el villancico ellos solos. Ya estaba previsto (yo no lo sabía) que estos 3 alumnos cantarán con el acompañamiento de un teclado.

### SÉPTIMA SESIÓN (12 de diciembre de 2004)

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Canto (CC) 20 m.	Ensayo de los villancicos que van a cantar en la fiesta de Navidad.	Canto colectivo.

Hora entrada	Nº alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
11:45	24	De pie.	Instrumentos Orff.

## OCTAVA SESIÓN (9 de enero de 2004)

### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

He llegado casi un cuarto de hora antes y he ido directamente al aula donde se encontraba P-. Estuvimos hablando sobre la dirección del Centro (hay ahora una nueva convocatoria a la que él no se va a presentar), así como de un compañero (J.L.) que también es director de otro CEIP y que le ha mandado un dossier con canciones para flauta elaboradas por este profesor.

**11:45.** Va a buscar a los alumnos. Hoy hay 19. Yo coloco la cámara de video. Después de que han entrado y han formado un poco de revuelo repite la frase “no confundir confianza con confianzudo”.

**12:00.** Ya colocados todos, pregunta que en qué página se han quedado y llegan a la conclusión de que en la página 20, después de estar viendo las páginas anteriores y pide que abran el libro por esa página. Les dice a las niñas que empiecen a leer. La lectura trata de las musas, diciendo de cada una de ellas a qué se “dedican”. Va a leer un niño y le dice que no, que son mujeres y que no importaría pero que él quiere que sean mujeres, las que lo lean. Les pide a las niñas que recuerden el nombre y qué es lo que hace, la musa que han leído. Se queja de la mala lectura Cuando terminan les pregunta a cada una por su musa “Apréndanse cada una qué es lo que hacía”. Cuando terminan las musas, pasa a los niños para que lean la siguiente página (relato mitológico sobre la Musas. El alumnado, es el que corrige si algún niño se traba en alguna palabra. (P- no les dice nada). Cada párrafo lo lee un niño que P-va nombrando

**12:05.** Interrumpe unos segundos una profesora para que P- firme algo. En un momento determinado el alumnado se pone a hablar y P- pone orden para continuar y les dice que lo lean todos juntos. Es un caos. P- lee el un párrafo y al toque de un chasquido de dedos lo leen ellos. (Esta orden se ve que ellos ya la conocen) La lectura colectiva se hace muy ordenada. P- recuerda que en los puntos hay que hacer una pausa y en las comas un respiro. Llama la atención a alguien que según él no puede estar atendiendo porque está dando vueltas al libro. Observo que una vez que terminan de leer el párrafo, la mayoría se vuelven a mirar al profesor. La lectura se va haciendo cada vez más farragosa. P- dice que se echan a correr y que no escuchan a los compañeros, y que cuando tengan que cantar tienen que acostumbrarse a

escuchar a los demás. Que observa que hay alguien que no está leyendo sino haciendo play back les dice que no es sólo música, sino lengua lo que están haciendo y que el nivel de lectura no es malo, sino malísimo. Los alumnos se quedan muy serios. Lee- y cuando llega a la coma dice “coma, respiro” y así siempre. Chasquido de dedos y leen los alumnos. No lo hacen muy bien y P- intenta llevar el ritmo con palmadas o golpes en la mesa (un golpe en las comas, dos en los puntos).

**12:15.** Les dice que tienen que volver a leer, pero en silencio, todo el texto y contestar a las preguntas que están al final de la frase con la mejor caligrafía que puedan. Mientras, P- habla conmigo sobre la satisfacción que le da que gente a la que él considera más o menos valiosa como especialista musical (Lorenzo) que le ha mandado un libro de canciones de flauta, y que tarda 6 semanas en lograr una canción y en general con el planteamiento general que él tiene se siente satisfecho en las coincidencias. Me comenta la diferencia de que sea una tutoría o una clase como ésta. En la tutoría él daría la música cuando le conviniera. Los niños van presentándole el trabajo ya realizado.

**12:20.** Lo corrigen de forma colectiva diciendo las respuestas y él pregunta ¿alguien puso otra cosa? Ante algunas palabras P- pregunta qué significan por ej. Arte. Unos dicen que pintan ¿sólo que pintan? dice P-: ¿Qué le pasa a Calíope en su palabra? Que lleva tilde, ¿Dónde? En la i. Pues algunos no se la pusieron. Varios niños dicen: Yo sí, y P- les dice “He dicho los que no se la pusieron Los que no la pusieron que se la pongan y los que sí, enhorabuena”. Hace algunas correcciones de lengua en cuanto a respuestas en plural (Lorena y sus hermanos O los trillizos). Les dice que vayan a páginas anteriores para comprobar si se ha quedado alguna sin terminar. Ven que han sido hechas todas y pasan a la página 22 después de hacer el comentario sobre mis zapatos (pentagrama en los zapatos).

**12:22.** Lee P- “La música y la literatura son como dos ríos que confluyen” ¿Qué significa confluyen? Sigue leyendo lo que dice la página, que es referente a la ópera, zarzuela etc. Les hace ver que tienen que trabajar con el cuaderno abierto porque lo que está en la página 22 lo tienen que reflejar en la página 21.

**12:30.** Pide individualmente que vayan leyendo las definiciones de soprano, mezzo, etc. Una niña ha leído muy bien y le dice que de todos los que han leído hoy ella es la mejor. Hay niños que leen bastante mal y P- los va corrigiendo. Salvo excepciones el alumnado está atento a la lectura. Kevin juega con la flauta y llega a sacarle sonido y perdón después. P- no le dice nada.

P- pregunta para que contesten todos. Las respuestas están numeradas en la página 21 y ellos tienen que poner lo que corresponda a las preguntas que hace P-.

**12:31.** Entra una profesora para que P- firme algo. Finaliza diciendo que el próximo día pondrá la audición y pide que recojan los libros y los lápices.

### OCTAVA SESIÓN (9 de enero de 2004)

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Arte y Cultura 30 m.	<p>La lectura trata de las musas, diciendo de cada una de ellas a qué se “dedican”. Les pide a las niñas que recuerden el nombre y qué es lo que hace, la musa que han leído. Se queja de la mala lectura Cuando terminan les pregunta a cada una por su musa “Apréndanse cada una qué es lo que hacía” Cuando terminan las musas, pasa a los niños para que lean la siguiente página (relato mitológico sobre la Musas. El alumnado, es el que corrige si algún niño se traba en alguna palabra. (P- no les dice nada). Cada párrafo lo lee un niño que va nombrando P-.</p> <p>P- lee el un párrafo y al toque de un chasquido de dedos lo leen ellos. (Esta orden se ve que ellos ya la conocen) La lectura colectiva se hace muy ordenada. P- recuerda que en los puntos hay que hacer una pausa y en las comas un respiro. La lectura se va haciendo cada vez más farragosa. P-: dice que se echan a correr y que no escuchan a los compañeros, y que cuando tengan que cantar tienen que acostumbrarse a escuchar a los demás Les dice que tienen que volver a leer, pero en silencio, todo el texto y contestar a las preguntas que están al final de la frase con la mejor caligrafía que puedan. Les dice que tienen que volver a leer, pero en silencio, todo el texto y contestar a las preguntas que están al final de la frase con la mejor caligrafía que puedan. Pide individualmente que vayan leyendo las definiciones de soprano, mezzo, etc.</p>	<p>Las Musas.</p> <p>Voces humanas.</p>

Hora entrada	Nº alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
11:45	19	Sentados en mesas altas y largas.	Libro 5º de Anaya.

## NOVENA SESIÓN (23 de enero de 2004)

### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

**11:39.** Suena la sirena y yo espero con los alumnos para entrar porque el aula está cerrada con llave (yo llegué con antelación) y P- me dijo que entrara en el aula aunque estuvieran unas niñas ensayando algo para el carnaval. Yo no quise interrumpir y me quedé sentada en un sillón por fuera de Secretaría. Una vez dentro del aula P- se tuvo que ausentar porque lo llamaron de secretaría y yo me quedo con los alumnos en el aula. Ellos ya tenían la flauta en la mano y yo estuve intentando trabajar con ellos los valores de 1 y de 2 pulsos con los sonidos SOL, LA y SI.

**12:00.** Llegó P- y yo me retiré a una silla. Reparte una fotocopia de la partitura “El canto a la alegría”. Mientras, el alumnado habla. Manda a callar: “Quiero silencio total. Llega el día de la paz y no tenemos fechas... Analizamos lo que se ve. ¿Qué se ve?” Un pentagrama, contestan ¿Qué está en el pentagrama? La armadura. ¿Qué pone la armadura? Cuatro por cuatro Manda marcar 4 partes. P- las marca al estilo tradicional de Conservatorio. Observo que lo hacen mal o no lo hacen. Manda leerlo con Ta y en la negra con puntillo corrige. Manda marcarlo con palmadas. Algunos dan las palmadas sin mirar la partitura. En ella aparece la negra con puntillo que es lo que P- intenta que hagan. Igual ocurre con una blanca que también aparece. Pregunta: ¿Cuántos compases hay en el primer pentagrama, y en el segundo y en el tercero? Cuántos son. Qué significan los dos puntos del final. ¿Qué hay que repetir? Pregunta: ¿Cómo se llama la primera nota? Lo contestan mal y él repasa con los dedos de la mano la colocación de las notas. Al RE les dice para memorizarlo “Recuerda.” Va preguntando cómo se llaman las notas que supuestamente se colocarían en la posición que va señalando en la mano y les hace ver que la primera nota de la partitura que están trabajando es SI... Van leyendo la partitura y cuando llega al RE agudo pregunta ¿agudo o grave? y alguno dice grave, y con risas comenta que hoy no le dejan (yo) que pongan el nombre de las notas debajo. Insiste con el nombre de las notas y los dedos de la mano (líneas y espacios al estilo antiguo). Van diciendo las notas del pentagrama y cuando llega al SI que lleva un puntillo dice SI con puntillo y repasa lo que significa el puntillo. Explica que en el pentagrama figura el sonido y el valor de los sonidos. Pregunta las cuatro notas del primer pentagrama seguidas. Muy bien. Las del segundo. Aquí, se traban.

**12:15.** Manda a coger la flauta y que toquen los primeros sonidos pero no sale. Lo toca él. Manda tocar las cuatro primeras notas. Les recuerda la posición con la flauta en la mano, tapando y destapando las notas primeras del compás. Vuelven a empezar a tocarlo con la flauta, diciendo P- las notas en voz alta. A un alumno nuevo le pregunta si en Salamanca había tocado la flauta y al decirle que sí le pide que toque algo de lo que hizo allí pero dice que no se acuerda. Les recuerda el sonido con todos los agujeros tapados y se los hace tocar a todos juntos. A medida que los van tocando (la escala ascendente de DO) les hace decir el nombre. P\_ va preguntando el nombre cuando él va tapando aleatoriamente los agujeros. Dice: Escuchen esto que les va a gustar: DO RE, MI, FA, SOL, LA, SI ¿sí? SI mi amor. Lo escribe en la pizarra y todos lo leen. Los alumnos dicen: ¡otra vez! P-: Otra vez, no.

**12:20.** Vuelven a la partitura y les pide que la lean, que si se equivocan no pasa nada. Bien por los que lo leyeron porque hay alguno que no ha hecho nada. Se acerca a uno y le pide que lo lea. No sabe. Les dice que pueden poner en la partitura el nombre de las notas. El les ayuda diciendo los nombres. A un alumno, que después descubrí que se estaba copiando, lo felicita porque lo estaba haciendo bien y eso era una proeza. El alumno se quedó contento y me pareció que se motivó. Mientras terminan, P- toca con la flauta la melodía. Esta melodía es para el día 30 que es el día de la Paz. Para corregir les dice que lean compás por compás, que si se equivocan que levanten la mano porque sólo tiene una goma y tiene el que ir a borrar. Algún alumno que ha terminado se pone a tocar mientras los otros terminan de corregir. Los alumnos se acercan a P- para que vea lo que han hecho. Observo que mayoritariamente son las niñas las que mejor trabajan y se portan. Después de llamar la atención a una niña e ir con ella para que le diga las notas, con todo el grupo vuelve a recordar el nombre de las notas. Explica en la pizarra la clave de sol tal como dice que se lo explica a los más pequeños: “Un caracolito que quería crecer y al llegar cerca del sol y para no quemarse se fue hacia el mar y nadó”. Explica que este signo (la clave) es lo que le da el nombre de la nota de la segunda línea: SOL. Les dice que para él las notas más difíciles son las de los espacios. Que las más fáciles son las de las líneas.

**12:45.** Pide que cojan la flauta. A un niño: hoy te has portado bien. Igual que te digo cuando te portas mal te digo cuando lo haces bien. Todos con la flauta en la mano van poniendo las posiciones de las notas a la voz de P- que va diciendo las notas de la partitura. Y les hace ver la dificultad de pasar del LA al RE grave. Le pide a Pedro que toque él solo (Pedro sabe tocar la flauta bien). Perfecto, dice P- a una niña que se equivoca, le dice que repita. Cambia de alumno. “Emma, te toca”. Lo hace más o



menos bien, P- la ayuda entonando. Cambia a otro alumno que “deletrea” las notas. Otro dice P- lo hace bastante bien. A todos: P- entona y los niños tocan pero sale bastante caótico. P- dice “respiren” como si no estuvieran respirando casi a cada nota.

**12:50.** Termina diciéndoles que se lleven la partitura a casa y que la estudien. Recogen ordenadamente. Cuando están saliendo les comenta lo bien que hicieron el partido de fútbol en el recreo.

### NOVENA SESIÓN (23 de enero de 2004)

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
<p>Expresión instrumental (ExIns)</p> <p>10 m.</p>	<p>Manda a coger la flauta y que toquen los primeros sonidos pero no sale. Lo toca él. Manda tocar las cuatro primeras notas. Les recuerda la posición con la flauta en la mano, tapando y destapando las notas primeras del compás. Vuelven a empezar a tocarlo con la flauta, diciendo P- las notas en voz alta.</p> <p>Les recuerda el sonido con todos los agujeros tapados y se los hace tocar a todos juntos. A medida que los van tocando (la escala ascendente de DO) les hace decir el nombre. P- va preguntando el nombre cuando él va tapando aleatoriamente los agujeros. Dice: “Escuchen esto que les va a gustar” y toca: DO RE, MI, FA, SOL, LA, SI y dice: ¿Sí? SI mi amor” Lo escribe en la pizarra y todos lo leen. Todos con la flauta en la mano van poniendo las posiciones de las notas a la voz de P- que va diciendo las notas de la partitura. Y les hace ver la dificultad de pasar del LA al RE grave. Le pide a Pedro que toque él solo (Pedro sabe tocar la flauta bien). Perfecto, dice P-. A una niña que se equivoca, le dice que repita. Cambia de alumno. “Emma, te toca”. Lo hace más o menos bien, P- la ayuda entonando. Cambia a otro alumno que “deletrea” las notas. Otro, dice P-: “lo hace bastante bien”. A todos: P- entona y los niños tocan pero sale bastante caótico. P- dice “respiren” (como si no estuvieran respirando casi a cada nota).</p>	<p>Técnica de la flauta.</p>

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Lenguaje musical (LM)  30 m.	<p>P-: "Analizamos lo que se ve. ¿Qué se ve?" Un pentagrama, contestan "¿Qué está en el pentagrama?" La armadura. "¿Qué pone la armadura? Cuatro por cuatro contestan. Manda a marcar 4 partes. P- las marca al estilo tradicional de Conservatorio. Observo que lo hacen mal o no lo hacen. Manda leerlo con Ta y en la negra con puntillo corrige. Manda a marcarlo con palmadas. Algunos dan las palmadas sin mirar la partitura. En ella aparece la negra con puntillo que es lo que P- intenta que hagan. Igual ocurre con una blanca que también aparece.</p> <p>Pregunta: ¿Cuántos compases hay en el primer pentagrama, y en el segundo y en el tercero? Cuántos son. Qué significan los dos puntos del final. Qué hay que repetir?</p> <p>Pregunta: Cómo se llama la primera nota? Lo contestan mal y él repasa con los dedos de la mano la colocación de las notas. Al RE, les dice, para memorizarlo, "Recuerda." Va preguntando cómo se llaman las notas que supuestamente se colocarían en la posición que va señalando en la mano y les hace ver que la primera nota de la partitura que están trabajando es SI... Van leyendo la partitura y cuando llega al RE agudo pregunta ¿agudo o grave? y alguno dice grave, y con risas comenta que hoy no le dejan (yo) que pongan el nombre de las notas debajo. Insiste con el nombre de las notas y los dedos de la mano (líneas y espacios al estilo antiguo). Van diciendo las notas del pentagrama y cuando llega al SI que lleva un puntillo dice SI con puntillo y repasa lo que significa el puntillo. Explica que en el pentagrama figura el sonido y el valor de los sonidos. Pregunta las cuatro notas del primer pentagrama seguidas. Muy bien. En las del segundo se equivocan.</p>	<p>Pentagrama.</p> <p>Armadura.</p> <p>Puntillo.</p> <p>Compases.</p> <p>Signos de repetición.</p> <p>Altura de los sonidos.</p> <p>Lectura.</p>

Hora entrada	N° alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
11:45	22	Sentados en mesas altas y largas.	Fotocopias partitura.

## DÉCIMA SESIÓN (30 de enero de 2004)

### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

He llegado como siempre con unos minutos de antelación. P- está sentado delante de una mesa donde tiene todo el equipo de audio, en el vestíbulo del Centro a la orilla de las escaleras que dan al patio de recreo. Ha terminado el acto de la Paz. De haber sabido que era a esa hora hubiera ido más pronto para verlo pero, P- me dijo que habían decidido hacerlo en la hora antes del recreo ese mismo día por la mañana... Me ofrecen un paquete de palomitas y un actimel que es lo que le han dado a los niños. En el suelo del patio observo tres grandes redondeles donde en el centro hay una paloma gigante blanca hecha con papel y pintada. P- me da el programa de actos así como la secuencia de las músicas que puso. Cuando suena el timbre de fin de recreo les dice por el micrófono a los niños que recojan lo del suelo excepto las palomitas caídas y que se pongan en fila y que como es el día de la paz que mantengan esa paz no sólo en el colegio sino también en casa con sus padres y que los “arrestos” que el tenía puestos los quita, pero que si se portan mal volverá a ponerlos. P- tiene que abrir el aula y tarda un poco en recoger los cables (los aparatos los deja para que los recoja el conserje).

**12:04.** P- me ayuda a poner la cámara. Los niños ya están sentados.

**12:06.** Ya está puesta la cámara de video. P-: “Por favor... las cotufas (palomitas de maíz) del día de la paz las guardan (algunos niños todavía tienen cotufas. “A la salida les darán un globo blanco del día de la paz”. Aclara que a los del comedor se los darán allí y a los otros a la salida. Pone orden diciendo “Bien se acabó” A los niños de la mesa 3ª (más cerca de mí): “Jamás he permitido cinco (se refiere al nº de alumnos por mesa). Uno sobra. Se acabaron las flautas. ¿Todo el mundo tiene lápiz?” Miren, hoy es un día que yo, de verdad, después de que hicimos lo de la paz me lo voy a tomar en paz también, que no tenga que decirle a nadie nada” El alumnado está sentado y con el libro abierto por la página 28. El ejercicio que tienen que trabajar es una pequeña partitura de 16 compases para ser tocadas con la flauta en forma canon. P-: “Lee lo que está en el libro dice “Aprende a tocar con la flauta la siguiente partitura, practícala con tus compañeros.” ¿Cómo se titula esa obra? Alumnado contesta.: Leyenda “¿Qué es lo que se ve, lo primero? pregunta P-: “Un pentagrama”, dicen y “¿Qué más?” pregunta P-.“Clave de sol” y la “armadura” contestan. ¿Qué compás?

Dos por cuatro. P- dice “Dos por cuatro que son dos tiempos de una negra ¿Cómo se marcaría?” Marca con la mano las dos partes (abajo y arriba) y les dice que digan con TA lo que va en cada parte, lo mismo con TITI, lo mismo y sobre la marcha cambia con la combinación de ambas y hace una introducción breve al TIRITIRI. Continúa combinando con el TIRITIRI. “A ver, después de la barra de compás, ¿qué se ve? Alumnos: Dos puntos. P-: ¿Qué significa? Alumnado: “Que se repite”. A un alumno: “Hay que mirar, ¡eh!, es difícil sin mirar saber lo que es. Seguimos: ¿Primera nota?” Un alumno: SOL y lo repiten varios. P-: “Y un jamón” (es LA) P-: Si Uds. se dejan llevar...” Una niña: LA. P-: “Bien. Ahora nos vamos a creer lo que diga Emma casi siempre, porque es la única que es capaz de mirar allí (a una pizarra con un pentagrama que tiene puesto el nombre de las notas) y fijarse” P- pone la mano abierta e intenta recordar cómo se llama el RE bajo. Como no contestan dice: ¡Menos mal que tengo grabada la clase de la semana pasada! Alguien dice: Recuerda. P- va diciendo las notas hasta llegar al LA y dice ¿en el segundo espacio? ¿cuál es? Dicen. LA. P-: Vamos a ver, la segunda nota ¿qué nota es? (P- un tanto enfadado.) ¿Qué “nota” es por la figura? Alguien dice: DO ¿Qué nota es por la figura? dice P- con énfasis. Se está refiriendo a la negra. “Negra, de acuerdo. ¿Está en una línea o en un espacio?” Al: Está en un espacio. P-: Está en un espacio ¿En el 1º, en el 2º, 3º o 4º? Algunos contestan: en el 2º.y otros en el 3º. P- : Mírenlo bien. P-: ¿Qué nota va en el 3º espacio? dice señalando en la mano el tercer espacio. Emma va a contestar y P- le dice, “todos menos tú Emma”. Tardan en contestar y él empieza por el RE hasta llegar al 3º espacio. “Siguiente nota ¿qué nota es?, está en línea o en espacio?” Unos contestan: en línea y otros en espacio (Es un RE). P- “Estamos mirando cosas distintas o aquí pasa algo”. Se va a la pizarra y dice: “la siguiente nota está aquí (la pinta en el pentagrama) y es RE (algunos niños ya lo habían dicho al escribirlo él). P-: “Miren, cuando ustedes eran pequeñitos y estaban en mi clase cuando era un problema de matemáticas, siempre era el mismo rollo: ¡se suma!. ¡se resta!. No. Se lee, se entiende y se hace. Pentagrama, se mira, se piensa y se dice la nota. No ¡y fa, y sol y la...! Hombre, no... Si ya se acuerdan RE, MI FA SOL, mírenlo allí enfrente (señala la pizarra de antes) está allí (en un lateral) ha estado aquí (en la pizarra central) lo he puesto hasta aburrirme. De todas maneras lo vamos a recordar, pero vamos a hacer una cosa primero”.

**12:12.** Hacemos con TA todo ese pentagrama. Les indica que lean con TA la partitura marcando el compás contiene negras, negras ligadas y blancas. Corren. Observo que lo leen pero algunos no marcan el compás y dice las sílabas rítmicas por imitación. Las

niñas están más atentas al trabajo que está realizando. P-: No, no, a esa velocidad no se puede. Tienen dos fallos, uno se los dejé pasar adrede, donde hay una ligadura significa que va... es un TAAAAAA porque se suman los valores, si vale uno, es uno más uno y donde hay una blanca Estefan (alumno nuevo) que te pegas cada pifia es TAAAAAA. No corran. Empezamos y..... Leen bastante bien. Siguen corriendo.

**12:15.** P- Saca el metrónomo de un armario y les dice ¿Quién se acuerda cómo se llamaba? Un alumno: metalófono ¿“Alguien dijo metalófono”? dice P-. Señalan a un alumno y P- dice: “No pasa nada”. Algunos alumnos dicen: el metrónomo. P-: “Escuchamos” y lo pone en marcha bastante rápido y algún alumno hace el comentario de que va muy deprisa. Lo pone más lento. Leen con TA. P- dice “la campanita es abajo” (refiriéndose al movimiento de la mano marcando el compás) Leen la partitura todos, (corrige de vez en cuando la velocidad y el efecto de la ligadura, luego mesa por mesa. A P- le falla un poco dar la entrada. Se da cuenta de que ha fallado la entrada y les dice para entrar ¡Ahora! Les dice: bien, bastante bien. La 1ª mesa donde mayoritariamente hay niñas lo hacen muy bien y P-: lo reconoce. La 2ª lo hace regular menos Cristo según P- y en la 3ª se echan a correr y P- le hace ver a un alumno (les pone el metrónomo bastante deprisa) lo que es ir deprisa... Vuelven a hacerlo todos con el metrónomo más lento. Vuelven a leerlo todos. P-: Está bien (en realidad sale bastante regular). P- les dice, “se echaron a correr pero sale bastante bien”.

**12:20.** P- les dice que escriban el nombre de las notas de la partitura. Le dice a un alumno que se ponga en posición de querer aprender y que cuando le pone la cara de “yo no fui” se mosquea. Les dice a tres niñas que vayan a ayudar cada una a tres niños de cada mesa (donde generalmente están los menos trabajadores,). P-: “goma no tengo sino una y la tengo yo. Levanten la mano el que necesite borrar”. Yo me presto a ayudar también, en esa mesa (por ser la más cercana a mí), a ver cómo lo hacen y ayudarlos. Una alumna ha terminado bien y como que él no se lo cree, yo confirmo que es verdad y P- dice que en lectura y comprensión es muy buena y que si se portara bien...

**12:26.** P- dice que los que ya estén corregidos y estén bien que pueden empezar a tocar “sin volvernos locos”. Se oye un guirigay. Algunos tocan, otros hablan mientras yo estoy con unos ayudándolos. P- sale porque lo llaman y yo me quedo con la clase. Tres niñas me piden permiso para salir a estudiar porque dicen que allí no pueden (el aula está en los bajos y para llegar a los pasillos hay un trecho y unas escaleras.)

intento imponerme para trabajar con ellos la flauta. El ambiente es un tanto caótico: unos hablan otros tocan noche de paz. Otros se mueven...

**12:36.** Empezamos a trabajar la partitura Yo cojo un pandero para marcar el pulso voy trabajando mesa por mesa.

**12:40.** Llega P- y me dice que siga yo y él se sienta a tocar en una de las mesas la flauta. Una niña se queja de que Stefan se está metiendo con ella y P- le dice al niño que se siente a su lado. La partitura está preparada para ser tocada en canon y P- sugiere que toquemos juntos cada uno su parte. Ensayamos mesa por mesa y mientras los niños tocan, P- entona las notas. A "Don P-" (así llaman al profesor) le hacen mucho más caso que a mí. Se ve la autoridad del maestro. Después de ensayar varias veces las dos partes, P- cambia a algunos alumnos de sitio, mayoritariamente las niñas para una mesa que las voy a dirigir yo y los niños otras con él .P- con sus niños entona la melodía. Repetimos varias veces, y por fin lo tocamos y sale más o menos bien. Yo propongo que lo toquen sólo unas niñas que parecen que lo saben bien para ver cómo suena (mientras, P- entona la melodía). Cuando terminan P- dice que hay una voz dominante y propone que sean dos niñas solamente las que lo hagan. Cuando acabamos P- se apunta para tocar con una de las niñas Luego se repitió con los chicos y al igual que con las chicas, en este caso las chicas dijeron quien lo tenía que tocar, y dijeron: Pedro (es un niño que toca muy bien, creo que lo aprendió en otro colegio donde estaba). Uno de los niños se paró. Y P- le dijo "¿sabes por qué fallaste? porque te lo sabes de memoria. Hay que leer."P- manda a las niñas a una mesa y él se queda con los chicos para entonar la melodía. Yo me voy al teclado y toco la melodía y después canto con ellas *a capella*. Hacen lo mismo los niños con P-. Los pone después de pie para cantar. Lo mismo las niñas, y lo cantamos con la ayuda del teclado. P- me comenta que esta sesión ha sido extraordinaria no sólo por el tiempo (se ha cogido la hora siguiente de religión) sino por la actividad hecha. El dice, que aprovechando que estaba yo, se trabajó todo el tiempo la flauta pero que él generalmente cambia a otra cosa mucho más rápidamente. Me comenta también que la salida del aula fue por algo relativo a la dirección del próximo curso donde él no se presenta a director y creo que debe haber alguna movida.

**DÉCIMA SESIÓN (30 de enero de 2004)**

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Expresión instrumental (ExIns) 40 m.	Aquí intervine yo a petición de P-.	
Lenguaje musical (LM)  16 m.	<p>El ejercicio que tienen que trabajar es una pequeña partitura de 16 compases para ser tocadas con la flauta en forma canon. P- lee lo que está en el libro dice "Aprende a tocar con la flauta la siguiente partitura, practícala con tus compañeros." ¿Cómo se titula esa obra Alumnado contesta.: Leyenda "¿Qué es lo que se ve, lo primero? Pregunta P-: "Un pentagrama" dicen y ¿qué más? "Clave de sol" y la "armadura" ¿Qué compás? Dos por cuatro. P-: Dos por cuatro, que son dos tiempos de una negra ¿Cómo se marcaría? (Marca con la mano las dos partes, abajo y arriba) y les dice que digan con TA lo que va en cada parte, lo mismo con TITI, y sobre la marcha cambia con la combinación de ambas y hace una introducción breve al TIRITIRI. Continúa combinando con el TIRITIRI. "A ver, después de la barra de compás, ¿qué se ve? Alumnos: Dos puntos. P-: ¿Qué significa?". Alumnado: "Que se repite". A un alumno: "Hay que mirar, ¡eh!, es difícil sin mirar saber lo que es. Seguimos: ¿Primera nota?" Un alumno: SOL y lo repiten varios. P-: "Y un jamón" (ES LA) P-: "Si Uds. se dejan llevar..." Una niña: LA. P-: "Bien. Ahora nos vamos a creer lo que diga Emma casi siempre, porque es la única que es capaz de mirar allí (a una pizarra con un pentagrama que tiene puesto el nombre de las notas y fijarse" P- pone la mano abierta e intenta recordar cómo se llama el RE bajo. Como no contestan dice: ¡Menos mal que tengo grabada la clase de la semana pasada! Alguien dice: Recuerda. P- va diciendo las notas hasta llegar al LA y dice ¿en el segundo espacio ¿cuál es? Dicen. LA. P-: Vamos a ver, la segunda nota ¿qué nota es? (El voz de P- es fuerte y un tanto enfadado. ¿Qué "nota" es por la figura? Alguien dice: DO ¿Qué nota es por la figura? dice P- con énfasis Se está refiriendo a la negra. "Negra, de acuerdo. Está en una línea o en un espacio?" Al: Está en un espacio. P-: Esta en un espacio ¿En el 1º, en el 2º, 3º o 4º? Algunos contestan: en el 2º.y otros en el 3º. P-: Mírenlo bien. P-: ¿Qué nota va en el 3º espacio? dice señalando en la mano el tercer espacio. Emma va a contestar y P- le dice, "todos menos tú Emma". Tardan en contestar y él empieza por el RE hasta llegar al 3º espacio. "Siguiendo nota ¿qué nota es?, está en línea o en espacio?" Unos contestan: en línea y otros en espacio (Es un RE). P-: "Estamos mirando cosas distintas o aquí pasa algo". Se va a la pizarra y dice: "la siguiente nota está aquí (la pinta en el pentagrama) y es RE (algunos niños ya lo habían dicho al él escribirlo). P-: "Miren, cuando Vds eran pequeñitos y estaban en mi clase cuando era un problema de matemáticas, siempre era el mismo rollo: ¡se sumaj. ¡se restaj. No. Se lee, se entiende y se hace. Pentagrama, se mira, se piensa y se dice la nota. No ¡y fa, y sol y</p>	<p>Lectura musical.</p> <p>Signos de repetición.</p> <p>Lectura musical.</p>

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
	<p>la...¡Hombre, no. Si ya se acuerdan RE, MI FA SOL, mírenlo allí enfrente (señala la pizarra de antes) está allí (en un lateral) ha estado aquí (en la pizarra central).Lo he puesto hasta aburrirme. De todas maneras lo vamos a recordar, pero vamos a hacer una cosa primero". Hacemos con TA todo ese pentagrama.</p> <p>Les indica que lean con TA (contiene negras, negras ligadas y blancas) la partitura marcando el compás. Corren. Observo que lo leen pero algunos no marcan el compás y dice las sílabas rítmicas por imitación. Las niñas están más atentas al trabajo que está realizando. P-: "No, no, a esa velocidad no se puede Tienen dos fallos, uno se los dejé pasar adrede, donde hay una ligadura significa que va... es un TAAAAAA porque se suman los valores, si vale uno, es uno más uno y donde hay una blanca... Estefan (alumno nuevo) que te pegas cada pifia, es TAAAAAA. No corran. Empezamos y..... vuelven a correr.</p> <p>P- saca el metrónomo de un armario y les dice ¿Quién se acuerda cómo se llamaba? Un alumno: metalófono ¿"Alguien dijo metalófono"? dice P-. Señalan a un alumno y P-: "No pasa nada". Algunos alumnos dicen: el metrónomo. P-: "Escuchamos" y lo pone en marcha bastante rápido y algún alumno hace el comentario de que va muy deprisa. Lo pone más lento. Leen con TA. P- dice "la campanita es abajo" (refiriéndose al movimiento de la mano marcando el compás) Leen la partitura todos,(corrige de vez en cuando la velocidad y el efecto de la ligadura luego mesa por mesa. A P- le falla un poco dar la entrada. Se da cuenta de que ha fallado la entrada y les dice para entrar ¡Ahora! Les dice: bien, bastante bien. Vuelven a hacerlo todos con el metrónomo más lento. Vuelven a leerlo todos. P-: Está bien (en realidad sale bastante regular). P- les dice, "se echaron a correr pero sale bastante bien".</p> <p>Les dice que escriban el nombre de las notas de la partitura. Le dice a tres niñas que vayan a ayudar cada una a tres niños de cada mesa (donde generalmente están los menos trabajadores,). P-: "goma no tengo sino una y la tengo yo. Levanten la mano el que necesite borrar. Yo me presto para ayudar también, en esa mesa (por ser la más cercana a mí), a ver cómo lo hacen y ayudarlos.</p>	

Hora entrada	Nº alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
11:45	23	Sentados en mesas altas y largas.	Libro 5º de Anaya.



## UNDÉCIMA SESIÓN (6 de febrero de 2004)

### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

**11:45.** Entra el alumnado en clase después de preguntar a P- si cogían las flautas y como P- no entra con ellos yo intento empezar a trabajarla.

**11:55.** Llega P- y pide que abran el libro por la página 29. Se trata de una melodía para ser tocada en dos grupos de flautas.

**12:03.** P- explica lo que hay que hacer pero pide que primero lo hagan con la voz, pero no les da el tono. Me encarga a mí que haga la segunda voz con las chicas y observo que muchos niños no están cantando con P-.

**12:06.** Intentan tocar la obra con las flautas pero no sale bien pues el pulso es diferente. P- baja dos xilofones (la obra está para ser trabajada con acompañamiento instrumental Orff) y una alumna ha cogido las baquetas. Se trabaja sin mayor énfasis y con un poco de desorden.

**12:43.** P- reparte fotocopias de la letra de “Santa Cruz en carnaval” y pone la audición de esta obra.

**12:54.** Ensaya el “Cubanito” (canción ya tradicional de murga) después de repartir fotocopias de las letras que van a cantar con esta melodía.

**13:00.** Pide que recojan todo el material.

**UNDÉCIMA SESIÓN (6 de febrero de 2004)**

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Expresión instrumental (ExIns)	Intentan tocar la obra escrita para dos grupos de flautas pero no sale bien pues el pulso es diferente. P- baja dos xilofones (la obra está para ser trabajada con acompañamiento instrumental Orff) y una alumna ha cogido las baquetas. Se trabaja sin mayor énfasis y con un poco de desorden.	Agrupaciones musicales.
Canto (CC)	Se trata de una melodía para ser tocada en dos grupos de flautas. P- explica lo que hay que hacer pero pide que primero lo hagan con la voz, pero no les da el tono. Me encarga a mí que haga la segunda voz con las chicas y observo que muchos niños no están cantando con P-. P- reparte fotocopias de la letra de "Santa Cruz en carnaval" y pone la audición de esta obra. Ensayo el "Cubanito" después de repartir fotocopias de las letras que van a cantar con esta melodía.	Canto colectivo.

Hora entrada	Nº alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
11:45	22	Sentados en mesas altas y largas.	Fotocopias Libro.

## **DUODÉCIMA SESIÓN (13 de febrero de 2004)**

### **DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN**

Cuando llegué aún estaban en el recreo y poco después y al estar ya todos en fila en el patio para entrar, hicieron un ensayo general clase por clase, de las canciones de las murgas que iban a cantar el próximo viernes de carnaval. Ensayaron también con los de 6º el recorrido que tenían que hacer con la sardina (que un profesor estaba pintando, ya estaba hecha forrada de periódicos) y lo que tenían que hacer. Hoy también estaban celebrando el día de los enamorados y P- me enseñó en Secretaria unos paquetitos, con los nombres del profesorado, que estaban en una mesa con un mantel rojo y eran sorpresas. Al rato y ante mi sorpresa una profesora me dio uno de ellos con mi nombre que contenía dentro dos bombones en forma de corazón y un poema y me dijeron que fuera a la cocina y me invitaron a unos pasteles. Todos los niños llevaban una pegatina en forma de corazón en la camiseta.

**12:00.** Una vez sentados los alumnos en sus mesas P- se dirige a ellos en tono recriminatorio llamándoles la atención a dos niños y luego al resto. Les explica cómo van a hacer el próximo viernes en el entierro de la sardina que antes de entrar en clase estuvieron ensayando en el patio.

**12:08.** Comienzan a entonar “Santa Cruz en Carnaval” con el soporte de un CD.

**12:10.** Para el CD y corrige el final de una frase (De la afinación no dice nada) Se interrumpe la sesión por la entrada de una profesora que le pregunta algo a P\_. Continúan con la canción que ha durado dos minutos. P- les dice que el próximo lunes lo volverán a repetir así como el miércoles, dejando el jueves para descansar.

**12:12.** Les pide a los de 4º que canten su murga, pero al parecer la letra es relativa a P- y él les dice que canten sólo la canción (que es una que está de moda: (chachi pirulí) Hay una parte en medio y P- saca una trompetilla para ver cómo es. Continúan con otra canción (vámonos ya) con textos delatando la situación de las canchas de los lavabos, etc. P- les dice: Está bien, pero es como para el entierro de la sardina (y exagera la lentitud de lo que están cantando). Algunos alumnos dicen que no se saben la letra y él les dice en tono enfadado que la letra ha estado en la pizarra un montón de tiempo (algunos la están leyendo).

12:28 Les dice que van a cantar Cubanito. Manda a un niño a Secretaria para fotocopiar la letra pues faltan fotocopias De vez en cuando dice: "eh, eh no se pasen de listos" pues están revolucionados. Pide silencio. Traen las fotocopias y empiezan a cantar el Cubanito con textos alusivos a actividades en el colegio. P- corrige mayoritariamente el ritmo y aunque pide que vocalicen, la afinación y vocalización es deficiente. Los niños están bastante interesados en esta sesión previa a carnavales. P- se impone bien y con la trompetilla ameniza rítmicamente los silencios de la letra. El alumnado se entusiasma y al mismo tiempo percute acompañando sobre la mesa. P- coge una sandunga (hecha con una lata de aceite y sonajas, etc.) y los acompaña igualmente. El profesor de 4º ha entrado con sus alumnos y P- les pide a los alumnos de 5º que canten la murga "Vámonos ya". A la mitad interrumpe y enfadado corrige y dice "Así no me interesa, cada uno está por su lado, gritan, no me interesa".

**12:35.** Cuando acaban se van con su maestro, y P- les dice a los de 5º que se van a quedar conmigo para que me canten la murga con la letra que va dirigida a él y que va a ser una sorpresa, que él promete que no la va a oír y que me la canten a mí. Los alumnos dicen que está la cámara y la quitamos para que no quedara muestra y P- la pudiera ver antes del viernes próximo que será el acto. Estuvieron cantándomela y yo hice las correcciones de vocalización pues la cuestión de entonación era prácticamente imposible realizarlas como es debido aun teniendo el soporte del disco. Como P- nos había dicho, mandé a una niña a buscarlo cuando terminamos y como tardaba, ellas pusieron del disco otras canciones y se pusieron a bailar. Algunos niños se pusieron a incordiar.

**DUODÉCIMA SESIÓN (13 de febrero de 2004)**  
**4° y 5° Curso juntos**

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
<p>Canto (CC)</p> <p>27 m.</p>	<p>Comienzan a entonar “Santa Cruz en Carnaval” con el soporte de un CD. A los dos minutos para y corrige el final de una frase (De la afinación no dice nada) Les pide a los de 4° que canten su murga, pero al parecer la letra es relativa a su persona y él les dice que canten sólo la canción (que es una que está de moda: chachi piruli) Hay una parte en medio y P- saca una trompetilla para ver cómo es.</p> <p>Continúan con otra canción (vámonos ya) con textos delatando la situación de las canchas de los lavabos, etc. P- les dice: Está bien, `pero es como para el entierro de la sardina (y exagera la lentitud de lo que están cantando).</p> <p>Les dice que van a cantar “Cubanito”. Manda a un niño a Secretaría para fotocopiar la letra pues faltan fotocopias De vez en cuando dice: “eh, eh no se pasen de listos” pues están revolucionados. Pide silencio. Traen las fotocopias y empiezan a cantar el Cubanito con textos alusivos a actividades en el colegio. P- corrige mayoritariamente el ritmo y aunque pide que vocalicen, la afinación y vocalización es deficiente.</p> <p>El profesor de 4° ha entrado con sus alumnos y P- les pide a los alumnos de 5° que le canten la murga de ellos: “Vámonos ya”. A la mitad interrumpe y enfadado corrige y dice “Así no me interesa, cada uno está por su lado, gritan. No me interesa.”</p> <p>Cuando acaban los alumnos de 4° se van con su maestro, y P- les dice a los de 5° que se van a quedar conmigo para que me canten la murga con la letra que va dirigida a él y que va a ser una sorpresa, que él promete que no la va a oír y que me la canten a mí. Los alumnos dicen que está la cámara y la quitamos para que no quedara muestra y P- la pudiera ver antes del viernes próximo que será el acto. Estuvieron cantándomela y yo hice las correcciones de vocalización pues la cuestión de entonación era prácticamente imposible realizarlas como es debido aún teniendo el soporte del disco. Como P- nos había dicho mandé a una niña a buscarlo cuando terminamos y como tardaba, ellas pusieron del disco otras canciones y se pusieron a bailar.</p>	<p>Canto colectivo.</p>

Hora entrada	N° alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
11:45	23	Sentados en mesas altas y largas.	Fotocopias y audio.

## **DÉCIMOTERCERA SESIÓN (5 de marzo de 2004)**

### **DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN**

**11:45.** Entra el alumnado y mientras reparten los libros y los lápices les pide que atiendan y les recrimina el comportamiento de la última clase. Les dice que este año se va a hacer la acampada que no se hizo el año pasado, y que eso se hace cuando hay buen comportamiento pero que si no, no se hará. De buena manera les recrimina que se hayan portado mal etc. Los alumnos escuchan atentos.

**11:55.** P- me consulta lo de la fonomimia.

**11:57.** P-: "Página 30". Explica que sólo hay una goma de borrar y comenta que cuando era joven un maestro solo tenía una goma en el aula. Que si se equivocan quien va a borrar va a ser él. Vuelve a hacer alusión al buen comportamiento y a las buenas maneras.

**13:00.** P- se sienta en la cabecera de una de las mesas y da las instrucciones para la actividad. Lee lo de la página 30 que consiste en adjudicar las melodías, que pondrá a continuación, a cada uno de los poemas del libro. Les dice que se hará un debate por mesa (les recuerda que las mesas son de 4 niños y no de cinco ni seis) y que habrá un portavoz que dirá lo que hayan decidido. Explica lo que es un portavoz. Los alumnos están atentos. Les dice ¿Pueden hacerlo ya? Alumnado: no, porque no lo hemos escuchado. P-: Claro, ¿cómo se va a hacer si yo no he puesto la música? "Así es en todo". P- pone el CD con la 1ª, la 2ª y la 3ª audiciones seguidas. Les advierte que no necesariamente tienen el mismo orden las audiciones que los poemas en el libro. Cuando acaba, vuelve a poner la 1ª y pide que los portavoces, con orden, digan lo que procede. El alumnado habla entre ellos para decidir. Interrumpe la audición porque una alumna dice que no lo ha entendido. P-: "No pasa nada, vamos a hacerlo más despacio".

**13:05.** Les pide que lean el primer poema. Cuando acaban les explica que se imaginen un programa de radio o como cuando están haciendo en el patio una actuación y la música se sube o se baja cuando alguien está hablando. Les hace leer el 2º poema a otra mesa y el 3º a la otra mesa. La lectura la hacen todos muy bien. P-: "Hacía tiempo que no escuchaba a este curso leer tan bien como ahora". Les vuelve a explicar lo de subir o bajar el volumen de la música. Vuelve a poner la 1º audición. El alumnado

habla. P- me comenta que es imposible hacer lo que pone en el libro del profesor como actividades, pues en la actividad que deberían hacer se trata incluso de buscar palabras en el diccionario y comenta que la coordinación (que debería ser) entre la música y la tutoría es utópica. Que todo lo que dice el libro del profesor es imposible hacerlo en una hora.

**12:12.** P-: “Hemos escuchado las tres audiciones. Hablen solo los portavoces”. Va preguntando por grupos las soluciones. Ha escrito en la pizarra lo que van diciendo por medio de los votos para adjudicar la música al texto. En una de las preguntas P- insiste en saber quién es el portavoz pues han contestado dos a la vez. Les pide que empiecen a leer y P- sube o baja la audición para que cuando no hay música lean y se paren cuando empieza la música. Así termina la audición. Pasan a la 3ª y después a la 2ª de la misma manera. P- les explica, después de leer lo que tenían que hacer lo que han hecho y les pide que cuál quieren repetir y todos dicen “Pegaso” (es la 3ª). Sale muy bien la lectura con la música en las pausas de la lectura.

**12:25.** P-: “En lo que vamos a hacer a continuación les va a dar risa y para que no les dé después ríanse primero”. Los alumnos se ríen y alguno empieza a decir un chiste pero P- le corta, “No eso no, no confundan confianza con confianzudo.” Les dice que lean lo de la pág. 31 en silencio, están unos segundos y manda a uno para que lo lea en voz alta. Se trata de la ligadura y P- una vez que el alumno lo ha leído explica lo que es un signo, haciendo referencia a los signos gramaticales o matemáticos. Les hace leer por mesa SI iiiii NOOOO Los alumnos lo leen como si fuera ligado. Y para hacerles ver que lo han hecho mal les pone a, e, i, o, u y la letra a de forma repetida (a a a a a) en la pizarra. Se los hace leer y se dan cuenta de que son sonidos sueltos, que para que sea un sólo sonido tiene que estar ligado. Interrumpe una profesora que viene a buscar a un alumno (Salvador) y P- le hace el comentario de “te vas a salvar Salvador” y hace un comentario jocoso con respecto a la gorra que lleva puesta dentro de la clase. P- explica que la ligadura va con el mismo nombre y misma altura, pone ejemplos en la pizarra en el pentagrama y los alumnos van diciendo si se pueden ligar o no. P-: “En el ejemplo que tienen que hacer ahora tienen que poner lo que corresponda según la campana que tienen arriba”. Él lo ejemplifica con el bombo, haciendo ejemplos largos y cortos. Mientras lo van haciendo yo le pregunto si lo de la ligadura ya no lo sabían y me explica lo de la “espiralidad y globalización”.

**12:30.** Los alumnos se van acercando para que se los corrija. P- les pide calidad en la grafía y corrección. Con voz fuerte dice: Las personas inteligentes, y ustedes lo son,

miran lo que tienen arriba y lo hacen”. Va corrigiendo las plicas (quiere que se fijen en las partituras del libro y que las imiten).

**12:36.** Ya en sus mesas, P- les pide que le digan dónde han colocado las notas y las van corrigiendo, diciendo los alumnos dónde han colocado las notas numerando las líneas y los espacios. Va preguntando a uno por uno. Pide silencio (algunos alumnos han cogido la flauta y la están tocando). Y que cojan la flauta y que toquen do, re, mi, sol, la, para que se les “meta en el oído”. (Tocan todos y no sé cómo se les va a meter en el oído). Pide silencio y que dejen la flauta. Silencio total, lo dice varias veces.

**12:40.** Pone el metrónomo. “En la campana empiezo el compás” (Muchos marcan el compás con la mano) P- entona pero falla en el LA pero no se da cuenta. Los niños entonan imitando la entonación. Guardan bien el valor de los sonidos. Le pide a Cristo que lo haga sólo. “Te perdiste” le dice. A otro alumno “Pedro, quiero escuchártelo”. Le corrige y vuelve P- a entonar él sólo con los mismos fallos. Algunos niños levantan la mano para hacerlo solos. Pero P- se lo encarga a una de las mesas y luego a las otras dos. Los últimos en participar, prácticamente lo que hacen es leer. “Todos a la vez. Cuidado, Silencio, que están más guapos.” Lo hacen todos con los fallos anteriores de entonación y lo repiten.

**12:50.** Pone un CD con la audición de un romance cantado y les dice que el próximo día empezaran por aquí. Les manda recoger los libros y los lápices y salen. Después de la clase nos quedamos hablando sobre la globalización.



**DÉCIMOTERCERA SESIÓN (5 de marzo de 2004)**

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Lenguaje musical (LM) 15 m.	Les dice que lean lo de la página 31 en silencio, están unos segundos y manda a uno para que lo lea en voz alta. (Se trata de la ligadura) una vez que el alumno lo ha leído P- explica lo que es un signo, haciendo referencia a los signos gramaticales o matemáticos. Les hace leer por mesa Sl iiii NOOOO Los alumnos lo leen como si fuera ligado. Y para hacerles ver que lo han hecho mal les pone a, e, i, o, u y la letra <b>a</b> de forma repetida (a a a a a a) en la pizarra. Se los hace leer y se dan cuenta de que son sonidos sueltos, que para que sea un sólo sonido tiene que estar ligado. P- explica que la ligadura es con el mismo nombre y misma altura, pone ejemplos en la pizarra en el pentagrama y los alumnos van diciendo si se pueden ligar o no. P-: "En el ejemplo que tienen que hacer ahora tienen que poner lo que corresponda según la campana que tienen arriba". Él lo ejemplifica con el bombo, haciendo ejemplos largos y cortos.	Ligadura.
Expresión vocal (ExV) 17 m.	"Hemos escuchado las tres audiciones. Hablen solo los portavoces". Va preguntando por grupos las soluciones. Ha escrito en la pizarra lo que van diciendo por medio de los votos para adjudicar la música al texto. En una de las preguntas P- insiste en saber quién es el portavoz pues han contestado dos a la vez. Les pide que empiecen a leer y P- sube o baja la audición para que cuando no hay música lean el texto del poema y se paren cuando empieza la música. Así termina la audición. Pasan a la 3ª y después a la 2ª de la misma manera. P- les explica, después de leer lo que tenían que hacer, y lo que han hecho y les pregunta que cuál quieren repetir y todos dicen "Pegaso" (es la 3ª). Sale muy bien la lectura con la música en las pausas de la lectura.	Entonación lectora.

Hora entrada	Nº alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
11:45	23	Sentados en mesas altas y largas.	Fotocopias y audio.

## **DÉCIMOCUARTA SESIÓN (12 de marzo de 2004)**

### **DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN**

**11:45.** Cuando entro en el aula están sentados en el suelo los alumnos de 2º curso y está también su profesora y P-. Los de 5º están como siempre sentados en sus asientos. La profesora me explica lo que quiere saber de la obra Cascanueces (ella y P- han estado viendo las “partes” del Vals de la flores” para una posible escenificación).

**11:50.** Ya se han ido los de 2º y P- les dice a los alumnos que abran el libro (ya han sido repartidos) por la pág. 38 el tema es “Me quedo de piedra:”. Un alumno dice: ¿Puedo leer esto? P-: “Claro. Si hoy hasta has traído el uniforme”. Lo lee. P- ha pasado por alto algunas páginas del libro. Al final me explicó que se lo había saltado porque va un poco atrasado y en realidad se trataba de unos romances y de los teatros. Un alumno lee la frase relativa a la lámina que tiene unas estatuas y P- dice “Detalles. Todos están desnudos menos uno. El cincel y el martillo (tiene unas figuras musicales en lo alto) lo hacen con música”.

**12:08.** Pone un CD y dice “Escuchen, relacionen música con escultura”. A medida que van oyendo la música tienen que decir con qué escultura la relacionan y le tienen que colocar el nº correspondiente a la misma. A la 1ª (música religiosa) le adjudican mayoritariamente a la escultura “vestida” (es una virgen). La 2ª es P- quien dice “Al David de Miguel Ángel. La 3ª la aciertan casi todos para el Discóbolo”, La 4ª era para el Pensador y prácticamente no lo sabe ninguno y la 5ª es para una escultura moderna. P- no hace ninguna alusión más amplia al tema y apaga el CD.

**12:12.** P- pone al alumnado de pie y dice: “Muevan los brazos y el cuerpo como quieran y cuando yo de una palmada se quedan quietos en esa posición, inmóviles, como estatuas” (algunos se ríen. P- insiste en que se muevan todo lo que puedan. Estando en posición de estatuas dice P-: “Esta es la ilusión de cualquier maestro” (refiriéndose al silencio y quietud). (Prácticamente P- realiza todo lo que pone la guía del profesor del libro).

**12:14.** pasa a la siguiente actividad del libro. Previamente dice mirando a dos niños “Es la última vez que perdono que hablen dos niños al mismo tiempo”. Indica que lean el poema (es la letra de una canción) las chicas y el *bis* los chicos Empiezan a leer e

interrumpe para cambiar a Stefan de sitio y colocarlo a su lado (el está sentado en la cabecera de la mesa central). Leen el poema, interrumpiendo P- de vez en cuando para corregir.

**12:18.** Pone el CD. “Escuchen primero” (algunos alumnos se mueven rítmicamente desde los asientos). Una vez oída, la intentan cantar todos nuevamente con el CD. La mayoría intenta cantar la canción (otros no) y lo que sí cantan todos es la repetición (6 veces) de la frase “me quedo de piedra”.

**12:24.** P- dice “pasen la página”. Para hacer esta actividad (esquema rítmico para hacer percutiendo con las dos manos, entre ellas y con la mesa), les recuerda lo que es la mano derecha y la izquierda (observo que algunos niños no lo tienen claro y no son zurdos), lo que es la palma de la mano, el dorso, así como los “pitos”. Ejemplifica el primer esquema. Les dice “Miren la diferencia de “sonido” (se refiere a la diferente manera de percutir). Como él ha ido diciendo simultáneamente “derecha, izquierda, etc.”, va mesa por mesa y les dice que lo tienen que hacer con la boca cerrada. P\_ hace uno de los esquemas y los alumnos lo repiten. Así hacen el 1º y 2º esquema, incluso con el texto que tienen debajo. En el 3º hay una nota a contratiempo y les dice “Aquí hay un problema” y les explica diciéndoles que piensen en la palabra MESA y que el silencio corresponde con ME. (No es muy efectivo).

**12:36.** Intentan hacer los 4 seguidos. Los alumnos se entusiasman y prácticamente hacen lo que quieren. “Despacito” dice P-. Saca el metrónomo y pregunta “¿cómo se llama?” Las respuestas son dispares y él se los recuerda. Vuelven a intentarlo. P- está pendiente de lo que hacen y va diciendo “derecha, izquierda” Está tan pendiente que no observa que hay alguno que no hace nada. Comenta que al estar tan pendiente de todo hasta se puede equivocar. Vuelven a empezar y termina diciendo “Perdidos, la mitad”. Lo repite mesa por mesa. Yo me pongo en la cabecera de una de ellas para trabajar el contratiempo y P- hace lo mismo.

**12:52.** Pone de nuevo el CD y pide que se pongan todos de pie y que se muevan y se queden como estatuas en posiciones que no sean obscenas. El resultado es que se mueven indiscriminadamente sin el objetivo previsto.

**12:57.** Les dice que recojan y se vayan a su clase.

Yo le pregunto a P- que cómo ha cogido media hora de la siguiente clase (religión) y me comenta que no importa que eso lo puede hacer sin problemas pero que el año que viene ya no lo podrá hacer (va a dejar la dirección y coger una tutoría).

### DÉCIMOCUARTA SESIÓN (12 de marzo de 2004)

(No hay video)

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Expresión vocal 4 m.	Indica que lean el poema (es la letra de una canción) las chicas y el <i>bis</i> los chicos Empiezan a leer e interrumpe para cambiar a Stefan de sitio y colocarlo a su lado (el está sentado en la cabecera de la mesa central). Leen el poema, interrumpiendo de vez en cuando para corregir.	Lectura de texto.
Lenguaje musical (LM)  28 m.	P- dice "pasen la página". Para hacer esta actividad (esquema rítmico para hacer percutiendo con las dos manos, entre ellas y con la mesa), les recuerda lo que es la mano derecha y la izquierda (observo que algunos niños no lo tienen claro y no son zurdos), lo que es la palma de la mano, el dorso, así como los "pitos". Ejemplifica el primer esquema. Les dice "Miren la diferencia de "sonido" (se refiere a la diferente manera de percutir). Como él ha ido diciendo simultáneamente "derecha, izquierda, etc.", va mesa por mesa y les dice que lo tienen que hacer con la boca cerrada. P_ hace uno de los esquemas y los alumnos lo repiten. Así hacen el 1º y 2º esquema, incluso con el texto que tienen debajo. En el 3º hay una nota a contratiempo y les dice "Aquí hay un problema" y les explica diciéndoles que piensen en la palabra MESA y que el silencio corresponde con ME. Intentan hacer los 4 seguidos. Los alumnos se "entusiasman" y prácticamente hacen lo que quieren. "Despacito" dice P-. Saca el metrónomo y pregunta "¿cómo se llama?" Las respuestas son dispares y él se los recuerda. Vuelven a intentarlo. P- está pendiente y va diciendo "derecha, izquierda" Está tan pendiente que no observa que hay alguno que no hace nada. Comenta que al estar tan pendiente de todo hasta se puede equivocar. Vuelven a empezar y termina diciendo "Perdidos, la mitad". Lo repite mesa por mesa. Yo me pongo en la cabecera de una de ellas para trabajar el contratiempo y P- hace lo mismo.	Ritmo con palmadas.  Notas a contratiempo.  Metrónomo.
Lenguaje corporal (LC)  7 m.	P- pone al alumnado de pie y dice: "Muevan los brazos y el cuerpo como quieran y cuando yo de una palmada se quedan quietos en esa posición. Inmóviles, como estatuas". Pone de nuevo el CD y pide que se pongan todos de pie y que se muevan y se queden como estatuas.. El resultado es que se mueven indiscriminadamente sin el objetivo previsto.	

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Arte y cultura (ArCul)  4 m.	Pone un CD y dice "Escuchen, relacionen música con escultura". A medida que van oyendo la música tienen que decir con qué escultura la relacionan y le tienen que colocar el n° correspondiente a la misma. A la 1ª (música religiosa) le adjudican mayoritariamente a la escultura "vestida" (es una virgen). Con la 2ª es P- quien dice "Al David de Miguel Ángel". La 3ª la aciertan casi todos para el Discóbolo", La 4ª era para el Pensador y prácticamente no lo sabe ninguno y la 5ª es para una escultura moderna. P- no hace ninguna alusión más amplia al tema y apaga el CD.	Relación música-escultura.

Hora entrada	Nº alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
11:45	23	Sentados en mesas altas y largas. De pie.	Libro 5º de Anaya. Reproductor de CD.

## DÉCIMOQUINTA SESIÓN (26 de marzo de 2004) DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

**1:50.** Entran. Se reparten los libros.

**1:55.** Comienza la sesión. P- lee la pág. 41 con detenimiento. Una alumna pregunta sobre lo que va a continuación que se trata de un eje de movimiento con fondo musical. P- contesta que la pregunta es buena pero que le contesta cuando llegue el momento. Va comentando las 11 posiciones de movimiento que propone el libro. Una vez finalizado contesta a la alumna explicándole lo que es una improvisación (que es la postura nº 11) y advierte que en la improvisación “Una no te mates tú, dos no mates a nadie”, lo que está claro es que en este ejercicio no se puede empujar ni molestar a los compañeros”. Como la actividad continúa “en silencio” repite una vez más que el silencio es “falta de sonido”. Termina la explicación con la frase “el respetito es bonito y que no falte”.

**11:59.** pasa a la página 42 y les comenta que hoy no harán la danza de los 7 saltos y que escriban PDT (a mí me explica que significa pendiente de hacer. Entre otras cosas argumenta que en estos momentos los alumnos vienen del campo de fútbol y ya han tenido movimiento).

**12:50.** Pasa a la página 43. El puntillo. Leen la definición y P- pregunta qué son las figuras. A medida que leen va preguntando los términos, silencios, etc. Trabajan los valores a partir de cantidades matemáticas y luego con las figuras, “Dos bocadillos y un puntillo ¿cuántos bocadillos son? Maestro P-: tiene 48 años ¿si tuviera un puntillo aquí al lado cuántos años tendría? Añade: “El puntillo no añade medio sino la mitad de lo que lo lleva” Va poniendo ejemplos de la vida cotidiana y pregunta.”Una redonda vale cuatro ¿con puntillo cuánto vale? El alumnado lo comprende. En el libro figura más o menos lo mismo. Ante la propuesta del libro “Imagina que el puntillo se pudiera utilizar en situaciones de la vida cotidiana” les pregunta al alumnado si saben lo que es imaginar Pone ejemplos de la necesidad de escuchar toda la frase cuando se habla y dice ¿qué quieren más 3 o 27? Hay quien contesta que 27 y P- dice “Son cachetadas las que reparto, o ¿caramelos?” Cuando acaban, como ya han hecho ejercicios de aumentar el valor de un puntillo a cualquier cifra matemática, P- termina insistiendo “El

puntillo, aumenta, prolonga, suma, amplía, hace más grande, continúa, la figura a la que acompaña. Recuérdenlo”.

**12:11.** Pasa a la página. 44. Leen las instrucciones de recuerdo para articular la flauta y P- articula en la flauta. Comenta una incidencia de Stefan (el alumno negrito bastante problemático) -no tiene flauta- y que rompió en dos un lápiz que no era de él. Pide que cojan la flauta y varios alumnos dicen que la tienen en la otra aula y salen a buscarla. Mientras, P- recuerda la postura y cómo coger la flauta bien. P- sale y me quedo yo.

**12:35.** Vuelve P- y se nota la diferencia de actitud del alumnado con él. Se quedan callados de inmediato. Recuerda, para leer la partitura, la clave de sol y el nombre de las figuras que están en el pentagrama. “La clave y los dos puntos no pueden olvidarse nunca porque pueden pifiarlo todo” Una pregunta “En la parte superior del pentagrama hacia el centro hay una coma, “¿Qué significa? Contestan “Que se respira”.

**12:37.** Corrige las posturas y le da a Stefan una flauta. El alumnado acelera al ir tocando y P- corta y recuerda lo que hay que tocar. Vuelven a tocar y de vez en cuando él recuerda el “silencio”. “Empezaron bien pero no siguieron”. Saca el metrónomo y dice “Prepárense y cuando yo diga, empiezan”. Lo leen. Vuelve a poner el metrónomo pero más despacio y leen. “Era difícil” dice P-.

**12:45.** Leen todos el ejercicio nº. 9 a petición de P-, a un alumno le pide que lo lea sólo. Como dice la sílabas rítmicas sin mirar el papel, y por supuesto mal, le dice “sin mirar el pentagrama es difícil que lo hagas”. Te quedas sin jugar al fútbol si antes no atiendes aquí ¿lo tienes claro?” Como mira al profesor, P-: le dice “Yo sé que yo soy guapo pero ¡mirando ahí!” (señalando el libro). Lo lee toda clase y P- dice “Bastante bien bastante bien”. Corrige la posición de los dedos en la flauta. Y lo tocan.

**12:47.** Le llama la atención a Stefan muy seriamente. Ha estado jugando con unas estampas. Le repite dos veces “No te equivoques conmigo. En clase hay que funcionar”.

**12:48.** Vuelven a empezar el ejercicio 8 y 9 de la página. 44. P- va leyendo en voz alta la partitura y los alumnos la tocan en la flauta.

**12:50.** Leen el ejercicio 10 Explica lo que es el picado (Lee la explicación del libro) “No confundan nunca el puntillo con este punto, Este lo que indica es que recorta la

duración” y hace una demo con la voz, aunque lo interrumpe para llamar la atención a unos alumnos amenazando con que no van a jugar al fútbol (lo van a hacer el próximo viernes con el colegio más cercano). Les manda a tocar los tres ejercicios seguidos sin repetición. Él lo va diciendo con la voz. Sale bastante bien.

**12:55.** Manda poner una X en la página 44 y repiten los 3 ejercicios. Previamente hace un ejercicio de estiramiento (bostezando). Sale bien.

**13:00.** Vuelve a repetir el ejercicio de la flauta. Ejercicio por ejercicio sin continuidad. Previamente P- lo ha explicado Como alguno no ha hecho el silencio P- dice “El silencio se hace, cuidado”. El picado lo hacen muy cortado Termina diciendo “Quedó bien y se han portado bien.

**13:02.** Entra el portero diciendo que ha llegado alguien. Les manda recoger los taburetes hacia adentro de las mesas y apaga la luz.... P- les dice: “Miren bien el libro para hacer los ejercicios”. Pone el CD de la página 41 y los alumnos van moviendo el cuerpo, según dice el libro, y con voz calma P- va indicando las posiciones que tienen que hacer. Dice “No se olviden de respirar” Los alumnos están muy atentos haciendo los ejercicios.

**13:05.** Les manda recoger (como personas, dice) flautas, libros, lápices y termina la sesión.



## DECIMOQUINTA SESIÓN (26 de marzo de 2004)

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
Expresión instrumental (ExIns) 26 m.	Trabajan los ejercicios de flauta (8 y 9) de la página. 44. P- va leyendo en voz alta la partitura y los alumnos la tocan en la flauta.	Técnica de la flauta dulce.
Lenguaje musical (LM) 33 m.	<p>Recuerda, para leer la partitura, la clave de sol y el nombre de las figuras que están en el pentagrama. “La clave y los dos puntos no pueden olvidarse nunca porque pueden pifiarlo todo” Una pregunta “En la parte superior del pentagrama hacia el centro hay una coma, ¿qué significa” Contestan “Que se respira” Pasa a la página. 43. El puntillo. Leen la definición y P- pregunta qué son las figuras. A medida que leen va preguntando los términos, silencios, etc. Trabajan los valores a partir de cantidades matemáticas y luego con las figuras, “Dos bocadillos y un puntillo ¿cuántos bocadillos son? Maestro P-: tiene 48 años ¿si tuviera un puntillo aquí al lado cuántos años tendría? Añade: “El puntillo no añade medio sino la mitad de lo que lo lleva” Va poniendo ejemplos de la vida cotidiana y pregunta.”Una redonda vale cuatro ¿con puntillo cuánto vale? El alumnado lo comprende. En el libro figura más o menos lo mismo. Cuando acaban, como ya han hecho ejercicios de aumentar el valor de un puntillo a cualquier cifra matemática, P-: termina insistiendo “El puntillo, aumenta, prolonga, suma, amplía, hace más grande, continúa, la figura a la que acompaña. Recuérdelo”.</p> <p>Leen todos el ejercicio nº. 9 a petición de P-: (Se trata de leer rítmicamente en una partitura de negras y blancas la sílaba TU para articular el soplo de la flauta). A un alumno le pide que lo lea sólo. Como dice la sílabas rítmicas sin mirar el papel, y por supuesto mal, le dice “sin mirar el pentagrama es difícil que lo hagas”. Lo lee toda clase y P- dice “Bastante bien bastante bien. Corrige la posición de los dedos en la flauta. Y lo tocan.</p> <p>Leen el ejercicio nº 10 Explica lo que es el picado (Lee la explicación del libro) “No confundan nunca el puntillo con este punto, Este lo que indica es que recorta la duración” y hace una demo con la voz, aunque lo interrumpe para llamar la atención a unos alumnos amenazando con que no van a jugar al fútbol (lo van a hacer el próximo viernes con el colegio de arriba). Les manda a tocar los tres ejercicios seguidos sin repetición. Él lo va diciendo con la voz. Sale bastante bien.</p>	<p>Clave de sol.</p> <p>Signos de repetición.</p> <p>Signos de prolongación.</p> <p>Relación música-matemáticas.</p> <p>Lectura rítmica.</p>

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
<p>Lenguaje corporal (LC)</p> <p>4 m.</p>	<p>P- lee la pág. 41 con detenimiento. (Hace referencia a la relajación y movimiento) contesta cuando llegue el momento. Va comentando las 11 posiciones de movimiento que propone el libro. Una vez finalizado contesta a la alumna explicándole lo que es una improvisación (que es la postura nº 11) y advierte que en la improvisación “Una no te mates tú, dos no mates a nadie, lo que está claro es que en este ejercicio no se puede empujar ni molestar a los compañeros”. Como la actividad continúa “en silencio” repite una vez más que el silencio es “falta de sonido”. Dice: “Miren bien el libro para hacer los ejercicios”. Pone el Cd de la página 41 y los alumnos van moviendo el cuerpo, según dice el libro, y con voz calma P- va indicando las posiciones que tienen que hacer. Dice “No se olviden de respirar” Los alumnos están muy atentos haciendo los ejercicios.</p>	<p>Movimiento y relajación.</p> <p>Improvisación.</p>

Hora entrada	Nº alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
11:45	22	Sentados en mesas altas y largas. De pie.	Libro 5º de Anaya. Reproductor de CD.

## DÉCIMOSEXTA SESIÓN (16 de abril de 2004)

### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

**11:45.** Va entrando el alumnado.

**11:55.** Se reparte los libros como siempre. (Mientras, P- me comenta lo importante que es para él la disciplina. Antes de entrar les había echado una arenga a los de 1º mientras estaban en el patio en fila para entrar. Les dice que abran el libro por la página 44. Pregunta “Cómo se llama la primera nota? Si alguien lo duda que pregunte”. Hace lo mismo con la 2º nota. “Cuánto dura la 2º nota del 2º compás. En general contestan bien pero P- lo refuerza ¿Qué vale más TI o TA? ¿Qué vale más TAA o TITITITI?, y así pone varios ejemplos. Pone el ejemplo de TIRITIRI, pero les dice que esto no lo tienen que aprender. “Toquen con la flauta SI, pero que dure una blanca. Toquen Sol, LA, SI en blanca con puntillo”. Corrige para todos la posición del cuerpo y de la flauta. P- da la entrada muy bien. Les dice “No le gusta (refiriéndose a mí) que pongan el nombre de las notas debajo, así que....” (Lo dice con cara de guasa.) Les propone que se aprendan el nombre de las notas mostrando la mano abierta, indicando las líneas del pentagrama en los dedos y los espacios en medio. Primero lo hace con la mano y luego en la pizarra va poniendo notas y pregunta cómo se llaman.

**12:05.** Pasa a la siguiente página “cinco amigos” y dice ¿Cuánto vale el primer Sol? Los alumnos contestan de todo sumando el doble (Es una negra con puntillo)) Va recorriendo los compases y en el 3º hay dos negras con el “picado” y pregunta ¿Qué significa el punto que está arriba de la nota? Algunos contestan bien ¿Qué significa la comilla (se refiere a la coma de las frases. Los alumnos: que se respira. Va preguntando uno por uno en una mesa cada compás. En general el alumnado está atendiendo. Les hace leer a todos sólo el nombre de las notas sin medida en un primer momento y luego lo leen medido los cuatro primeros compases.

**12:15.** “Con la flauta” (se forma un guirigay). Manda a callar. Pone el CD. Algunos alumnos hablan bajito. A Stefan le dice en tono de enfado: “yo no me llamo Sta, Neli”. Lo entonan varias veces. Vuelve a intentarlo con la flauta. Sale mal y vuelven a entonarlo pero al alumnado no mira la partitura. Tocan con apoyo del CD la parte A y sin salir demasiado bien pasa a la parte B. Luego la entonan.

**12:40.** P- entona solo la melodía desde el principio.

**13:00.** Pasa al esquema de los panderos y panderetas intentando realizar el ejercicio con palmadas.

**DÉCIMOSEXTA SESIÓN (16 de abril de 2004)**

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
<p>Expresión instrumental (ExIns)</p> <p>30 m.</p>	<p>“Con la flauta” (se forma un guirigay) .Manda a callar. Pone el CD. Algunos alumnos hablan bajito Entonan la melodía varias veces. Vuelve a intentarlo con la flauta. Sale mal y vuelven a entonarlo pero al alumnado no mira la partitura. Tocan con apoyo del CD la parte A y sin salir demasiado bien pasa a la parte B. Luego la entonan.</p>	<p>Interpretación con la flauta.</p>
<p>Lenguaje musical (LM)</p> <p>25 m.</p>	<p>Les dice que abran el libro por la página 44. Pregunta “ Cómo se llama la primera nota? Si alguien lo duda que pregunte”. Hace lo mismo con la 2º nota. “Cuánto dura la 2º nota del 2º compás. En general contestan bien pero P- lo refuerza ¿Qué vale más TI o TA? ¿Qué vale más TAA o TITITITI?, y así pone varios ejemplos. Pone el ejemplo de TIRITIRI, pero les dice que esto no lo tienen que aprender. “Toquen con la flauta SI, pero que dure una blanca. Toquen Sol, LA, SI en blanca con puntillo”. Corrige para todos la posición del cuerpo y de la flauta. P- da la entrada muy bien. Les dice “No le gusta (refiriéndose a mí) que pongan el nombre de las notas debajo, así que....” (Lo dice con cara de guasa.) Les propone que se aprendan el nombre de las notas mostrando la mano abierta, indicando las líneas del pentagrama en los dedos y los espacios en medio. Primero lo hace con la mano y luego en la pizarra va poniendo notas y pregunta cómo se llaman.</p> <p>Pasa a la siguiente página “cinco amigos” y dice ¿Cuánto vale el primer Sol? Los alumnos contestan de todo sumando el doble... (Es una negra con puntillo)) Va recorriendo los compases y en el 3º hay dos negras con el “picado” y pregunta ¿Qué significa el punto que está arriba de la nota? Algunos contestan bien ¿Qué significa la comilla (se refiere a la coma de las frases). Los alumnos: que se respira. Va preguntando uno por uno en una mesa cada compás. En general el alumnado está atendiendo. Les hace leer a todos sólo el nombre de las notas sin medida en un primer momento y luego lo leen medido los cuatro primeros compases.</p>	<p>Valores de las figuras.</p> <p>Nombre de las notas.</p> <p>Lectura rítmica.</p>

Hora entrada	Nº alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
11:45	22	Sentados en mesas altas y largas.	Libro 5º de Anaya.

## DÉCIMOSEPTIMA SESIÓN (4 de junio de 2004)

### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

**11:00.** Entra el alumnado y yo me quedo con ellos mientras P- va a hacer una gestión.

**11:23.** Llega P- y se dirige al alumnado muy seriamente para hablarles de la falta de respeto y la traición. Una niña reparte los libros. Mientras, me comenta que ayer les había dado tres horas de música porque la profesora tutora tenía un curso de francés.

**11:29.** “Pasen a la página. 58” (Las páginas anteriores las habían hecho ayer. Me comenta que las actividades de las páginas 54 y 55 son básicamente del área de lengua (son términos de la construcción). Leen el texto de la canción de la pág. 58 y pasa a poner el CD para que la escuchen.

**11:32.** Para el CD y dice “En la repetición hay que decir una palabra de menos. En el texto está señalado las sílabas que se van quitando (Hay que guardar los silencios. Los niños repiten el texto del CD en eco. Lo van haciendo. La actividad les ha gustado.

**11:40.** Pasan a la página. 59 y les manda a leer el texto (se trata de los valores de las figuras. P- pone un ejemplo en la pizarra después de que ellos han leído el primer párrafo. P-: “¿Qué me dice esto? (Ha puesto una nota en el 4º espacio). El alumnado contesta: Un MI. P- explica que ese MI puede estar representado de otras maneras (y pone en la pizarra una redonda, una blanca, una negra y una corchea. P-: ¿Por el dibujo qué es lo que dicen? ¿Y por el sitio dónde está? P-: “Una misma nota (señala la que ya tiene puesta y pone un RE en 4ª línea) será siempre MI y RE?” (Un profesor interrumpe) “¿durarán siempre lo mismo?” (se oyen voces fuera. El alumnado se mira extrañado. P- les comenta que es un plan de evacuación del otro colegio) y continúa: “¿Siempre suena igual y siempre dura lo mismo?”. Contestan diferentes cosas: timbre, duración... P-: “Hay que tener en cuenta una cosa vital para que lo entiendan (y pone la clave de sol que no estaba puesta). P-: “Pero puede haber otra clave”.

**11:50.** Me pide que intervenga yo para explicarles que hay 7 claves y lo que significan. Se los explico. P- vuelve a hablar del silencio. Los niños se están portando bien aunque alguno está distraído y P- no se da cuenta. Se desvía con el tema de las faltas de ortografía y el hablar con la C y la S.

Para el ejercicio 7 (está referido a las figuras y su duración y silencios respectivos). P-: ¿Qué ven? ¿Por qué el silencio de redonda está al revés? Él mismo dice: No, no está al revés ¿es lo mismo? ¿Es lo mismo 2 que 4? El alumnado contesta: Depende de lo que sea. P-: Si una semicorchea vale 1 ¿cuánto vale la corchea? Contestan sin razonar. P- pregunta ahora al revés: partiendo de la redonda. A Stefan ¿Cuánto es la mitad de 2? (Con este niño hay problemas) Como contesta bien le pregunta ¿Si una semicorchea vale 1 cuánto vale una corchea? Y así continúa con ejercicios matemáticos con el resto de la clase.

**12:05.** “Recojan lápices y libros”.

## DECIMOSÉPTIMA SESIÓN (4 de junio de 2004)

Bloques de contenido	Descripción de las actividades	Conceptos / Procedimientos
<p>Expresión vocal (ExV)</p> <p>8 m.</p>	<p>Leen el texto de la canción de la página 58 ("El fantasma comeletras") y pasa a poner el CD para que la escuchen. Para el CD y dice "En la repetición hay que decir una sílaba de menos. (En el texto está señalado las sílabas que se van quitando). Hay que guardar los silencios. Los niños repiten el texto del CD en eco. Lo van haciendo.</p>	<p>Lectura de un texto rítmicamente.</p>
<p>Lenguaje musical (LM)</p> <p>25 m.</p>	<p>Pasan a la página. 59 y les manda a leer el texto (se trata de los valores de las figuras. P- pone un ejemplo en la pizarra después de que ellos han leído el primer párrafo. P-: "¿Qué me dice esto? (Ha puesto una nota en el 4º espacio). El alumnado contesta: Un MI. P- explica que ese MI puede estar representado de otras maneras (y pone en la pizarra una redonda, una blanca, una negra y una corchea. P-: ¿Por el dibujo qué es lo que dicen? ¿Y por el sitio dónde está? P- "Una misma nota (señala la que ya tiene puesta y pone un RE en 3ª línea) será siempre MI y RE?" "¿durarán siempre lo mismo?" continúa: "¿Siempre suena igual y siempre dura lo mismo?". Contestan diferentes cosas: timbre, duración... P-: "Hay que tener en cuenta una cosa vital para que lo entiendan (y pone la clave de sol que no estaba puesta). P-: "Pero puede haber otra clave".</p> <p>Me pide que intervenga yo para explicarles que hay 7 claves y lo que significan Se los explico. P- vuelve a hablar del silencio. Para el ejercicio 7 (está referido a las figuras y su duración y silencios respectivos). P-: ¿Qué ven? ¿Por qué el silencio de redonda está al revés? Él mismo dice: No, no está al revés ¿es lo mismo? ¿Es lo mismo 2 que 4? El alumnado contesta: "Depende de lo que sea". P-: Si una semicorchea vale 1 ¿cuánto vale la corchea? Contestan sin razonar. P- pregunta ahora al revés: partiendo de la redonda. A Stefan ¿Cuánto es la mitad de 2? (Con este niño hay problemas) Como contesta bien le pregunta ¿Si una semicorchea vale 1 cuánto vale una corchea? Y así continúa con ejercicios matemáticos con el resto de la clase.</p>	<p>Figuras y silencios y su duración.</p> <p>Claves.</p> <p>Valores de las figuras.</p>

Hora entrada	Nº alumnos	Estructura física	Materiales utilizados
11:45	23	Sentados en mesas altas y largas.	Libro 5º de Anaya. Reproductor de CD.



## **DÉCIMO OCTAVA SESIÓN (18 de junio de 2004)**

### **DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN**

Hoy ha sido la despedida. Las alumnas bailaron en la clase, música pop, con coreografías inventadas por ellas y que las habían ensayado en las horas del recreo. Me despedí de P- y del resto del profesorado agradeciendo las atenciones que habían tenido conmigo.

## ANEXO Nº 7. TRASCRIPTIÓN DE LA ENTREVISTA FINAL. CASO A

**Experiencia docente. De funcionario y como especialista.** Bueno, de maestra empecé en el año 90 en el colegio M recién acabada la carrera, dando horas de música, sustituyendo a la maestra que estaba de baja por maternidad. Después, esa chica me pidió al año siguiente que le diera yo unas horas, y me quedé no, después de la baja de maternidad me quedé dando unas horas a ella, y después al año siguiente ella se fue a un colegio concertado en el norte y me quedé yo en ese colegio y después en el 92 fue cuando ya aprobé las oposiciones [se refiere a las de música] que fue cuando salieron y son... me parece que son 14 años ya.

**En su momento me comentaste algo de un trabajo de bandas donde tú intervenías...** El chico que organiza todo esto, que es clarinetista que es M. que está ahora liberado, es funcionario de la banda de Sta. Cruz y ahora está liberado porque está dando clase en el Conservatorio de clarinete y el es el que lleva toda la parte pedagógica para... de conciertos para niños, entonces ya... hace por lo menos tres temporadas, por lo menos que... que M (se refiere a una compañera especialista) y yo preparamos las guías didácticas para esos conciertos. Alguna vez les dan a los maestros, antes de los conciertos y otras son posteriores, según van los niños a... a ver el concierto se llevan ellos las guías y bueno, en esas guías pues allí hay actividades, algunas sólo para esa edad, para los que van, porque los conciertos son de... de 3 a 7, de 7 a 12 y ya los de la ESO que los hacen otro... otro profesor y nosotros hacemos todas las de Primaria y... y son... actividades relacionadas con esa audición que ellos van a ver. Esas actividades las hacen después de oír la audición.... Normalmente sí. Antes se les podía dar... se les pasaba a los colegios por correo electrónico, ellos las sacaban antes, pero hemos visto que es más viable que... después que los chiquillos ven la....

**Concretamente tu trabajo ahí...** Nosotros lo tenemos medio dividido, ella hace un poco la parte... como más de dramatización, toda la parte... como teórica y yo me dedico más a la parte musical, los musicogramas, todas las actividades que se pueden dar, si... si es viable se les da CD incluso de... grabados de la... de la música que han escuchado y entonces... actividades sobre la música o partituras, según... es que... depende mucho de....

**¿Y eso no lo han publicado?** Tiene todos los derechos el Ayuntamiento, eso no reza como publicaciones.... Lo tienen ello registrado no sé... realmente como... todavía no ha hecho falta pero si hiciera falta se volvería a repetir algún concierto y...

**¿Siguen haciéndolos?** Sí, si

**¿Todos los años?** El próximo curso no sabemos la programación

**¿Pero, este año también se hizo?** Sí. Este año se hizo y después incluso en uno de ellos actuaron niños...20 niños de mi colegio en "El traje nuevo del emperador" actuaron, porque ellos había visto en una de estas... semanas culturales dedicadas a Andersen y estaba "El traje nuevo del emperador", y entonces nos pidieron los decorados y... prepararon... una chica de... una actriz, preparó todo el texto y entonces querían que colaborara el colegio y colaboraron niños de 3º y 4º y actuaron y... luego... una parte de ese decorado... porque siempre cuando lo sacas del colegio no tiene mucho sentido porque aquello está hecho con unas medidas... y.... pero bueno, yo creo que quedó hasta resultón allá.... **Entonces ¿son con decorados y todo?** Sí. Sí. Sí, no y ellos además los hacen bastante variados, unos lo hacen con teatro... otros con títeres, según los presupuestos Pero por supuesto, cobras. Sí, Sí **Pasan**

1 **invitación a todos los colegios?** En principio tienen derecho los de Sta. Cruz,  
2 pero lo que pasa que es tiene bastante buena fama y... a la gente le gusta y a  
3 los chiquillos también... y ya se ha ampliado, sobre todo cuando no se llena,  
4 pero... si coincide en la misma semana o en dos semanas seguidas, el concierto  
5 de la Sinfónica con éste, aunque a los propios músicos de la Sinfónica, te van a  
6 los conciertos familiares de éstos... sí, porque dicen que los de ellos son un  
7 muerto.

8 **¿Y ese libro que... unidad didáctica o algo así...?** Éramos ocho personas  
9 o nueve.... Y... era de los diseños, estos curriculares que sacó la Consejería...,  
10 es compartido con otras personas que hizo... la U.D. de ella se llamaba La  
11 isla.... La nuestra Los Volcanes y eso sí que está registrado y consta como...

12 **¿Esto se los propuso la Consejería?** Sí. Yo no sé bien, no sé por qué ni  
13 porque no... eso salió del grupo estable... del grupo estable que teníamos de  
14 trabajo, después... a raíz de Clave 7 se hizo el grupo estable y a ese grupo  
15 estable debe ser que... no sé... Debe ser también por CM (se refiere a una  
16 compañera especialista del grupo) que siempre está muy bien relacionada....  
17 Nos metió en este embolado... Yo que dejé Clave 7...

18 **¿Cómo surge Clave7?** Clave 7 surge después del curso de Postgrado  
19 del... curso... 90-91 y... había ahí un grupo de maestros bastante motivados y...  
20 surge de ahí... la primera... la primera junta directiva era J. el presidente y  
21 estaba M y C y surgió desde el año 90, pero... no se ahora en qué año...  
22 después nosotros estuvimos un montón de años... hasta que hicimos la  
23 Jornadas y ya sí que en las Jornadas lo cogió otro grupo de personas y  
24 estuvieron un par de años más y... ya después... lo dejaron porque tampoco  
25 estaba teniendo mucha....

26 **¿Y el objetivo cual era?** Bueno, el objetivo fue cambiando... cuando  
27 nosotros empezamos pues era el rollo de formarnos, de... de seguir con esa  
28 iniciativa de... de... de ver si por fin la música se le daba la importancia que  
29 nosotros creíamos, después hubo unos años, que sí, que se dedicó  
30 exclusivamente.... decidiendo entre los que lo formábamos.... Eh...A preparar  
31 gente, porque veíamos que la gente necesitaba... clases de guitarra, clases de  
32 teatro... clases de... de voz y entonces durante varios años ese... yo creo que  
33 fue casi el objetivo y después yo creo que la última.... como la última iniciativa  
34 grande que se tuvo fue... fue cuando salió la LOGSE y la Artística que bueno, J.  
35 fue el promotor y MA y toda esa idea de unificar todo, que la idea es estupenda  
36 pero...la realidad... la ha llevado él, yo creo... pero...

37 **¿Tú crees que nadie más ha llevado la Artística a cabo?** No. No, porque  
38 no es fácil en los colegios. Hombre, si en un colegio en el que a la gente no le  
39 gusta dar plástica, y entonces recurren como... a ver quien la suelta, pero desde  
40 luego en mi colegio yo nunca me he atrevido a decir, yo la cojo, porque en mi  
41 colegio a la gente le encanta y luego la metodología que lleva ya va implícita  
42 dentro del método y de la metodología. Primer ciclo tiene la parte toda como de  
43 lengua y ...de... conocimiento del medio, el otro departamento es todo lo de  
44 matemáticas, lúdica y no se qué y luego hay uno expresamente de artística y  
45 dramatización, ahí sí que está... está un poco contemplada la dramatización,  
46 pero... yo creo... por lo menos la mayoría de gente que yo conozco que no lo ha  
47 podido llevar a cabo, el sí lo puede hacer, ellos lo pudieron hacer en El Hierro  
48 creo, y en el colegio donde acaba de director ahora,... que lo vi el otro día .

49 **Pero, tú crees que... un tutor aunque realmente no le gusta dar la**  
50 **plástica, tú crees que cedería con gusto la hora de plástica a uno de música para**  
51 **que pueda dar la artística o la cedería para... apoyo... para lengua....** Sí claro.  
52 Pues yo creo que habrá de todo... no sé... .yo creo que habrá de todo...pero...

1 como son esas asignaturas que no les gusta a nadie o que no le dan  
2 importancia... o la importancia que se merecen... yo creo que realmente eso no  
3 ha sido viable y no se ahora con esta nueva ley que es lo que sacarán en claro  
4 pero...

5 **Se habla de cuatro sesiones de tres cuartos de hora en el primer ciclo. Si**  
6 **esto va a ser optativo de los centros, es que puede ser un caos ¿o no?** Hombre  
7 claro, porque... dependerá de la dinámica que tenga el centro de... de la  
8 importancia que le da a las asignaturas... dependerá de un montón de cosas, yo  
9 no se cómo la gente se va a organizar, ni si lo van a pedir (se refiere a dos  
10 sesiones de 45 minutos para la música) yo ya en mi centro lo pedí pero no se  
11 tampoco lo que decidiremos en septiembre, pero claro lo que está contemplado  
12 es... plástica, música y dramatización que en eso en ningún momento se ha  
13 formado gente ni... entonces un poquito se hace... yo no se los demás, pero se  
14 saca un poco de música a trancas y barrancas porque el tiempo es poquísimo y  
15 ... se tendrá que organizar de acuerdo a los equipos directivos y a la  
16 disponibilidad del centro, que esa es otra....

17 **No es divisible y se dice dos para plástica y una y una para las otras ¿por**  
18 **qué?** Claro... Si a lo mejor se hubiese contemplado la idea, que yo creo que los  
19 ideólogos cuando lo pensaron era esa...pero la realidad es otra, era que la  
20 misma persona diera todo, entonces a lo mejor si tú te organizas todo pues  
21 piensas que tienes cuatro horas y claro... dependerá del gusto de cada uno le  
22 dará más una cosa u otra, creo que será la realidad, pero esa no es la  
23 realidad....

24 El otro día me comentaron, eso lo mejor hubiera sido que fuese en plan  
25 dictatorial, que dijese tantas horas para esto tantas horas para lo otro. Claro,  
26 claro, yo además, precisamente yo que no tengo que quejarme porque, la  
27 verdad, que yo lo que pido me lo conceden y... más si está dentro de...yo no sé  
28 cómo se va a organizar la gente, porque habrá gente que dirá...pues estupendo  
29 si no me la dan pues no me la dan pues la realidad es que la gente pide tutorías  
30 Esa sigue siendo la realidad y cuando tienen una tutoría y... la música, tienen  
31 que sacar para adelante la tutoría, de música, nadie te viene a pedir  
32 responsabilidades... pero un niño con faltas de ortografía, con problemas de  
33 vocabulario, con todo eso...

34 **¿Los inspectores van por los centros, controlando cómo se dan todas las**  
35 **áreas?** No, no, bueno no sé... si toca... que si son centros conflictivos si lo  
36 hacen, si son centros con muchas necesidades.... No suele ser así pero.... Por  
37 ejemplo, sí que se está pasando una prueba al segundo ciclo en toda... no sé si  
38 en toda Canarias o a nivel nacional y... entonces ahí sí que tú tienes que  
39 responder por esos niños, cuando tu tienes una tutoría... yo como he estado de  
40 las dos maneras, cuando tienes la tutoría es un agobio espantoso sacar esa  
41 tutoría para adelante, a lo que tienes con problemas... a los que tienen mal  
42 comportamiento y a lo que no se qué....

43 **Pero ¿las pruebas entonces son sólo de matemáticas y lengua?** Nada  
44 más. Nada más. Bueno nosotros por lo menos.... Lo que pasa es que claro  
45 cuando van al Instituto, de donde te vienen las quejas... nunca te vienen de  
46 música ni de religión, no, siguen viniendo de lengua, de matemáticas... de todas  
47 esas cosas. Tú crees que con más horas para esas materias, se solucionaría el  
48 problema del fracaso escolar o tendrían que plantearse cómo se enseña...  
49 porque... No, pero como ellos están todos, ahora para ponerse a la altura de la  
50 Comunidad Económica Europea... y yo creo que con eso justifican todo, yo no  
51 sé... porque realmente, los 55 minutos de antes, se te quedaban casi en tres  
52 cuartos de hora, desde que alguien se te retrase y te los mande tarde, o tú te....,

1 o sea que ahora esos tres cuartos de hora, serán en plan cuartel. Yo no sé  
 2 realmente por qué.... y yo realmente creo que es por la forma de... Eso está  
 3 clarísimo, lo que pasa es que también pienso...que nosotros que recibimos  
 4 bastante... opiniones y críticas respecto a la metodología que lleva el colegio...  
 5 yo creo que con cualquier metodología, siempre habrá niños que se quedan  
 6 atrás. Siempre, siempre, este que es como bastante innovador que cada uno va  
 7 a su nivel y no se qué... los niños que son buenos siempre van a destacar de  
 8 cualquier manera y a los rezagados... les va a costar.

9 **¿Todos los niveles siguen el Amara Berri?** No, no. Están hasta 4º lo que  
 10 pasa es que (se refiere a una profesora) lo quiere pasar al tercer ciclo y  
 11 empezarlo a implantar. Yo no sé cómo va a acabar eso, porque mientras...  
 12 ahora vienen dos personas nuevas. P. sigue sin querer y hasta que P. no se  
 13 jubile pues... entonces no sé si se implantará solo en un departamento, a lo  
 14 mejor en el de lengua, o a lo mejor el de matemáticas, no sé que harán... porque  
 15 la gente que está dentro, sí que piensan que tiene algunas lagunas, pero ellas  
 16 las van sufriendo como... como pueden. Yo creo que en algunas cosas,  
 17 evidentemente tiene que haberlas, pero como puede tenerlas la metodología  
 18 tradicional. Hay gente que piensa que los niños que les cuesta siempre van a  
 19 estar rezagados con esta... pero yo la verdad es que no tengo criterios  
 20 todavía.... Porque hasta el último año que yo tuve tutoría no....bueno, de hecho  
 21 me lo propusieron y yo le dije que no, que yo con música y una tutoría no me  
 22 metía en este embolado y además no me podían obligar tampoco, pero... hasta  
 23 4º sí que está implantado, desde infantil hasta 4º. El colegio empezó haciéndolo  
 24 en infantil y fue como cogiendo fama y no sé cuanto... y de hecho la idea es que  
 25 sea el centro piloto, se están formando para eso, el centro piloto de Canarias,  
 26 ¿no? Pero bueno, hasta que no pase un tiempo... tampoco vamos.... Vamos  
 27 sobre la música.

28 **¿Cómo planificas las sesiones? ¿Está condicionada al proyecto que tenía**  
 29 **el colegio,... el Comenius?** Bueno, sí. La verdad es que va todo en función de  
 30 todo lo que se haga durante el año en el Colegio, porque... como el colegio hace  
 31 tantas actividades y demás y yo me presto a... pues a formar parte de toda esa  
 32 historia, pues sí, seguramente en esa época (se refiere al año de las  
 33 observaciones de aula)era porque venían... ese proyecto era con Italia, Portugal  
 34 y Rumanía... ¡que digo! y Bulgaria, Rumanía no. Y entonces claro... iba...

35 **¿Era un proyecto de tres años?** Era de tres años pero sólo nos lo dieron  
 36 dos porque en dos años se visitaron todos los centros. Ahora estamos en otro  
 37 que... y que nos lo han aprobado empezando el año pasado, que me tocó ir a  
 38 mí... que es... Cerdeña, Rumanía y ¿Cuál es el otro país? Y nosotros.

39 **¿En qué consiste este proyecto?** Es un proyecto de intercambio y  
 40 entonces, es con un tema en común, la directora se mete en internet y busca a  
 41 ver que proyectos... podríamos nosotros entrar, sin que tampoco sea un trabajo  
 42 enorme... que cuando eso sí que.... Ya para este, sí que hemos aprendido  
 43 aparte de las de Cerdeña que son las coordinadoras son bastante light, pero  
 44 antes el coordinador de Portugal era un tío super... estricto y muy trabajador y  
 45 entonces... hubo que trabajar un montón y entonces pues se busca un tema,  
 46 ese año eran cuentos europeos... me parece que era... por eso se hizo un  
 47 cuento búlgaro un cuento de Portugal, un cuento de aquí y un cuento italiano y  
 48 este año eran mitos y leyendas europeas y entonces se ha trabajado... ahora  
 49 este año en la semana cultural se puso la leyenda de Hércules y las Manzanas  
 50 de Eros... se puso una leyenda muy bonita que tenían en Cerdeña sobre las  
 51 Hadas que nosotros habíamos ido a ver.... Lo de la... que bueno no es una  
 52 leyenda pero como para los romanos es tan importante lo de la figura de

1 Trajano, pues una ... columna de trajano... después... la leyenda del Garoé de  
 2 El Hierro y la reina Ico de Lanzarote y este año se trabajó eso y entonces hay un  
 3 intercambio, por ejemplo yo he hecho con ellos un intercambio de canciones  
 4 tradicionales, porque este año sí que fue un poco más... cuando nos reunimos  
 5 con ellas en Cerdeña, como yo era la de música, les canté a los niños de los  
 6 colegios de Cerdeña y demás y entonces pues hemos hecho como un  
 7 intercambio de canciones tradicionales españolas, ellas han mandado alguna  
 8 cosa, las rumanas también, pero eso es un poco por encima, porque realmente  
 9 el título es Mitos y Leyendas europeas.

10 **En todos estos proyectos te implicas....** Claro sobre todo... normalmente  
 11 se organiza para que ellos vengan cuando estamos en nuestra semana cultural.

12 **¿Y la danza Kukubiscka de aquel momento, tú cómo la aprendiste?**  
 13 Porque la había aprendido antes... ni me acuerdo, yo creo que fue con... por un  
 14 video o algo, no, yo había aprendido esa danza... con ¿como se llama? Esta....  
 15 (se refiere a V.M.). Creo que la había aprendido con ella... y entonces, claro,  
 16 para preparar esta... por ejemplo este año, yo dejé preparado, fue cuando me  
 17 operé y me dieron la baja, entonces la chica que me sustituyó, que menos mal,  
 18 que me sustituyó para ese momento, porque después le dieron una baja a ella  
 19 por maternidad y se encontraba mal y demás, y entonces, ella lo terminó de... un  
 20 poco... yo lo deje ya medio montado y ella terminó de ensayar con los chiquillos  
 21 ... Esta vez era una danza de Rumania, la Tarantela de Italia que eso sí que no  
 22 la cambié y... de aquí ¿qué cantaron? Un canto europeo que se lo hicieron  
 23 como bienvenida y ¿qué era lo otro, muchacha? Ah... espérate le había  
 24 preparado una jota aragonesa con percusión corporal y... el Baile del Vivo. Todo  
 25 eso lo tenía yo preparado y ya cuando ella lo cogió después de Semana Santa,  
 26 pues lo terminó de ensayar y lo.... Y básicamente también tus sesiones... Yo  
 27 más o menos me organizo, Rosa, un poco dependiendo de... de la  
 28 programación esa que tenga el Centro, de las actividades y después un poco en  
 29 función de determinadas actividades que son... una es la fiesta de los cacharros  
 30 que es a principio... de la fiesta de San Andrés, entonces, por ejemplo, este año  
 31 como yo quería hacer los instrumentos por la disponibilidad del aula y el poco  
 32 tiempo que hay que aunque yo sé que no es lo lógico, pero la única manera  
 33 que he visto que es viable es para poder trabajar con todos, hacerlo por  
 34 trimestre, entonces yo los saco, los instrumentos, o dos o tres meses ¿no? Y  
 35 entonces durante esos tres meses, cada curso con su nivel va tocando, desde  
 36 los chiquititos hasta los grandes... porque yo le doy... yo no se si el otro día te  
 37 dije que le doy a infantil, porque tengo disponibilidad de horario, ahora, con esta  
 38 historia si... hay que sacrificar algo será infantil.. (claro, claro) porque no es  
 39 obligatorio, lo que pasa es que yo prefiero darles y ellas (se refiere a las  
 40 profesoras de infantil) también, porque esta metodología, sí que tiene una parte  
 41 que trabajan bastante bien... lo único que tiene esta metodología reflejado en  
 42 música, está en infantil.

43 **¿Te refieres a Amara Berri?** Sí, si, aunque yo no sé si yo te lo expliqué la  
 44 otra vez, el trabajo de una cosa que se llama los dindones, entonces trabajan la  
 45 lateralidad con los chiquillos, trabajan negras y silencios y trabajan... las manos  
 46 y los pies y trabajan sol y mi... con los dindones y está bastante bien porque los  
 47 chiquillos vienen bastante... Los dindones son como... son unos rectángulos que  
 48 según el color, si es negro (lo tengo que tener delante porque no me acuerdo)  
 49 me parece que si es rojo, la izquierda, es el din y si es negro, a la derecha es el  
 50 don, o al revés, ahora no te sé decir. Eso lo mismo con los pies, entonces ellos...  
 51 tienen unas cartulina... (te las voy a fotocopiar porque eso es bastante curioso) y  
 52 entonces ellos juegan con las manos a cantar din o don... según y... y ... con

1 los pies igual, está bastante bien, pero después, en 1° eso se olvida y los videos  
2 que yo he visto y lo que me han contado ellas cuando han estado para allá, es  
3 que la música se ciñe a la flauta y al solfeo y poco más. Entonces, yo un poco lo  
4 organizo así y el trimestre que estoy con instrumentos lo hago para todos,  
5 porque si no, es una locura.... Con una hora es una locura imagínate con tres  
6 cuartos de hora ¿no? Ahora si me dieran, que yo no sé porque... es un poco  
7 difícil organizar las horas... el horario a hora y media. Si me dieran hora y media  
8 sí que podría yo hacer una canción y pasar a los instrumentos....

9 **Es que ahora elaborar el horario puede ser...** Eso va a ser largo y  
10 tendido... y sobre todo porque con esta metodología... piden, las que están  
11 medidas, sea hora y media de clase, antes de pasar al otro departamento, luego  
12 tienen que pasar una serie de horas semanales, claro, entonces yo no sé cómo  
13 F (se refiere a la jefa de estudios), lo hará. Menos mal que está F todavía porque  
14 si no..., nos da un infarto....

15 **Entonces, tú ¿como planificas... tus actividades?....** Yo lo planifico  
16 semanalmente, y algunas cosas sí... al principio de curso yo tengo claro todo lo  
17 que quiero hacer ese curso ¿no?, pero que eso... también... es bastante  
18 relativo.. .porque... pues porque después hay muchas actividades en el centro,  
19 hay conciertos que yo llevo... prefiero que vean eso a que yo... ¿entiendes?,  
20 entonces eso un poco se puede ir alterando ¿no?, pero... un poco si que... por  
21 lo menos... cantar, sí que cantan durante todo el año, todos los cursos, pero  
22 después lo que son instrumentos, audiciones y movimiento... Pero una cosa que  
23 les metí hace un par de años, porque me tenían loca y veo que están super  
24 entusiasmados es la flauta **¿SI?** ¡Están privados, privadísimos... les encanta y  
25 tanto les gusta que aprenden solos, o sea, realmente muchos aprenden solos  
26 ¡qué curioso! Bueno, yo estaba negada durante un montón de años y... seño por  
27 qué nosotros... y por qué mi prima (imita el hablar de los niños) y un día dije voy  
28 a probar, pues si ellos... total que ha sido un éxito y... venga M toca la flauta y...  
29 van aprendiéndolo todo a la vez, realmente ¿sabes? porque... este año por  
30 ejemplo, ya ellos ahora en verano se llevaban un par de partituras.... de estas...  
31 superclaro, porque empiezan desde arriba para abajo, pero ya ves muchos que  
32 les gusta... y vienen con canciones tocadas, se ponen en los recreos...o sea,  
33 que realmente van aprendiendo más... con los más aventajados que les gusta y  
34 aprenden solos... que lo que hacen. Además el día que no hay flauta están  
35 hasta medio mosqueados, si yo les digo hoy no, porque tenemos que hacer  
36 otras cosas....

37 **Entonces, ¿son capaces de leer una partitura, en los niveles superiores?**  
38 Sí. **¿Tienen la flauta todos los cursos?** No, no, los tengo desde tercero para  
39 arriba. Sí, porque al estar dos grupos mezclados, eso es un rollo porque claro, si  
40 tu tienes en una hora, en una sesión, a grupos de 3° y 4°, no vas que toquen  
41 solo los de 4°, entonces si es verdad que no puedes adelantar con ninguno y  
42 entonces empieza, lo que pasa es que yo un poco le exijo a cada uno en su nivel  
43 pero hay niños de 3° que tocan mucho mejor que algunos de 6°.

44 **Pero ¿por qué dices 3° y 4° juntos?** Porque están mezclados los grupos  
45 en el colegio. En el colegio infantil está normal, infantil de 3 de 4 y de 5, menos  
46 un mixto que teníamos este año, pero 1° y 2° hay tres grupos mezclados de 1° y  
47 2° y 3° y 4° hay tres grupos mezclados de 3° y 4°, 5° normal y 6° normal.  
48 ¿Sabes? entonces, claro, eso para algunas cosas es buenísimo pero después lo  
49 que yo no puedo es estar... ustedes tocan hasta esta nota... y ustedes no.... Ahí  
50 tienes tú que hacer un apaño y todos, ya te digo... que van... como ellos  
51 además están acostumbrados a trabajar a su ritmo y los que... no los mayores,

1 porque a veces hay niños de 3° que superan a los más cortitos de 4°.... Se  
2 ayudan bastante...

3 **¿El aula sigue siendo igual?** El aula sí, está igual. Más ordenada que  
4 cuando estuve de baja, porque... con todo el rollo de las partes que hago yo de  
5 plástica también,... que creo que este año voy a tener algún curso de plástica...  
6 porque ya me lo propuso F. y le dije que sí... porque claro yo... hay una parte  
7 que no me puedo liberar para... la semana cultural... y al tener tutoría lo hacía  
8 con la tutoría y al no tener tutoría... y tener el comedor pues tengo que estar  
9 haciendo arreglos de horas.. y pidiéndole cursos a... a otros maestros cuando  
10 tienen plástica... o quitándoles ratitos a música....

11 **¿Tú tienes sólo la música y comedor?** Sí y apoyo. La música, comedor y  
12 apoyo. Ahora no sé... como quedará, porque si me dan más horas (se refiere  
13 con la nueva ley) tendré menos apoyo.

14 **¿Tú sigues entusiasmada no?** Yo sí.

15 **¿Qué evolución has visto tú, por ejemplo en ti misma. ¿Qué seguridad te**  
16 **ha dado es decir... con esto puedo y me arriesgo a lo que sea?** Hombre, la  
17 seguridad es seguir pensando... cuando oigo yo a otras personas ay no, no, que  
18 va, yo dejo la música... y yo eso ni me lo he planteado... Hombre, también  
19 porque tengo la suerte de estar en un centro donde valoran un montón toda la  
20 actividad y lo que yo diga, y eso es fundamental... y el no tener tutoría también  
21 te anima un montón, porque si no a lo mejor... hombre, no es tampoco como  
22 para decir, pues dejo la música, no, pero yo conozco cantidad de gente que te  
23 dice, yo estoy muy feliz con mi tutoría, doy algunas horitas de música... que  
24 hacen arreglos... pero yo creo que esto tiende a desaparecer, la idea es que  
25 vuelvan a darla los tutores (con énfasis) tanta.... tanta especialidad... tanta...  
26 (Hace comentarios sobre las oposiciones a la especialidad) Yo no sé, yo no sé.  
27 Yo creo que las cosas van como por diferentes.... carriles y... la gente se va  
28 cansando, yo creo que la realidad... yo te digo que creo que soy de las pocas  
29 personas, bueno, en secundaria encima ahora sí que van a estar peor, porque  
30 se las quitan, no sé si es optativa nada más, en el primer ciclo...no me he  
31 enterado bien... pero sé que están peor, esos sí que van a estar peor. Y ya  
32 desde el momento en que se adscriban a secundaria pues tendrán que rellenar  
33 con plástica o con lo que sea.

34 **Es decir, que tú el futuro lo ves...** Lo veo bastante chungo otra vez...  
35 mucho adelanto... además es que se ha visto una progresión de... mucho curso,  
36 mucho formar gente... y después cuando la gente seguía demandando que  
37 necesitaba... no se le da, porque eso ya no... no hay perras para eso. Lo veo  
38 bastante negro. Yo, de verdad, que veo a tanta gente saliendo tan ilusionada y  
39 yo no sé... no sé... debe ser que como se está jubilando gente y la gente se  
40 vuelve a readscribir a Primaria, deber ser... que por eso...vuelven a abrir  
41 plazas, no lo sé pero... hay situaciones hasta de compartir centros.



## 1 ANEXO Nº 8. TRASCRIPTIÓN DE LA ENTREVISTA FINAL. CASO B

2  
3 **Aclaraciones sobre años de servicio.....:** En este momento tengo  
4 aproximadamente 22 años de servicio. De interino estuve tres. De funcionario  
5 llevo 18, debe ser 19 porque tengo un tiempo reconocido de cuando trabajé en  
6 el Reformatorio, Cuando yo trabajé en el Reformatorio hubo 2 años que dejé de  
7 ejercer el magisterio y vuelvo cuando ya me llaman por las listas. La habilitación  
8 la tengo... pues en el segundo año que se hace... que debe ser hace  
9 aproximadamente 11 años, en 1996 aproximadamente. Habría que mirar el  
10 título, porque eso duró prácticamente un año. La habilitación la hago porque yo,  
11 y es bueno decirlo, entro por la oposición de Sociales y podía ser maestro hasta  
12 octavo, director si lo quería, daba la música, daba la educación física, solamente  
13 no daba el inglés, e incluso, había la posibilidad de dar la religión, cosa que yo  
14 no opté, pero se podía dar. Con la reforma, pasamos a que sólo podíamos dar  
15 hasta 6º, pero no podíamos dar la educación física, ni la parte de música, ni por  
16 supuesto el inglés, que ya no se venía dando, no se podía ser director y yo  
17 decido que en este empresa, por lo menos no ir a menos y seguir teniendo lo  
18 mismo que tenía, así que cuando miro el programa de educación física y el  
19 programa de música, encuentro más difícil el de música y espero a hacer por  
20 libre el de educación física, cosa que no hice nunca, porque para obtener yo la  
21 habilitación no se me dieron facilidades, tenía que hacerlo por medio de un  
22 sindicato y... más cosas, y luego opté por hacer el de música, de lo que no me  
23 arrepiento para nada. Mi experiencia docente ya está dicha.

24 **Entonces, primero opositaste y luego hiciste la habilitación.** Yo oposito  
25 por sociales, dos años más tarde, desaparece el área de sociales y ya  
26 entonces, aparecen las nuevas, que son educación física; se produce el cambio,  
27 además, de la ESO y la secundaria, entonces... todo cambia (*todo a partir de la*  
28 *Logse*). El cambio en los colegios fue... Cuando yo llego a este colegio que ahora  
29 mismo hace 10 años, yo aquí doy, un primero y un segundo. Aquí todavía se  
30 conservaba, 1º y 2º de la ESO. Yo aquí llegué a dar, un 1º de 11 alumnos  
31 mezclados con un 2º de 7 y después la música de 3º y 4º juntos, 5º, 6º, 1º de la  
32 ESO y 2º de la ESO

33 **Y entonces, una vez habilitado entras aquí en este centro.** Sí, lo que sí es  
34 cierto, es que yo entro aquí en un concurso con 22 puntos, gracias a la  
35 habilitación. Cuando entré con 22 y por ejemplo la chica de arriba (*se refiere a/*  
36 *colegio cercano*) entró con 9 puntos. En aquel tiempo, en este colegio no se  
37 entraba ni con 60. Yo entro con 22 y aún así soy de los sobrados, porque como  
38 ya llevaba años trabajando... y fui de la primera habilitación, y es gracioso..., yo  
39 dejo compensatoria, que había trabajado tres años en compensatoria, porque yo  
40 no quiero dar música, vamos no es que no quiera dar música, se nos ofreció que  
41 fuéramos por las escuelas unitarias, con el pandero haciendo clink,clink,clink y  
42 yo dije que no, que yo eso no... no me agarraba a esa cuestión y yo dejo  
43 compensatoria, me voy a trabajar a un CEP, así que trabajé, un año en un CEP,  
44 3 años en compensatoria, pero bueno el resto del tiempo siempre he estado... lo  
45 que pasa es que... los años que estoy aquí, por ejemplo, tengo unos años la  
46 dirección y no tengo tutorías, y es completamente distinto.

47 **Es decir que tú, estudias magisterio en Mª Auxiliadora, empiezas a**  
48 **trabajar inmediatamente ¿o no?** No, hago el curso puente de Historia, después  
49 suspendo las oposiciones primeras que me presento (*de maestro*) y apruebo  
50 unas oposiciones al Reformatorio.

51 **¿Te vas a trabajar al Reformatorio?:** Trabajo en el Reformatorio y como  
52 suspendo las oposiciones, creo que... donde fallo ahí, un poco, en el examen...  
53 fue ahí, en la parte de pedagogía, dejo Historia que me parecía que Historia era

1 una asignatura que había que leer todos los días 8 horas y yo... opté por  
 2 matricularme en Pedagogía, y trabajando en el Reformatorio. El trabajo en el  
 3 Reformatorio, sufrió unas denuncias del sindicato, el STEC, porque nosotros...  
 4 yo teniendo la oposición aprobada para el Reformatorio, había un problema,  
 5 porque pagaba la Consejería de Educación y contrataba Justicia, a efectos de  
 6 ley, quien contrata y quien paga deber ser el mismo, entonces, se recurrió. Se  
 7 rescinde el contrato, me acuerdo que fue muy desagradable porque estuvimos  
 8 sin cobrar bastante tiempo y de los ocho que habíamos entrado, cuatro nos  
 9 tuvimos que ir fuera. Entonces... yo salgo de allí, ya bastante desilusionado,... a  
 10 la postre, me defendió Santiago Pérez y, además ganó y nos pagaron al año y  
 11 pico y además, lo que se gana, es sencillamente el reconocimiento tanto laboral  
 12 como económico ¿no? Porque había un problema enorme. Al final eso se  
 13 resolvió pero estoy unos años que... me dedico a otra cosa.

14 **¿Y vuelves al magisterio?** Retomo el magisterio,... pues seis años más  
 15 tarde..

16 **¿En qué año sería?** Pues... el 78... 79.... Después estuve.... en el 83,  
 17 84...Podría mirarlo porque eso está... Empiezo primero sustituyendo en  
 18 Taganana por las tardes, y puedo conservar el trabajo que tenía.

19 **¿Y la oposición la haces...?** Dos años más tarde. Me examino al año  
 20 siguiente en Valleseco, no apruebo y al año siguiente, apruebo ya en el colegio  
 21 Los Dragos. Después hago la habilitación de música. En la primera época  
 22 parecía que tenía más perspectivas, se le iba a dar como más aire a la música,  
 23 siempre he dicho una frase graciosa, cuando yo... hago la habilitación de  
 24 música, yo cuando la empiezo me creo que sé más de lo que realmente sé. Y  
 25 digo que eso me sirvió para ampliar el campo de mis ignorancias. Siempre lo he  
 26 dicho, así que... yo cuando llegué pensé que sabía más de lo que realmente  
 27 sabía. Cuando empecé a descubrir aquello ¡ay mi madre!, pensé ¡cuánta  
 28 ignorancia tengo...pero sí, me fue gustando . Pero ya me gustaba antes, mi  
 29 forma de dar clase, yo creo en el maestro....

30 **Entonces ¿Tú hiciste la habilitación porque querías saber de todo, y**  
 31 **poder dar a todos los alumnos todas las materias no porque te condicionara para**  
 32 **tu puesto de trabajo en un sitio determinado como en otros casos?** No. De hecho  
 33 yo no me voy de Tijoco, (*se refiere al pueblo donde estaba de maestro*) yo estoy  
 34 en Tijoco.... voy y vengo todos los días, durante... fue duro... porque por las  
 35 tarde yo ... yo venía del sur y claro, yo salía a las 5 y yo recuerdo a los  
 36 compañeros mandarme a callar en el coche, por lo de la flauta, te lo juro, y  
 37 ....(*refiriéndose a una compañera*), me dijo que muy bien, que le parecía muy  
 38 bien, muy correcto, pero que no... que ese rollo que yo tenía en el coche, para  
 39 acá y para allá con la flauta, que no. Entonces tenía que buscar los ratos... pero  
 40 bien... no fue nada malo... 15 días en mayo que nos liberaron... y después era  
 41 ya el compromiso... del resto de las horas hacerlas por las tardes... y sí fue  
 42 duro, pero fue duro por la situación de llegar a las 5 y meterte hasta las 8 y pico  
 43 arriba (*se refiere a la facultad*) en la clase.... Y al día siguiente, para clase, y tal y  
 44 cual...pero no, no... no tenía mayor importancia

45 **¿Como crees que valora la música la administración?** Yo creo que la  
 46 administración intenta hacerlo bien. Y no es una respuesta política.... Lo que  
 47 pasa es que... posiblemente en el magisterio se ha metido como en un cajón de  
 48 sastre, todo lo que... es el único sitio que queda donde ir... metiendo cosas, es  
 49 decir no se quiere potenciar una idea familiar... los barrios han desaparecido,  
 50 por lo menos en los núcleos grandes, la música, antes, yo creo que estaba más  
 51 cercana... lo que se refiere a la música y luego,... los conocimientos a lo mejor  
 52 se han cambiado, así que.... Yo sí creo que la persona debe tener una  
 53 formación muy amplia... pero dicha formación... meterla toda en las cinco horas

1 de clase y seguir queriendo meter más cosas y más cosas... y mas cosas... y  
 2 un bombardeo que hay... a lo mejor.... no es conveniente. Yo soy un utópico de  
 3 esto. Yo pasaría la música por la tarde.... junto con la educación física. La vería  
 4 dentro del currículo, pero de otra... de otra manera. Yo he comprobado que  
 5 cuando se pasa a Secundaria desaparece... No seamos falsos, es decir, la  
 6 música en Secundaria, tiene mucho menos importancia que la que le damos  
 7 nosotros en Primaria. Se limitan a dar cuatro autores, mas o menos... y las  
 8 audiciones se acaban, es decir, todo eso que se siembra aquí abajo... después  
 9 prácticamente se pierde. Yo creo, de verdad, que la música, debería ser la  
 10 alternativa a la "esquina", a sacar a los pibes de... y no me refiero...

11 **¿Cómo extraescolar?** No, como extraescolar, no. Aquí hay un error que...  
 12 lo que pasa es que es complicado... A ver... las mejores instalaciones están en  
 13 las escuelas, yo creo que eso... a nivel de barrio. Los sitios donde se podían  
 14 hacer las cosas, pues están en las escuelas. Si alrededor de las actividades de  
 15 tarde, como se han hecho clases de informática y se han hecho otro tipo de  
 16 clases de educación física hay chicos que van a baloncesto, chicos que van a  
 17 fútbol, ....Y chicos que van a tal...Si se hubieran creado unas escuelas alrededor  
 18 más propias, donde una parte de los chicos fueran al área de música tendrían  
 19 mas de generalidades y no de especialidades, no todos juegan al fútbol pero  
 20 todos salen al recreo y le dan patadas al balón, es decir, la música como está  
 21 dada en este momento, como formación de una persona... de pentagramas,  
 22 definir un sonido o leer una nota, la clave de sol que es lo que mas se da o coger  
 23 un instrumento y ser capaz de decir esto se puede hacer, es perfecto, formativo  
 24 y está bien..., pero posiblemente cuando llega a 6º desaparece, así que se ha  
 25 estado haciendo algo que cuando llega a un nivel .... Se acabó, a partir de ahora  
 26 el alumno no tiene la opción, el alumno no va a seguir en la música. La  
 27 música.... yo lo compruebo, los que yo mando a unos colegios que más o  
 28 menos hacen un seguimiento, no por mí así de verdad, ellos van bien, hacen allí  
 29 sus cositas... los que saben tocar la flauta, ya triunfan.... Porque, parece que  
 30 es lo que más les complica, los que saben leer un pentagrama sepan decir lo  
 31 que es un pentagrama y los que saben decir las cosas bien... ahora..., una hora  
 32 de música semanal con un profesor que sale de un aula, corre, coge un curso,  
 33 mañana viene, coge al otro, sube el estuche, bajan el estuche. Cuando hoy  
 34 estábamos, curiosamente... ahí está en la fotocopia... las sesiones del año que  
 35 viene son de 45 minutos. Si yo tengo que llegar corriendo o subo del recreo, les  
 36 digo que vengan a sus clases que cojan el estuche, porque yo soy de los que  
 37 tengo mi clase, porque si los dejo en su misma clase, tengo que cambiar...  
 38 espera un momento que van al baño,... no tengo.... 45 minutos ¡a la semana!

39 **¿Eso ya es definitivo?** Podemos mirarlo ahora, pero sí... si son tres... en  
 40 el tercer ciclo hasta ahora.... Yo tengo dos horas, una de educación..., perdón,  
 41 una de artística en lo que a dibujo se refiere...Vamos a ver... El problema ahora  
 42 mismo puede ser que falten horas. Yo creo que el maestro trabaja más. Una  
 43 cosa que habría que aclarar... Yo no he dicho que la escuela abra por la tarde y  
 44 que el maestro tenga que venir por la tarde, eso es un error...para el que lo  
 45 quiera malentender. Yo lo que he dicho que habiendo una buena estructura,  
 46 pues por lo mismo que puede venir por la tarde un señor a dar otra actividad,  
 47 claro lo que pasa es que... me dicen ¿qué estás hablando, otra vez de la jornada  
 48 partida? (*con énfasis*). Sí .Lo que pasa es que el maestro que viene por la  
 49 mañana no viene por la tarde, bueno, pues ya buscaríamos la manera. Sí si  
 50 puede hacerse. Lo que no es normal, es que tú cierres a las 4 de la tarde y hasta  
 51 las ocho no tengas la posibilidad de dar otras actividades. Las canchas están  
 52 cerradas... eso lo discutía cuando era joven... Yo no he perdido tanto el norte de  
 53 las cosas. Lo que ahora mismo me dicen ¿Tu vendrías ahora por la tarde? NO.

1 Eso es cierto, pero si alguien viniera y esto se articulara bien, sería lo correcto.  
 2 Ahora, que le estás quitando a la familia... tal, puede ser, depende de la zona,  
 3 eso es lo que yo decía... No podemos generalizarlo. Si cuando yo ... veo que  
 4 hay familias que su hijo cuando viene de clase, por la tarde se va al Norton... al  
 5 Nelson... a aprender idiomas, que cuando los recogen de ahí los llevan a clase  
 6 de tenis o los llevan a vela... y los llevan a esto y los llevan a lo otro... pues si  
 7 eso lo pueden hacer, estos que... son más pobres, aquí lo pueden hacer a otro  
 8 nivel... pero lo que no puede ser es que estos hacen calle, play y casa....  
 9 Estamos hablando de divisiones....Y Estamos hablando... y eso se podría  
 10 intentar corregir. Lo que pasa es que el esfuerzo, por parte del maestro. ...

11 **¿Por qué no exige más la administración? Viene algún inspector por**  
 12 **aquí para averiguar si... los objetivos que se tienen que llevar a cabo se llevan...**  
 13 **o la programación... ¿Y en otra área, por ejemplo en lengua?** En otras áreas sí.  
 14 Lo que...generalmente vienen poco. Honradamente sí. Cuanto menos vienen  
 15 mejor. Es decir, porque...llega un momento en el que... tampoco pueden  
 16 aportar... Yo le pregunté una vez a (*se refiere a un profesor de la Universidad.*)  
 17 cuando ellos hablaban sobre la cantidad de cursos que... reciben los maestros  
 18 cuando se forman... porque cuando salen parece que no saben ni enseñar a leer  
 19 ni a escribir... ni tal...Yo no entiendo, porque si salimos de la escuela de  
 20 magisterio se nos supone preparados porque... ¡No! Pero es que allí no se sabe  
 21 ... y tal y cual...y entonces yo le dije, no parecería más lógico que en vez de  
 22 depurar el mediterráneo, depurar los vertidos y todo lo que se va vertiendo  
 23 antes de llegar a los ríos, fuera depurado y el me dijo que la idea era correcta,  
 24 pero que era mucho más difícil cambiar los grandes estamentos que los  
 25 pequeños, que era mucho más dócil y más fácil coger a un alumno recién salido,  
 26 que ya no es salido, que ya tiene la titulación y hacer todo el proceso de cambio  
 27 y de mejora...que llegar a un catedrático de la asignatura que fuera y decirle, no,  
 28 vamos a cambiar su forma de entender esto y su forma de dar clase. Yo sí lo  
 29 entendí. Yo reconozco que a mí los maestros que me dieron clase,  
 30 lamentablemente, y a los cuales les tengo cariño y respeto, pero  
 31 lamentablemente, la gran mayoría nunca habían dado clase en un aula. No  
 32 tenían claro... y las asignaturas de las didácticas... fueron mal consideradas,  
 33 es decir eran asignaturas chorras. Se iba mucho más a dar una cantidad de  
 34 contenidos. La propia estructura estaba mal. Cuando salimos los maestros  
 35 todos, hicimos cursos de esos para aprender y decimos, ¡oye! es gracioso  
 36 hemos estado tres años haciendo cosas y yo para aprender a leer y escribir...  
 37 yo tuve que hacer un curso que se llamaba Cuadrados y tal... para tener el  
 38 dominio de un sistema claro, vi a Piaget vi lo que era un centro de interés y vi  
 39 Decroly y vi todas esas historias, vi un montón de psicología, y tal y cual...pero  
 40 realmente.... No había.... Se fue hilvanando más tarde. Cuando.... Y yo creo  
 41 que el verdadero cambio de la enseñanza, y es complicado, porque hace falta  
 42 que el maestro se crea profesional de esto, y es complicado. Porque... a ver... a  
 43 un médico ahora, tú no vas a decirle vas a operar de cataratas como hace 40  
 44 años, ¿no? O a un abogado, hace diez años que no conoce las leyes nuevas,  
 45 ¿no?, bien, los asesores ahora... El maestro y es un chiste que circula, dice que  
 46 si alguien de la Edad Media volviera a la vida en lo único que se encontraba  
 47 bien es en un aula porque seguimos haciendo cálculo en la pizarra, y el tío se  
 48 sienta y escribe pero poco más. Es decir ha cambiado el tintero pero poco  
 49 más...

50 **¿La Administración valora realmente la educación musical?** La  
 51 Administración es un ente. Son políticos que cada vez que llegan consideran  
 52 que esto es mas adecuado o menos adecuado...Yo no puedo decir  
 53 realmente.....No le ven interés porque en estos momentos esto es un culto a la

1 economía y esto económicamente no es rentable. No seamos... la  
 2 administración no es.... un Dios ahí... que se lo sabe todo. La Administración  
 3 llega ahora, y hace un plan de enseñanza, que piensa que... como decía  
 4 Rubalcaba que me parecía muy bien en su momento... y ahora no se lo que me  
 5 parece, pero bueno.... en su momento hizo cosas, que, bueno... yo no sé. Yo  
 6 no estoy ahora...Lo último que yo he aprendido, de verdad, es a dudar. Y creo  
 7 que hay que dudar de todo, es decir, si esto se hace bien, estará bien. Si se  
 8 hace mal estará mal. Yo creo que es un complemento, tampoco es que la  
 9 enseñanza musical es la panacea, ahora...., puede ser que bien hecho anime  
 10 mucho, puede ser que bien hecho de una alegría en la clases, puede ser... pero  
 11 puede ser, que antes necesitemos una disciplina de aula para poder tener a la  
 12 gente más o menos tranquila, que no roben, que no rompan, que respeten, sí  
 13 posiblemente sea mas complicado. No sabría, pero sí, yo creo que la  
 14 administración lo... intenta hacer bien. Yo creo que más de una vez, de verdad,  
 15 más de una vez el problema es la ejecución. La obra puede estar.... Porque el  
 16 que la ejecuta, si la da bien y la valora, la puede modificar no teniendo una  
 17 estructura tan rígida, sobre todo en el área de la música, fijate que....a lo mejor  
 18 es más cómodo en el área de la música, es verdad, que en otras áreas, porque  
 19 en otras áreas, yo tengo que mandarlos con la m antes de la p y la b, pero en  
 20 este caso si les dura más el sonido o toca... tengo más libertad, entonces si  
 21 tengo más libertad.... va a depender del maestro, pero pasa lo que con tus  
 22 alumnos.Tú si lo sacas... y cuando ellos se presentan ... en un aula ...pero a lo  
 23 mejor tendrás que decirle miren.. que van a tener una hora, a no ser que  
 24 tengan la suerte de ir a un colegio increíble que ya hay pocos, donde todo el  
 25 tiempo de música...

26 **Valoración de las expectativas iniciales y su evolución** La expectativas  
 27 iniciales disminuyen y tú lo sabes.... porque en la primera época existió clave 7 y  
 28 eso desapareció, y no soy yo solo y así que si desaparece, algo falla. Si algo que  
 29 en teoría estaba... relativamente bien, la mitad de la gente que estaba se fue...  
 30 las otras nunca más volvieron... así que... algo hay ahí que las expectativas han  
 31 bajado o han disminuido mucho. Mira, se hicieron unas jornadas al principio del  
 32 curso que luego desaparecieron. Yo pienso que las expectativas por parte de  
 33 todo el mundo... a lo mejor es que se ha puesto en su sitio y ese es su sitio. Una  
 34 asignatura más, que... bueno... no tiene tanta... tanta importancia.  
 35 Posiblemente en el futuro la pueda tener. Yo no creo que no la vaya a tener. Y la  
 36 evolución en la profesión...posiblemente en el futuro, el maestro estará mejor  
 37 preparado, posiblemente en el futuro, cada vez aunque uno lo diga... parece  
 38 demagógico...., pero no, Puede ser que la gente joven lo que tenga es un  
 39 planteamiento distinto, menos... como diría yo..., menos humanista y más  
 40 profesional y a lo mejor, ese será el camino.

41 **¿Tú crees que esa será la solución?** No, no creo que sea la solución pero  
 42 cuando depende de factores como....eh...que sea por voluntad, eso puede  
 43 decaer y desaparecer. Cuando yo me acuerdo, discutir con M.A. y le dije: así no  
 44 funciona. No, no me alegro para nada....que se haya perdido.... Pero había un  
 45 dinero... y una.... Pero tú no puedes hacer que todo dependa de tres personas  
 46 que voluntariamente vengan por la tarde a hacer una cosa Tu buscas un  
 47 profesional que venga y que lo haga... ya no es que le tenga más o menos  
 48 amor, deberás crear el amor... Pero tu tienes que decir : Esto de tal a tal hora,  
 49 esto se abre, porque viene un señor que cobra, lo hace. El voluntarismo  
 50 posiblemente desaparezca. Hoy casi todo el mundo está ya por lo positivo... A  
 51 mi me gustaría... yo he hecho muchas cosas por voluntarismo... pero...., a lo  
 52 mejor por la edad que tengo ahora...yo cumpla 51 en septiembre,... pues yo no  
 53 lo sé, pero yo pienso que ya depender... Yo no haría ahora nada por un

1 colegio, por ejemplo, ahora mismo por voluntarismo. Llevé 5 años, los que  
 2 estuve en la dirección en el que la gente cobraba, y cuando hablo con alguien le  
 3 digo yo no le puedo decir a alguien, mira tu vienes por la mañana a las siete y  
 4 media para recoger los niños, para que el colegio funcione y tal cual... y una  
 5 madre: ay sí que a mi me gustan tanto.. y tal y cual...y a los dos meses están  
 6 quemadas. Y tu tienes un proyecto de un año hecho...No, no, mira, tu vas a  
 7 cobrar... poco.. pero... si tú vas a dar música...yo tuve aquí. por la tarde.  
 8 montado teclados que luego no funcionó porque no había gente, luego hay otra  
 9 parte, la gente quiere las cosas gratis, y claro... gratis.. .difícil... clases de  
 10 guitarra empezaron diez, siete, cinco, y al final quedaron tres y los tres que  
 11 quedaron... los padres contentos. Tres. El problema es... que... que no es  
 12 rentable, de todas maneras el que venía era...que cobraba la misma  
 13 cantidad cuando era...que cuando... Cobraba 10 euros al mes, es decir que  
 14 siguió viniendo por 30 durante un año... después ya lo dejó. Pero aguantó el  
 15 año. Si no fuera.... no se puede decir, no, es que cuando me cansé lo dejé...El  
 16 problema está en que... entonces.... *(hace alusión a la discusión con MA)* se  
 17 cobra una cuota y una parte se le paga a una persona para que haga un trabajo.  
 18 Y en este caso, yo creo, que en el futuro, posiblemente, sea más un  
 19 planteamiento de profesionales. Yo he dado clase gratis durante un época,  
 20 cuando era estudiante, pero yo creo que hoy... poca gente ...aunque creo que  
 21 sí... pero no lo sé... yo creo que estoy desconectado.

22 **¿Se ha mermado tu ilusión de un principio a ahora' o has seguido más o**  
 23 **menos en la misma línea ¿Sigues en la misma línea?** Sí. Me gusta, A mí me  
 24 gusta, sí , pero no.... Yo por ejemplo... hablando de personas concretas.... La  
 25 chica que está en clase en el colegio de arriba es buenísima, es buena, es muy  
 26 buena formada profesionalmente. Estaba en Clave 7... y sin embargo no ha  
 27 podido desarrollar todas las capacidades.

28 **¿Por qué?** Hombre, no puedes desarrollar todas las capacidades porque  
 29 si llegas a un centro donde.... no se prioriza el crearte....disponer de un aula...  
 30 yo aquí pude crear eso, pero esto no es fácil, lo que yo tengo hecho aquí no es  
 31 propio de muchos centros...

32 **Entonces, me estas dando la razón en que digamos que la institución, la**  
 33 **Administración no pone los medios adecuados para que la educación musical se**  
 34 **desarrolle como cualquier otra actividad dentro del currículo.** Sí claro.... Voy a  
 35 hacer de abogado del diablo. Pero ¿qué llamas poner...? Si a una persona, le  
 36 ponen las horas, la dotación, después... que ya en el centro no exista los  
 37 espacios... y tú pretendas mantener un espacio para una cosa... porque.... el  
 38 problema donde está es... ¿te acuerdas lo que te dije antes pero voy a hacer un  
 39 acto importante. Mira, yo me quejo, una vez, de....que el CEP nuestro, el CEP  
 40 del centro de Profesores de Santa Cruz que está en un edificio emblemático... y  
 41 había ascensores y era de mucho lujo.... También me quejo del derroche del  
 42 Chapatal de las tres cúpulas, de esto de lo otro... y un maestro me cambia la  
 43 forma de pensar y me dice: Somos pobres hasta pidiendo. No es que el  
 44 Chapatal esté mal, los que están mal son todos los demás, yo quiero uno como  
 45 el Chapatal. El maestro es pobre, es tristón, es decir... no nos hemos dado el  
 46 respeto que nosotros mismos nos merecemos, es decir, vas a los centros y no  
 47 hay una mesa de reuniones correcta, donde se sienten de una manera correcta,  
 48 no, no.. se sientan en sillitas de alumnos, que habilitan en un aula que al mismo  
 49 tiempo fue comedor por la mañana o a otra hora, es decir... no ha evolucionado,  
 50 pero no sólo en la música, es en general, ... tendría que tener unos sitios... es  
 51 decir, la sala de profesores existe como tal es decir, y existe para reunirse, para  
 52 hablar, para debatir y tal... No se hace. Y como eso... te cuento... barreras  
 53 arquitectónicas de esas, hay un montón en los centros, es decir no es sólo eso,

1 pizarras con polvo, pues claro que las hay, entonces el mismo problema puede  
 2 tener el de matemáticas, el de lengua y tal...La dotación aparentemente está.  
 3 Ahora mismo este colegio acaba de recibir un... ordenador y... y una pantalla  
 4 gigante, a lo mejor lo que no tenemos es la formación para usar el cañón, para  
 5 ponerlo o un espacio..... donde...porque... mira no, no ... esta aula es para esto,  
 6 no hay un laboratorio de idiomas que podría decir el de inglés, es decir que... a  
 7 lo mejor lo que nos está faltando es tener claro.... Nuestras posibilidades

8 **¿Por qué no está el laboratorio de idiomas, por qué no hay un aula de**  
 9 **música en todos los centros,... por qué la administración no lo pone?** Pues claro  
 10 si lo viéramos así, la Administración pues tiene bastantes déficits

11 **Lo que quiere decir que no le interesa demasiado la enseñanza.** Yo no  
 12 creo que sea así **¿No?** No creo que no le interese. Yo creo que está  
 13 desbordada. Es decir, por un lado viene el bombardeo de poner internet a  
 14 todos los colegios.... Yo por ejemplo creo que en este colegio poner internet,  
 15 estaría muy bien a lo mejor para 5º o 6º pero resulta que por debajo de 5º y 6º  
 16 que son dos años tiene siete años, más que son infantil y tl... y es un  
 17 planteamiento de informática de poner... medusa... de poner ...y tal y cual . Yo  
 18 creo que medusa, a no ser que se tengamos una formación enormemente  
 19 amplia antes.... A no ser que tengamos los espacios..... porque yo en Medusa  
 20 lo veo... con tantos ordenadores y los chiquillos no saben teclear. Es decir... Yo  
 21 hice mecanografía.... Pero... que lo hagan con el ratón, a lo mejor está bien. Yo  
 22 no sé.... Creo que todas las obras son válidas y creo que la Administración dota,  
 23 incluso dota de cosas que a veces se quedan arrimadas, dota de... pero que  
 24 a alguien dice, pero para qué mandaron esto.... a otro le parece... Yo creo ,  
 25 por ejemplo, que todas las clases deberían tener un retroproyector hace diez  
 26 años ¿no? y una pantalla inclinada como están en todos los sitios y si tu vas a  
 27 los centros de profesores de los sitios donde estas y ves los cursos.... Tu  
 28 aprendes nada mas a decir, esto también lo tendríamos que tener nosotros en el  
 29 aula, no hace falta mucho más, es decir, tienes una pantalla que la bajas y que  
 30 proyectas, tienen un sitio donde pones... pues eso mismo para yo darle clase a  
 31 los míos... no es tan difícil.... Lo que pasa es que, bueno... no se hace, pero no  
 32 se hace a lo mejor porque... la explicación que hay.... en los colegios que se ha  
 33 metido a hacerlo ... y si hay un equipo que tire y si hay seis o siete... al final se  
 34 les dota, lo que pasa es que eso... algunos muy especiales en el sentido de que  
 35 ,ustedes pónganse en marcha, gánenlo primero y cuando yo vea que ustedes  
 36 venden bien esto al público y a los padres se les da la dotación y les regalan y  
 37 les dan...Habría que hacer... la iniciativa tiene que ser por parte interna del  
 38 maestro, es decir, nosotros nos vamos a poner en cabeza y nos van a utilizar  
 39 para sacarnos en los sitios... y entonces a continuación nos dan premios y nos  
 40 dan regalos y nos dan dinero y nos dan.... Y ese dinero si lo empleamos bien,  
 41 pues seguimos estando... Con un riesgo ¡qué buenos son, qué buenos son!...  
 42 Se te llena, y cuando llenas y tienes problema de matrícula... y tienes que meter  
 43 a todos en el comedor y tienen un montón de tal... pues.... Voy a tener un  
 44 problema, no, era mejor meterse en un nivel... medio, donde no estoy tan  
 45 exagerado pero puedo permitir....porque posiblemente, al maestro hay que  
 46 mantenerlo contento también.

47 **¿Entonces tú crees que la música en el currículo de primaria...?** Es  
 48 correcta **¿Tiene la misma categoría... que las demás áreas?** No, no, no la tiene.  
 49 Ni para mí.

50 **¿Para ti tampoco?** No, no la tiene, porque yo a veces se la robo para  
 51 darles lengua.

52 **Se está diciendo que hay un fracaso con respecto a la lengua a las**  
 53 **mates, que los chicos no saben... se habla de poner más horas de lengua y**

1 **demás. Crees que con más horas de lengua y matemáticas se solventaría este**  
2 **problema que se está hablando o simplemente había que incidir en cómo se**  
3 **enseña, para....** La pregunta es un caramelo envenenado. Tú crees que si yo  
4 limpio una cosa dos horas, o la limpio en tres está más limpia en dos que en  
5 tres.... Claro que esta. Si le dedicas más horas.... Ahora si las horas se las estás  
6 restando a otras, no, pero si tu me dices ¿tu crees que para desarrollar el  
7 currículo tal y como está ahora, con las aulas como están... y con los déficit que  
8 hay y los problemas que hay de gentes que este sabe este no sabe... que tal...  
9 si le dedico más horas tendría mejores resultados. sin lugar a dudas Sí. Yo creo  
10 que pocas personas te podrían decir que no. No. ¿Tú crees que las horas que se  
11 están dando ahora estudiadas de otra manera tendrían mejores resultados? Sin  
12 lugar a duda, sí también. Pero si yo entreno 5 horas diarias, a leer o entreno 8  
13 horas diarias a leer, se supone que, bien hechas las dos cosas, en 8 horas mi  
14 rendimiento es mayor. Es decir, el problema donde estaría es... Ahora ¿hace  
15 falta quemar a alguien 8 horas? No lo sé. A lo mejor... Yo sí creo, de verdad,  
16 que la enseñanza en este momento, no está respondiendo... a.... las  
17 expectativas reales que pudo haber tenido, posiblemente en lo que llaman en  
18 filosofía, neomodernismo... No sé, no estoy muy seguro... porque la frase no  
19 está muy bien, pero vamos a ver... Ha llegado un momento en que la evolución  
20 en la que creíamos, que cada vez las cosas van para mejor, tal y cual... igual, no  
21 es verdad, no es verdad. A ver..., determinadas televisiones más que ayudar,  
22 perjudican, determinados conocimientos por parte del maestro  
23 para inventar puentes, días que no va a clase, actividades de no sé cuanto...  
24 que le permite quitar otras cosas.... tampoco ayuda mucho, lo que pasa es, esto  
25 lo oye alguien ahora y va a decir.... En determinados inventos el maestro, que  
26 no me parece mal porque yo soy maestro, de no transparentar porque la vida  
27 ahora mismo es que todos te denuncian. Yo ya no tengo herramientas para  
28 llamar la atención. Yo tengo más preocupación por estar los papeles hechos,  
29 está lo otro, está lo otro, está lo otro, y tal y cual, que realmente si no le puedes  
30 llamar la atención, no lo contesto. Hay muchos aspectos, yo creo que me estás  
31 entendiendo... que se han complicado mucho las cosas. Y luego, vender una  
32 moto... con la jornada continua un alumno rinde más, eso es mentira. Lo que  
33 pasa es que esto lo dices ahora y se te tiran arriba, pero, a ver... yo que soy los  
34 que defiendo, parezco un viejo que el que oiga esto dirá este chico es del PP,  
35 pues no, soy bastante más de izquierda. Yo creo que el alumno no debe hacer la  
36 educación física con la misma ropa que viene al aula. Me parece que es de lo  
37 más lógico. Está sudando y viene a la clase y... y después va al comedor con  
38 esa misma ropa.... a comer. Pero bueno... eso es lo que se impuso, eso es  
39 real, no es aquí, es en todos los centros. Cuando yo.... iba a la educación física,  
40 yo llevaba una ropa propia para eso y a continuación me duchaba, lo de la  
41 duchita a alguno le vendría bien...pero claro, son pequeños... a ver como  
42 metes a estos a ducharse...., Así que determinadas cosas han sufrido un poco  
43 de involución (con énfasis), es decir ¡jornada continua mejor para el rendimiento.  
44 Eso no se lo cree nadie. Eso se dijo en su momento y yo me acuerdo de  
45 venderla en Tijoco y no la vendí más. Porque en aquel tiempo yo les daba a los  
46 que se iban una hora más de actividades, pero que las conseguí gracias al  
47 Ayuntamiento.... Seguían saliendo a las 4 de la tarde.... Seguían saliendo los  
48 transportados a las 4 de la tarde... Aquí los transportados se van las 3. Y desde  
49 la una y media ya no tienen nada.  
50 **¿Qué hacen de una y media a tres?** Comen... y esperan en el patio que  
51 venga la guagua y se largan, entonces, yo conseguí que se recortara media hora  
52 porque la media hora esa que no tienen actividades, era a la pelea....era la que  
53 generaba muchos problemas porque... La enseñanza ha cambiado, es decir, los



1 padres... si les dijera que los chiquillos estaban hasta las 8 aquí, tampoco les  
 2 importaba, es decir... es que esta conversación al final va a ser un batiburrillo  
 3 porque... ¿De qué estamos hablando? De que si hacemos un trabajo bien hecho,  
 4 el resultado final se supone que está bien y si no lo revisamos intentamos  
 5 hacerlo mejor, y si nos falta hora o nos falta planificación, pues claro que lo  
 6 podemos hacer de las dos maneras. Mejor planificado y mejor hecho. Toda la  
 7 inversión desde los últimos años, cuando voy a dar clase es la disciplina de aula.  
 8 No tengo problemas, y lo verás aquí y.... Tengo problemas cuando me voy a los  
 9 otros cursos, no tengo esa disciplina de aula, pero es que tengo una sola hora a  
 10 la semana. Yo trabajo mucho la disciplina de aula. Si cada maestro diera su  
 11 música en su hora... aula.... Seguramente, incluso, hasta sería más  
 12 competitiva.... Posiblemente sería hasta buena. Es que en un centro cada  
 13 maestro tiene lo suyo, y cuando... venga... hacemos esto..., no, nosotros  
 14 hacemos esto... y cada vez que se cambiara viene el enriquecimiento... En el  
 15 caso mío yo mismo me he limitado a justificarlo... yo incluso he dicho que yo no  
 16 soy el que organiza las fiestas...

17 **¿Tú sí crees que la música dentro de currículo, tiene el mismo peso que**  
 18 **las otras materias?** No, no tiene el mismo peso. Tú misma sabes que está  
 19 englobada dentro de la educación artística, es decir que es una nota compartida.

20 **Tú me comentaste que la nota la ponías en colaboración con la tutora,**  
 21 **por lo de artística. Cuando tú vas a poner la nota al alumno ¿Qué**  
 22 **prevalece? ¿Hay consenso? Dado que ella da dos horas por la plástica...**  
 23 **¿Cómo se hace esa evaluación?** Porque es actitudinal. A ver. Normalmente no  
 24 se suspende a nadie. Normalmente. Solamente nos ponemos de acuerdo a los  
 25 que vamos a suspender a alguien, es decir, si vamos a suspender a alguien, no  
 26 es normal que suspenda con ella, o con él, con el tutor y conmigo no y  
 27 entonces... Lo normal es... yo.... Ahora mismo lo que he hecho esta semana, es  
 28 mi nota es PA pongo los Destaca en aquellos que han demostrado un poquito  
 29 mejor en aquello... la actitud, un poquito mejor en los procedimientos... un  
 30 poquito mejor en los conceptos, siempre... eso lo tengo bastante más claro. A  
 31 lo largo del año tú lo vas punteando, y vas llevando un poquito de registro y  
 32 entonces se lo paso y después voy a la sesión de evaluación..... con mis notas  
 33 y entonces es, si hay algo en lo que estamos muy dispares, hablamos..... si  
 34 estamos más o menos de acuerdo y... normalmente estamos más o menos de  
 35 acuerdo, pues no hay nada más que decir. Cuando es alguno que va a repetir o  
 36 alguna cosa de esas, pues... se habla. De todas maneras, los criterios para  
 37 que un alumno repita van a estar basados en matemáticas y en lengua, no se  
 38 va a dejar nunca repitiendo a alguien porque tenga suspendida la... la  
 39 artística..... Normalmente, no. Podría darse el caso, pero yo no lo conozco.

40 **¿Te ha influido algo, desde el punto de vista docente como especialista el**  
 41 **haber dejado la dirección del centro?** No, no creo. Tal vez tenía más  
 42 implicación. Hacía las fiestas y entonces me obligaba... cuando era director,  
 43 sustituía mucho, cuando faltaba cualquier maestro, y entonces yo hacía una  
 44 trampa, no daba la clase de ellos, y daba la mía, daba más música, daba más  
 45 horas, entonces, cuando faltaba alguien... decía... bájalos a música y les doy en  
 46 música, pero entonces tenía... Daba más horas, cuanto mayor número de horas  
 47 daba, aparentemente era mejor. Pero no, no, conservo lo mismo que tenía  
 48 antes. Sí sé que no sería lo mismo si yo te hablara de antes, cuando yo llegué  
 49 aquí que la hora de música era impensable. Yo iba con un carrito...

50 **Como tutor, me dijiste en la entrevista inicial, que predominaba más la**  
 51 **tutoría que la música.** Me arrepiento cada vez que llego al final de trimestre.... y  
 52 lo recupero pues por ejemplo, cogiendo después dos días la hora de música  
 53 seguidas, dos horas, tres horas....

1 **Lo que quiere decir que estando en la dirección...** Estando en la dirección  
 2 daba más clara la música. Más definida. Ahora, al estar de tutor... A mí el ser  
 3 tutor me absorbe más que ser un especialista solo de música. Si tuviera solo la  
 4 especialidad de música pues posiblemente estaría dando todo el rato música y  
 5 mejor o peor tendría el aula preparada de alguna manera, tendría las horas allí,  
 6 yo voy cada... El lunes voy con 3º, el martes voy con.... 1º y 4º, el miércoles voy  
 7 con 2º (*ante la duda va comprobarlo*) el.... jueves voy con 6º y el viernes con 5º,  
 8 es decir de esa manera... y ya entretanto salgo corriendo. Ya he conseguido, por  
 9 ejemplo, para el año que viene... este año tenían que ir a buscar a sus clases  
 10 los estuches, porque algunas cosas.... Yo creo que 1º y 2º puede darla el tutor,  
 11 honradamente,

12 **¿A qué curso tienes tú como tutor?** Como tutor 5º.

13 **Sigues pensando que hay que potenciar 1º el centro que el área de**  
 14 **música?** Sin lugar a dudas. Yo he potenciado aquí la música mas que otra cosa  
 15 pero primero es el centro.

16 (*Leyendo el resto de las cuestiones añade como ampliación*) Imparto la  
 17 docencia musical a todo el centro por obligado cumplimiento. En algunos sitios  
 18 se aprovecha al profesor de música, aquí no, por el hecho de ser tutor, para ir a  
 19 sustituir a infantil, le enseña cancioncitas y... tiene que rellenar sus horas,  
 20 **¿Cómo apoyo?** Claro, lo que pasa es que cuando vas, en vez de ir con una  
 21 finalidad de sustituir tal... pues ya se aplica... va a sustituir lo que hace es que  
 22 va...pero normalmente le enseña canciones, juegos esquemas rítmicos y  
 23 cosas... Yo no voy a infantil.

24 **La música, a los de 5º. Donde se la das en el aula de música o aquí (a**  
 25 **5º como tutor) o aquí tú usas la música como...** Es distinto. Yo puedo empezar  
 26 por la mañana cantando... porque yo... cuando tengo una fiesta antes, yo las  
 27 canciones las ensayo aquí, si tengo que tocar la flauta, la toco a primera hora, la  
 28 toco aquí no me voy a buscar la flauta La flauta, yo tengo flauta que son del  
 29 colegio, que las tengo para ellos, es decir, en ese sentido estos alumnos son  
 30 privilegiados.

31 **Estos alumnos tuyos reciben una educación musical diferentes a la de**  
 32 **los otros.** Sí...Este año a lo mejor.... Les permito mas... Si quieren bajar los  
 33 instrumentos, se los deajo bajar, si quieren hacer una cosa... porque, tengo un  
 34 mayor grado de confianza... les digo bájenlos.... Y saben que los tienen que  
 35 volver a poner en su sitio. De todas maneras, me han faltado, honradamente  
 36 horas, para hacer con ellos en plan de... la flauta. De todas maneras yo si  
 37 tuviera dinero compraría melódicas cada día estoy más convencido. La  
 38 melódica es el instrumento clave. Cada uno lo ve a su manera... la melódica  
 39 para dar clase es mucho más cómodo. No tengo los follones que tengo con los  
 40 dedos para poner un sostenido....(*con la melódica*) se ve claro, el alumno lo ve  
 41 mucho mejor, es que.. es que es mucho más fácil y además no hay que  
 42 enchufar, no hay que buscar pilitas, no hay.... Que tal y que cual. Y suena  
 43 bien...

44 **¿Y que vas a enchufar en la flauta?** No, porque hay gente que dice, para  
 45 comprar... ,de todas maneras yo tengo nueve teclados ahí, para comprar...  
 46 melódicas que valen 90 euros cada una, no es una broma, en vez de comprar  
 47 melódicas compras teclados que salen más baratos y tienes lo mismo.... Lo que  
 48 pasa es que el teclado, es el transformador... y hay que enchufar y que no lo  
 49 puedes llevar a todas partes y tal y cual...

50 (*Leyendo las preguntas que quedan*) El horario que tengo está  
 51 establecido y lo suelo dar. Lo que pasa es que puse plástica y música, el  
 52 viernes a última hora, un viernes sí y un viernes no, estoy con unos controles  
 53 que hago, y ahí a veces robo... y entonces lo que aprovecho es que mientras

1 ellos están haciendo la plástica, yo puedo poner una audición.. y entonces se  
2 puede trabajar un poco eso... uso bastante lo de la Mota de Polvo (*CD*) pero  
3 tampoco te vayas a creer que es.... No es muy efectivo. Desde el punto de  
4 vista....

5 **¿Llevas el libro a rajatabla?** Prácticamente, sí.

6 **¿Con los tutelados tuyos también?** Sí. A mí me gustaría no tener el libro  
7 cuando yo fuera muy bueno. El libro es un guión... Cuando yo fuera un tío con  
8 unas capacidades de estas... que fuera capaz de organizar las pues... 40  
9 sesiones que creo que son, pues no se ahora mismo cuantas son,...

10 **¿Estas diciendo cuando tú fueras muy bueno?** Sí, sí. Cuando empecé en  
11 esto que me mandaron hacer una unidad didáctica, que discutía hasta lo que era  
12 una unidad didáctica... lo que lo laman una unidad didáctica en el concepto de...  
13 más bien son una actividades que desarrollan determinados... en un sistema  
14 espiral en el que, ahora voy a dar esto y después lo otro y después lo otro... y  
15 esas unidades didácticas de Canarias y no se cuanto.... Las discutía mucho.  
16 Vamos a ver... después descubrí que hay gente que hace las unidades  
17 didácticas al revés, que es... voy a hacer estas actividades, de esas actividades  
18 sé lo que voy a estar haciendo y eso desarrolla los objetivos y entonces los  
19 pones después ordenados a la inversa y ya estaría muy bien. Bueno, me parece  
20 bien. Cuando tuviera claro, como tengo en el área de lengua, por ejemplo, que lo  
21 tengo bastante más claro... o el área de matemáticas. Yo tengo clarísimo, en  
22 matemáticas, las filas, las columnas, la colocación porque me permite después  
23 en el sistema métrico decimal hacer unas cosas... yo trabajo enormemente el  
24 silabeo, porque después, cuando tengo que ver... la sílaba tónica y ese tipo de  
25 cosas, pues también lo veo... y una serie de... machaconeo que lo hago a diario.  
26 No es lo mismo música, que vengo hoy, que digo la clave de sol, que explico una  
27 serie de cosas, y que después tardo una semana y si tengo mala suerte  
28 dos....porque como te toque un día de fiesta o ese día haya una excursión...  
29 para volver a decirle a alguien que el segundo espacio es LA, en clave de sol,  
30 por si acaso aquí escucha alguien, y entonces pueden decir... Y bueno, a veces  
31 me enrolló y explico la clave de fa, en 6º, para que sepan por qué, por qué dice  
32 usted clave de sol... y más de una vez, de verdad, sí me gusta que profundicen  
33 y que vean y que entiendan... pero eso lo haces un día y después se pegan una  
34 semana....

35 **Entonces, ¿a qué es debido que no lo hagan?. ¿A que tu formación no es**  
36 **todo lo buena que tu crees que debería de ser, a tu interés....por la**  
37 **importancia... De todos esos factores....**Es el chiste de Mafalda que.... estaba  
38 escarbando en la tierra..... como siempre lo urgente no deja tiempo a lo que  
39 realmente es necesario... Yo, las urgencias me dicen... P., este niño, para el  
40 año que viene que no pasa contigo, tiene que saber leer y escribir, P., este niño  
41 tal.... El maestro, el año que viene.... Pocas veces he oído yo quejarse a alguien  
42 de que el niño no sabe la clave de sol....

43 **¿No se la valora?** Eso es real, pero vamos a ver, no es que no se le  
44 valore en el sentido de... desprecio hacia la asignatura, no, no, no existe el  
45 desprecio, posiblemente sea una de las asignaturas más gratificantes.

46 **¿Pero es una maría?** Sí. Eso no lo niega nadie, quien te va a negar que  
47 es una maría, pintar y dibujar, y no es triste cuando alguien le dice al hijo, ponte  
48 a leer para que no des la lata... No... no convierte la lectura en un mecanismo  
49 de castigo... Nadie le dice, ponte a ver la tele... si amarraran a la gente a la silla  
50 y le dijeran ponte ahí a ver la tele, pero amarrado, quieto sin moverte, para que  
51 tu veas que castigo sería.... Cuando dijeran ¡a la tele! Ya se asustarán, pero  
52 como la pueden ver echados... comiendo pipas o comiendo tal y cual....  
53 Volvemos.... La educación, si el maestro está contento si tiene formación, si

1 sabe, si se puede perder... yo siempre he dicho que tengo un mapa de Roma y  
 2 que tú cuando te pierdas, todos los caminos llevan a Roma, pero en tu mapa vas  
 3 adonde quieras... Una persona que domina una asignatura, se pierde, juega con  
 4 ella . Tú sabes que es así.

5 **¿Tú no consideras que te puedes perder? ¿En música? Hombre...a**  
 6 niveles chiquititos sí, pero a niveles grandes... yo... ya en 5º, 6º... a veces, para  
 7 decir, cómo es esta nota en sostenido, tengo que coger y decir.... un  
 8 momento....

9 **Tú no te crees capaz, de decir, para un 5º, suprimo totalmente... porque**  
 10 **estos chicos de 5º han estado contigo desde 1º .Si.**

11 **Suprimo el libro y yo soy capaz de crearme mis actividades...** Tengo  
 12 confianza suficiente para no engañarte, eso me supone venir aquí... meterme un  
 13 montón de horas fotocopiando, planificando, haciendo.... Cuando está hecho en  
 14 el libro.

15 **¿El libro es cómodo?** Pues claro. El libro es un recurso. El libro tiene  
 16 unas ventajas, el libro tiene una secuenciación, está aprobado por el Ministerio...  
 17 no tengo follones... tiene colores, si algo no me gusta, lo quito... si estoy  
 18 apurado y no vengo, tengo el recurso.... Y entonces ¿Qué tienen que hacer los  
 19 niños?

20 la página 43, tengo un libro de maestro que lo desarrolla,  
 21 tengo 2 CD que me ponen las audiciones adecuadas... Yo podría hacer lo  
 22 mismo, seguramente inferior al libro, lo que sí me faltaría, es.... Y eso es cierto,  
 23 eso lo podría hacer cada profesional que se sienta.... Con todos esos libros que  
 24 yo tengo, y tengo ¿eh? y todo el material...Ahora adáptalos a la realidad pura y  
 25 dura del T., y el T. necesita esto. Yo... hace años, ahora ya no, dije, a mí me  
 26 gustaría tener, seis veces seis canciones para que yo cogiera una canción en  
 27 1º, en 2º otra, en 3º... 4º, 5º y 6º, seis veces, porque así ningún padre, que  
 28 tuviera hermanos ya es otra cosa, repetiría nunca el repertorio. Tengo 6  
 29 canciones, para 1º, 6 canciones para 2º, 6 canciones para 3º, así... tengo 36  
 30 canciones distintas y a los 6 años volver otra vez a repetirme, no la misma  
 31 canción todos los años. Pues si yo hago Cho Juan Periñal este año, ahora viene  
 32 el otro, el otro.... Eso me permite que en 6 años no vuelvan a escuchar ellos lo  
 33 mismo, nunca. A cada uno le tocó su repertorio, lo va a escuchar y tal... Y se  
 34 puede hacer. Claro que se puede hacer. Pero, supone un esfuerzo  
 35 excesivamente grande y la gratificación aparte de lo personal no la es. Si yo  
 36 compro el libro y tengo el libro y después yo quiero hacer el Cho Juan Periñal  
 37 este año y al otro quiero hacer otra cosa, o viene alguien y me manda algo.... o  
 38 un amigo... o bien... entonces lo incorporas.... Al final el maestro que no tiene el  
 libro, puede tener...necesidad de él en un momento determinado.

## ANEXO Nº 9

### CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO DE 5º CURSO DE EDUCACIÓN MUSICAL DEL CEIP "T." DE SANTA CRUZ DE TENERIFE

Como has visto, a lo largo de este curso, he estado asistiendo a tus clases de música pues tu profesor está colaborando en un trabajo de investigación sobre la educación musical. A lo mejor a ti también te gustaría participar en este proyecto y por eso te propongo, que si es así, nos ayudes con tus respuestas a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué es lo que más te gusta de estas clases? ¿Puedes decirme por qué?

---

---

---

---

---

---

---

- ¿Qué es lo que menos te gusta de estas clases? ¿Puedes decirme por qué?

---

---

---

---

---

---

---

- Si tuvieras más horas de música ¿qué te gustaría hacer?

---

---

---

---

---

---

---

- ¿Cuál de estas actividades te gusta más? Ponle una X donde creas conveniente.

	Me gusta mucho	Me gusta poco	No me gusta
Tocar la flauta			
Tocar instrumentos de percusión			
Cantar			
Bailar			
Hacer ejercicios del libro			
Leer una partitura			
Oír música			

Muchas gracias por haber querido colaborar con nosotros.

Mayo de 2004.

La investigadora.

## ANEXO Nº 10.1

### CARTA SOLICITUD COLABORACIÓN

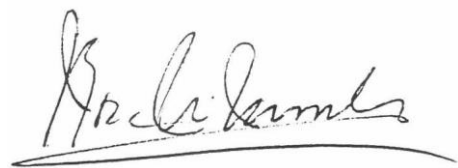
La Laguna, 3 de diciembre de 2000

Estimado compañero/a:

Soy profesora de Música del Centro Superior de Educación de la Universidad de la Laguna y solicito tu colaboración, con objeto de explorar el contexto y la dinámica de la educación musical en los Centros Públicos de Enseñanza Primaria de la isla de Tenerife.

Para la realización de esta investigación, he elaborado el cuestionario que te adjunto. Te agradeceré cumplimentes con total sinceridad las cuestiones que se plantean, con la seguridad de que las respuestas será tratadas con la más absoluta reserva y anonimato.

Agradeciéndote de antemano tu colaboración, te saluda cordialmente

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Rosa Montesinos Sirera', written over a horizontal line.

Fdo.: Rosa María Montesinos Sirera

## ANEXO Nº 10.2

### CARTA REITERATIVA PARTICIPACIÓN

La Laguna, 30 de noviembre de 2001

Estimado/a compañero/a:

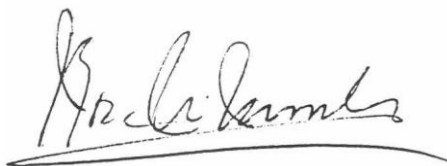
El curso pasado envié el cuestionario que te adjunto a todos los maestros especialistas de música con docencia en los CIPs de la isla de Tenerife, con el objeto de obtener datos para la realización de un trabajo de investigación sobre la educación musical en esta isla. El hecho de que me vuelva a dirigir a tí es para agradecerte muchísimo tu colaboración si lo cumplimentaste y me lo remitiste en su momento.

Hasta el momento no tengo suficientes cuestionarios cumplimentados para poder llevar a cabo el trabajo que intento realizar. Es por ello por lo que me veo en la necesidad de insistir, muy a pesar mío, sobre este tema. Si no lo has podido hacer hasta ahora, te ruego me lo envíes en esta ocasión con los datos del curso pasado.

Te ruego, asimismo, me indiques donde creas conveniente -en el sobre o en el mismo cuestionario- el Centro donde estás impartiendo la docencia de música, para no volverte a molestar con esta cuestión.

Si por alguna causa -movilidad del profesorado, etc.-, no impartiste la docencia de la música en ese Centro el curso pasado, cumplimentalo también y señala esta incidencia.

Reitero mi agradecimiento por tu colaboración. Un saludo afectuoso.



Fdo.: Rosa María Montesinos Sirera

Profesora de Música del Centro Superior de Educación



## **ANEXO Nº 10.3**

### **CURRÍCULO MUSICAL DE PRIMARIA**

**(EDUCACIÓN ARTÍSTICA)**

(BOC nº 44 de 9 de abril de 1993)

#### **BLOQUE 4º: CANTO, EXPRESIÓN VOCAL E INSTRUMENTAL**

##### **Conceptos**

1. Posibilidades y recursos expresivos de la voz.
2. La expresión vocal y el canto
3. La canción y la pieza instrumental
4. Los instrumentos musicales en la escuela
5. Los instrumentos como medio de acompañamiento de canciones y danzas
6. Posibilidades sonoras de los instrumentos según su material

##### **Procedimientos**

##### **Actitudes**

#### **BLOQUE 5º: LENGUAJE MUSICAL**

##### **Conceptos**

1. El sonido, música y ruido. El silencio
2. Elementos de la música: melodía, ritmo y armonía
3. Las formas musicales sencillas

##### **Procedimientos**

##### **Actitudes**

## **BLOQUE 6º: LENGUAJE CORPORAL**

### **Conceptos**

1. Los sentidos como medio de percepción y relación
2. Formas básicas del movimiento: andar, correr, saltar girar...
3. El movimiento expresivo: pantomima, expresión corporal y danza
4. Tipos de danza: danzas y bailes tradicionales de Canarias apropiados para cada uno de los ciclos de la etapa, danzas didácticas, bailes populares actuales.
5. Juegos rítmicos y de movimiento
6. Bases expresivas del movimiento
7. El espacio y el tiempo individual y de relación.

### **Procedimientos**

### **Actitudes**

## ANEXO Nº 10.4

### SOLICITUD Y RESPUESTA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN



Rosa María Montesinos Sirera, con D.N.I. nº 41849421, con domicilio en La Laguna, Calle San Juan, nº 74, Profesora Titular del Área de Conocimiento “Música” del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de La Laguna con docencia en el Centro Superior de Educación de la citada Universidad en los títulos de Maestro EXPONE:

Que pretende realizar un trabajo de investigación sobre la incidencia de la formación inicial de los Maestros Especialistas en Educación Musical en las prácticas de enseñanza en el aula de Educación Primaria en la isla de Tenerife, necesitando para ello conocer la situación del Profesorado citado.

Es por ello por lo que SOLICITA:

- Relación nominal del profesorado de Educación Primaria que tenga la Especialidad citada con las especificaciones relativas al procedimiento de obtención de la misma ( estudios en el Centro Superior de Educación, homologación del Título de Especialista por Cursos de Postgrado, estudios en el Conservatorio de Música, Cursos de Perfeccionamiento, Concurso-Oposición...)
- Fecha de obtención de la citada Especialidad.
- Situación laboral en la actualidad, centro de trabajo y años de servicio como especialista.

La Laguna, 9 de noviembre de 1998

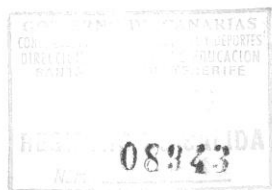
ILTRM.SR. DIRECTOR GENERAL DE ORDENACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA DEL GOBIERNO DE CANARIAS



GOBIERNO DE CANARIAS  
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
CULTURA Y DEPORTES  
DIRECCIÓN TERRITORIAL DE EDUCACIÓN  
DE SANTA CRUZ DE TENERIFE

Santa Cruz de Tenerife, a 29 de marzo de 1999  
Negociado Infantil/Primaria NP/crd

Destinatario/a:  
DÑA. ROSA MARÍA MONTESINOS SIRERA  
C/ SAN JUAN, Nº 74  
38203 LA LAGUNA



**ASUNTO:** Remitiendo listado de Docentes especialistas en Educación Musical.

Adjunto se remite listado de Docentes de Educación Primaria habilitados por la especialidad de Educación Musical.

Lo que traslado para su conocimiento y demás efectos oportunos.

EL SECRETARIO TERRITORIAL

P.A.

LA JEFE DE SECCIÓN DE CENTROS

Arminda Costa Antúnez

Rosa María Montesinos Sirera  
Profesora del área de Música  
Facultad de Educación  
Universidad de La Laguna

La Laguna, 28 de Mayo de 2004

Sra. Directora del CEIP M.G.  
Tacoronte

Estimada colega:

Por la presente le ruego que haga extensivo a todo el profesorado de ese Centro mis felicitaciones y admiración por el maravilloso trabajo efectuado en la Semana Cultural, celebrada en este curso académico, y que tradicionalmente realizan todos los años. Ha sido una labor digna de los mayores elogios posibles. La dedicación, la creatividad y el esfuerzo realizado no tiene parangón en un Centro educativo de esas características.

Igualmente quiero mostrarles todo mi agradecimiento, por la amable acogida que he tenido en mis visitas a las sesiones de Música de 6º Curso con la profesora D<sup>a</sup>. M.D. C. Sin la extraordinaria colaboración de esta profesora no hubiera podido realizar esta fase del trabajo de investigación que estoy desarrollando sobre la "Formación del profesorado y su incidencia en las prácticas educativas".

Por todo ello, reitero mi agradecimiento muy especialmente a Vd. y a la citada profesora por haberme permitido participar, aunque solo haya sido como observadora, de la extraordinaria labor docente que se desarrolla en el Centro que Vd. tan dignamente dirige. No pierdan nunca el ánimo de seguir trabajando en esa línea.

Sin otro particular y ofreciéndome para todo lo que necesiten, le saluda muy afectuosamente

Rosa María Montesinos Sirera  
Profesora del área de Música de la  
Facultad de Educación  
e-mail: rmontesi@ull.es  
Tfno: 922.251281 699633738  
La Laguna. S/C de Tenerife

La Laguna, 27 de septiembre de 2003

Sra. Directora del CIP "M.G."  
Tacoronte

Estimada compañera: Por la presente quiero expresarle por adelantado mi más sincero agradecimiento por la valiosa colaboración que ese Centro me va a prestar por medio de la profesora de música Da. M.D.C -permitiendo mi presencia en su aula en una sesión semanal en el primer trimestre de este curso académico-, en el trabajo de investigación que estoy realizando, en torno a la formación inicial musical y las prácticas docentes del profesorado de música de Primaria.,

Espero asimismo poder contar con su opinión sobre el tema, que seguro que será muy interesante para la realización del citado trabajo.

Sin otro particular y ofreciéndome para todo lo que necesiten, le saluda cordialmente,

## ANEXO Nº 10.4.3

### RESULTADOS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL (CASO A)

#### DE LOS CUADERNOS DE TRABAJO DEL ALUMNADO

Las muestras estudiadas pertenecían al 6º nivel de Educación Primaria. Este caso no utiliza libros de texto y se hizo un estudio de sólo tres cuadernos de trabajo de tres alumnos seleccionados por la profesora con las características, según su criterio, de que fueran diferenciados en cuanto al nivel de aprendizaje. En estos cuadernos el alumnado debía reflejar las actividades realizadas en cada una de las sesiones. Supuestamente, la realización de este diario condicionaba de forma notable la calificación final de la materia. Los cuadernos escogidos pertenecían a dos niñas y a un niño.

Se ha observado que existe una gran diferencia entre el contenido de los tres cuadernos analizados. En el cuaderno del alumno nº 1 (se trata de una niña) está expuesto con mucho detalle, no sólo las actividades realizadas sino sensaciones y valoraciones de las mismas. Valgan como ejemplo las siguientes citas de diferentes sesiones, transcritas literalmente:

*“Luego nos sentamos en el suelo y la seño nos explicó lo de las negras, corcheas y semicorcheas y nos dijo que buscáramos un nombre. Cuando se lo pusimos quedó así: pan las negras, leche las corcheas y chocolate las semicorcheas. Más tarde explicó los silencios y cantamos con las palabras lo que ella nos iba marcando y después nos sentamos en los xilófonos”*

*“El balet era muy lindo y había un coro con muchas voces y también la ropa que llevaban era de la época del siglo 14 es decir, que las ropas eran muy coloridas y llevaban unas mascararas alucinantes, quiero decir los que cantaban y eran los actores”*

*“La seño venia un poco enfadada del otro día porque alguien había borrado la pizarra y eso le había costado un mogollón hacerlo a la seño y lo tuvo que volver a hacer de nuevo”*

*“Finalmente cuando ya habíamos repasado bien la coreografía o baile la seño nos dijo que escogería no a los que lo hicieran bien sino a los que le pusieran empeño y se lo tomaran en serio. Lo que tengo que decir es que la música búlgara era una música que nunca había escuchado”*

La expresión “A mí siempre se me pasan las horas muy rápido” la repite con frecuencia.

El cuaderno del alumno nº 2 (niña también) (5 hojas muy incompletas) contiene preguntas sin contestar y algún que otro comentario sobre la actividad. La siguiente cita es todo el contenido de una sesión.

*“Hoy como muchas semanas hemos estado ensallando (sic) la danza en Bulgaro, para mi es muy fácil menos cuando entramos a el centro de la rueda y volvemos a salir y también lo rápido que verdaderamente es un rollo pero poco a poco lo bamos (sic) haciendo cada vez mejor”*

Hace algún comentario como

*“Yo me lo tomo muy en serio, pero hay veces que me da mucha risa cuando hacen la corrección en el paso donde N. (un compañero) se pone a hacer el payaso y me desconcentra”,*

O se queja sobre “la mala suerte” de que le tocara bailar un pasodoble con un compañero que no le gustaba. No se puede entresacar cuál ha sido su aprendizaje, si bien se puede intuir que ha sido muy poco.

El alumno nº 3 (varón) presenta un cuaderno con solo tres hojas, sin fecha. En una de ellas tiene escrito (transcrito literal)

*“Hoy en música estuvimos ensallando una danza Bulgara y es muy divertido tienes que hacer un circulo y poner un pie delante y cruzar el otro por detrás después tiene que ir al rebes se vas para la derecha pues pasas a la izquierda. Luego es, habriendo las piernas y haces esto (hay un pequeño dibujo que no se entiende y al lado pone) Lo hago haci por que no lo se explicar. Luego volvemos a hacer una rueda saltamos todos hacia adelante”*

*“El ultimo dia en música estuvimos toda la tarde practicando los últimos pasos de el baile de Bulgaria o no, no, estuvimos toda la hora haciendo el baile, hicimo un paso doble a mi me toco de pareja D. (una compañera) una buena amiga mía”*

Es decir, prácticamente no tiene nada hecho. Es evidente que su aprendizaje no es bueno no solo en música.

## **DE LA PGA**

De la Programación General Anual del centro hemos entresacado que este CEIP, con una antigüedad de 23 años, se encuentra ubicado en una zona semirural del municipio de Tacoronte situado al N de la isla de Tenerife. Tiene disponibles 16 aulas, de las cuales, cuatro son específicas entre las que se encuentra la de Música. Está considerado en la actualidad (información obtenida en conversación informal de la entrevista final) casi como de Nivel 2. Utilizan hasta 4º curso de educación primaria el sistema de enseñanza denominado Amara Berri. En la programación anual del área



Artística de primaria están ampliamente especificados los objetivos generales. En los contenidos del tercer ciclo (en este caso figuran como 7° y 8° de la antigua EGB), observamos que figuran como bloques temáticos la Expresión Vocal e Instrumental, el Lenguaje Musical y el Lenguaje corporal con los procedimientos correspondientes y una metodología y evaluación. Contiene asimismo unos Contenidos mínimos para los bloques temáticos citados, así como criterios de evaluación específicos para este ciclo.

## ANEXO N° 10.4.4

### ANÁLISIS DE LOS CUADERNOS DEL ALUMNADO (CASO A)

Curso: 6° de Primaria. No utilizan libros de texto

Las muestras observadas<sup>1</sup> han sido los apuntes de tres alumnos, escogidos sustancialmente diferenciados en cuanto al nivel de aprendizaje. Estos cuadernos debían ser una especie de diario donde el alumnado tenía que reflejar todo lo realizado en las sesiones. Supuestamente la calificación de la materia estaba condicionada a ello.

**Alumno n° 1.** Se trata de una niña. Se observa que de cada sesión realiza una exposición, con detalle, de todo lo realizado en el aula, incluso con apreciaciones y valoraciones de lo sucedido. Se ve que es ordenada y muy observadora y que le gusta la clase pues dice “A mí se me pasó la clase enseguida, porque era el primer día y siempre me pasa lo mismo”. La expresión “a mí siempre se me pasan las horas muy rápido” la repite con frecuencia. Tiene faltas de ortografía. Prácticamente tiene reflejado, pormenorizadamente, en su libreta todas las sesiones de música, con comentarios personales sobre lo que va sucediendo en el aula.

**Alumno n° 2.** Es una niña. Se observa que sólo tiene en la libreta alguna anotación con preguntas escritas sin contestar y sólo tres sesiones. Tiene algún comentario escueto sobre la danza que estuvieron trabajando como “*yo me lo tomo muy en serio, pero hay veces que me da mucha risa cuando hacen la corrección en el paso donde Nicolás (un compañero) se pone a hacer el payaso y me desconcentra*”, o comentarios sobre “la mala suerte” de que le tocara bailar un pasodoble con un compañero que no le gustaba. No se puede entresacar cuál ha sido su aprendizaje, si bien se puede intuir que ha sido muy poco.

**Alumno n° 3.** Es un varón. La libreta de este alumno sólo contiene tres hojas y de forma incompleta. De una de las sesiones dice “*Hoy estuvimos ensayando una danza búlgara y es muy divertido, tienes que hacer un círculo y poner un pie delante y cruzar el otro por detrás, después tienes que ir al revés, te vas para la derecha pues pasas a la izquierda. Luego es abriendo las piernas y haces esto*” (pone un pequeño dibujo que no se entiende y dice “*Lo hago así porque no lo se explicar*”. “*Luego volvemos a hacer una rueda saltamos todos hacia delante*” Esto es lo más completo que escribió. Es decir, prácticamente no tiene nada hecho. Tiene muchas faltas de ortografía graves.

---

<sup>1</sup> Las transcripciones de las mismas son literales, es decir no se ha corregido absolutamente nada

27-10-03

## Romeo y Julieta.

Hoy hemos visto en DVD el video de Romeo y Julieta.

En el DVD aparecian muchas voces, unas bajas, otras sopranas etc.

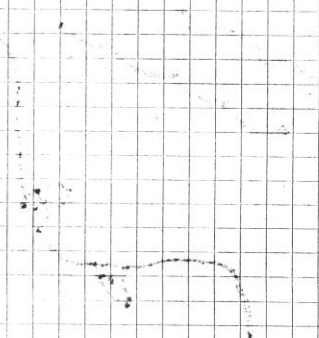
El balet era muy lindo y habia un coro de muchas voces y tambien la ropa que llevaban era de la epoca del siglo 14 es decir, que las ropas eran muy coloridas y llevaban unas mascararas alucinantes, quiero decir los que cantaban y eran los actores.

Julieta una de las protagonistas de la historia tenia una voz muy soprana y podia hacerla fortisimo y pianisimo. Ella tenia el pelo negro y llevaba una vestimenta de color granate con una capa. En una de las partes, la chica cantaba un solo precioso en el que su voz se oia muy, pero que muy aguda. Yo pienso que tenia la voz aguda porque era un poco gorda, aunque eso no tiene que ver mucho, cantaba muy bien, nunca en mi vida habia oido una voz tan aguda como esa, la verdad que para conseguir esa voz hay que trabajar mucho y tener mucho empeño en conseguirlo. Los hombres ya tenian una voz más grave y cuando en el coro cantaban las chicas con los chicos se oia más a los chicos, claro porque tenian la voz mucho más grave que las chicas.

### Resumen.

Como todos los otros hemos estado  
enseñando la danza en Bulgaria, a mi  
personajitos no me sale lo de la  
danza, zapato y es que la señora me  
apunto en la GSCV, a se me  
ocurría un pequeño detalle la señora  
Margarita está preparando una lista con  
los que no hayas el payaso, pero ellas  
se lo comen a mamá.

yo me lo como muy ensesio, pero  
hay veces que me da mucha pena  
cuando hacen la coreografía en el piso  
debido Nicolas se pone hacer el  
payaso y me descomponen.





Rosa María Montesinos Sirera  
Profesora del área de Música  
Facultad de Educación  
Universidad de La Laguna

La Laguna, 28 de Mayo de 2004

Sr. Director del CEIP "T"  
Santa Cruz de Tenerife

Estimado colega:

Por la presente quiero hacerle constar mi mayor agradecimiento por la magnífica colaboración que me ha prestado durante prácticamente todo este curso académico, en mis visitas a las sesiones de Música de 5º Curso impartidas por Vd. Sin su apoyo, afecto y dedicación no hubiera podido llevar a cabo esta fase del trabajo de investigación que estoy realizando.

Le ruego asimismo que haga extensivo a todo el personal de ese Centro mi reconocimiento por la extraordinaria acogida que me han mostrado en todo momento, ofreciéndome incondicionalmente para todo lo que puedan necesitar.

Sin otro particular, un cariñoso saludo

## ANEXO 10.5.2

### RESULTADOS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL (CASO B)

#### EL LIBRO DEL PROFESOR

Se trata de una Propuesta Didáctica (tal como figura en la portada) del Grupo A.R.T.E. que junto a El libro del alumno, el CD-ROM Recursos didácticos y los CD-Audio forman los Materiales de la editorial Anaya para Música, para el Tercer Ciclo de Primaria, concretamente para 5º curso. Comienza con una exposición de la estructura de los materiales ofertados (el Libro del alumno, la Propuesta Didáctica, así como de los recursos contenidos en el CD-ROM y los CD-Audio. Le sigue una Introducción al Proyecto, haciendo referencia a la Educación Musical “ubicada de un modo concreto: integrada, enriquecida y globalizada” dentro de la Educación Artística. Con respecto a cada uno de los bloques: Expresión vocal y canto, Expresión instrumental, Expresión corporal: Movimiento rítmico, danza y dramatización, Percepción auditiva, Percepción del lenguaje musical y Percepción de la música en las culturas, expone en unos cuadros, a quién y cómo enseñar, así como los contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales y transversales, los objetivos de etapa, de ciclo y criterios de evaluación. Cada Unidad Didáctica va precedida de una pequeña introducción, seguida de un mapa conceptual, así como los objetivos y criterios de evaluación de cada uno de los seis bloques temáticos expuestos. Contiene asimismo Temas transversales, Recursos y materiales recomendados y actividades previas, actividades propias de cada una de las páginas y actividades complementarias. Finalizan con las partituras ofrecidas en el CD-Audio, un Registro de Evaluación, Actividades de Refuerzo, Actividades de Ampliación y Música para jugar. En esta última, las actividades están relacionadas muy directamente con la plástica y la dramatización (colorear, crear un guión para escenificar a partir de unas viñetas, pintar lo que sugiera una audición...). La obra finaliza con una Bibliografía y un Índice de Audiciones.

#### LA PGA

El CEIP donde se realizaron las observaciones de aula, de este caso, se encuentra ubicado en un barrio periférico, bastante cercano, de Santa Cruz de Tenerife. El alumnado del mismo procede de un entorno con nivel económico bajo- muchos en el

paro y la mayoría de los que trabajan lo hacen en el sector servicios. El Centro, con una antigüedad de más de cincuenta años, carece de instalaciones deportivas, así como de salas de reuniones, y aulas específicas, excepto para la Música, aula que es utilizada también para otras actividades. Cuenta con tres unidades de Educación Infantil y seis de Primaria.

La planificación del área de Educación Artística contempla, para el caso que nos ocupa, cual es el 3º Ciclo de Educación Artística- Música, los Objetivos los Contenidos, los Principios Pedagógicos generales para todos los Ciclos y los Principios Didácticos específicos para el tercer ciclo. De los 17 apartados que figuran como criterios de evaluación para el área, cinco corresponden a la materia Música (identificación de los parámetros del sonido, sobre emisión de la voz y canto lectura y escritura musical y conocer aspectos básicos sobre obras musicales y compositores. El resto son los relativos a la Plástica y a la Dramatización. En cuanto a infraestructuras, en los espacios de uso específico no figura como aula específica la de música.



## ANEXO 10.5.3

### ANÁLISIS DEL LIBRO DEL ALUMNO (CASO B)

Los cuadernos de trabajo del alumnado han sido, los citados Libro del Alumno que forman parte de los materiales de la Editorial Anaya para 5º curso de primaria. Han sido analizados tres de ellos, escogidos por el profesor teniendo en cuenta el criterio de que fueran dispares en el rendimiento. Las tres muestras analizadas son los llamados “libros del alumno” donde los estudiantes realizan las actividades propias del nivel escolar. Contienen seis Unidades cuyos ejercicios están referidos, en todas ellas, a: Expresión Vocal y Canto, Expresión Instrumental, Expresión Corporal, Percepción Auditiva, Lenguaje Musical y Música y Cultura. Al comienzo de las mismas está explicado lo que se pide en cada una de las actividades, haciendo referencia bien a los dibujos o partituras que presentan o bien a alguna definición de términos musicales. Muchas de las cuestiones están preparadas para ser resueltas por escrito, siendo otras para ser ejecutadas con instrumentos Orff y flauta dulce o bien con movimiento. Estos libros contienen 93 páginas más un anexo con gráficos con las posiciones para tocar la flauta dulce.

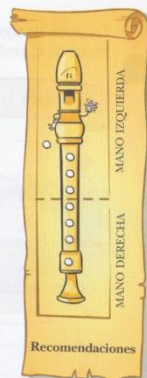
**Alumno nº 1.** Se trata de una niña. Se observa que los ejercicios cuyas respuestas han de ser por escrito, están bien realizados y finalizados. En las pequeñas partituras presentadas para ser ejecutadas tiene escrito, debajo de ellas, el nombre de las notas y los valores de las figuras. Se puede decir que el conocimiento de los contenidos conceptuales musicales (teóricos) que se pretenden se consiguen, si exceptuamos la lectura musical sin indicación por escrito del nombre de las notas. Se observa orden y limpieza. Tiene marcadas con una cruz, (como señal de haberlas cumplimentado) en el número de página, hasta la página 65.

**Alumno nº 2.** Es un varón. Se observa que no tiene resueltas todas las preguntas que han de ser contestadas por escrito, así como bastante orden y limpieza. Tiene algunas faltas de ortografía. Tiene en las partituras, igual que el alumno nº1, el nombre de las notas y los valores de las figuras, escrito debajo de ellas. Tiene marcada con una cruz hasta la página 67.

**Alumno n° 3.** Es un varón. Bastantes ejercicios de los propuestos no están terminados o hechos. Tiene faltas de ortografía graves y cuando copia se come letras. Tiene, como los anteriores alumnos, el nombre de las notas escrito debajo. Ha marcado con una cruz hasta la página 67.

Recuerda las **recomendaciones** para obtener un buen sonido con tu flauta:

- **Respiración:** administra y dosifica bien el aire.
- **Control postural:** mantén una buena posición de tu cuerpo.
- **Articulación:** controla correctamente con la lengua el aire que soplas.
- **Digitación:** coloca y mueve adecuadamente tus dedos.



8 Practica este ejercicio para flauta con tus compañeros haciendo eco a tu profesor.

Handwritten musical exercise in 2/4 time. The notes are: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The exercise is repeated three times with different fingerings indicated below the notes.

Handwritten fingerings:   
 1 1 1/2 1 1 1 1/2 1 1/2 1/2 2 2  
 1 1 1/2 1 1 1 1/2 1 1/2 1/2 2 2

9 Escucha la música. Interpreta con tu flauta la siguiente partitura. Hazlo cuando te indique tu profesor.

**Musa de los vientos**

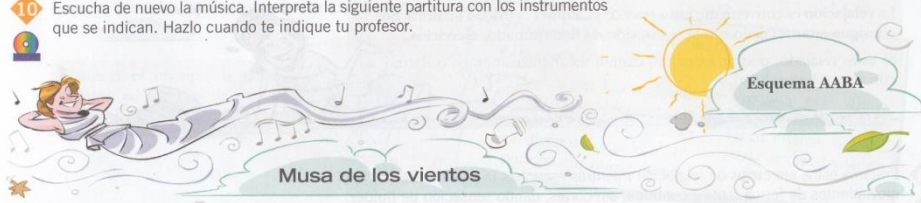
A

B

A

Grupo A.R.T.E.

10 Escucha de nuevo la música. Interpreta la siguiente partitura con los instrumentos que se indican. Hazlo cuando te indique tu profesor.



Grupo A.R.T.E.

**A**

Soprano

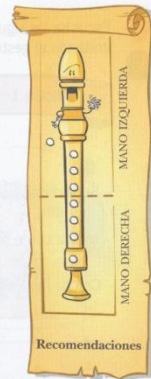
Alto

Alto o bajo

**B**

Recuerda las **recomendaciones** para obtener un buen sonido con tu flauta:

- **Respiración:** administra y dosifica bien el aire.
- **Control postural:** mantén una buena posición de tu cuerpo.
- **Articulación:** controla correctamente con la lengua el aire que soplas.
- **Digitación:** coloca y mueve adecuadamente tus dedos.



8 Practica este ejercicio para flauta con tus compañeros haciendo eco a tu profesor.

Musical exercise with notes and syllables: Sol, Sol, La, Si, Si, Si, La, Sol, Sol, Sol, Sol, La, Si, Si, La, Sol. Includes fingerings like 1, 1, 1, 1, 1, 1, 2, 2, 2, 2, 2, 2, 2, 2.

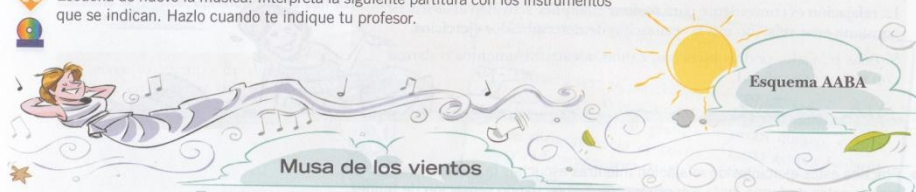
9 Escucha la música. Interpreta con tu flauta la siguiente partitura. Hazlo cuando te indique tu profesor.

Musa de los vientos

Musical score with three staves labeled A, B, and A. Includes an illustration of a girl playing a flute and a rooster.

Grupo A.R.T.E.

10 Escucha de nuevo la música. Interpreta la siguiente partitura con los instrumentos que se indican. Hazlo cuando te indique tu profesor.



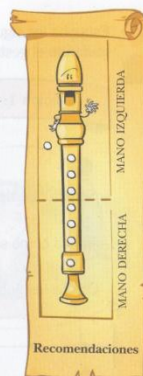
Grupo A.R.T.E.

**A**

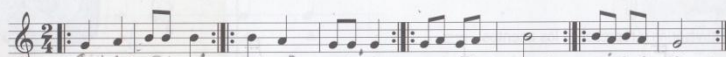
**B**

Recuerda las **recomendaciones** para obtener un buen sonido con tu flauta:

- **Respiración:** administra y dosifica bien el aire.
- **Control postural:** mantén una buena posición de tu cuerpo.
- **Articulación:** controla correctamente con la lengua el aire que soplas.
- **Digitación:** coloca y mueve adecuadamente tus dedos.



8 Practica este ejercicio para flauta con tus compañeros haciendo eco a tu profesor.

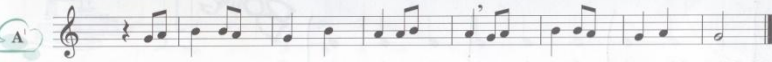
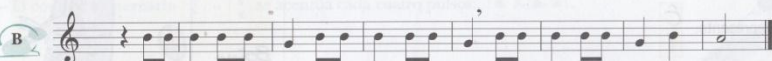
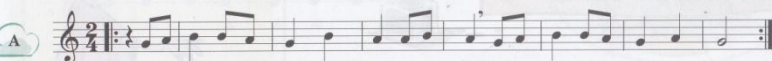


SOL LA SI SI SI SI SI SI LA SOL SOL LA SI LA SOL

9 Escucha la música. Interpreta con tu flauta la siguiente partitura. Hazlo cuando te indique tu profesor.

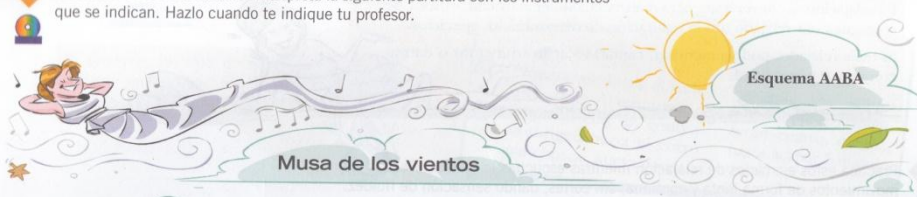


### Musa de los vientos



Grupo A.R.T.E.

10 Escucha de nuevo la música. Interpreta la siguiente partitura con los instrumentos que se indican. Hazlo cuando te indique tu profesor.



Partitura musical para un grupo de instrumentos de viento y percusión. El título es "Musa de los vientos" y el compositor es "Grupo A.R.T.E.". La partitura está en 2/4 de tiempo y se divide en dos secciones, A y B.

**Instrumentos indicados:**

- Soprano (flauta)
- Alto (flauta)
- Alto o bajo (flauta)
- Percusión (caja de ritmos)

**Sección A:** Contiene una melodía principal y un acompañamiento rítmico. Las letras de la melodía son: SOL LA SI TI SI LA SI SI LA LA SI LA SI SOL LA SOL SOL.

**Sección B:** Contiene una melodía de acompañamiento.



Muestra del libro del profesor



# PROPUESTA DIDÁCTICA

5

Los Materiales de Anaya para Música

El Libro del Alumno

LA TIRA DE COLORES



La Programación de Aula

- Unidad 1. Todos a sus puestos
- Unidad 2. Cuéntame otra historia
- Unidad 3. Me quedo de piedra
- Unidad 4. Manos a la obra!
- Unidad 5. Aquí pintamos todos
- Unidad 6. Con la música a todas partes

**Grupo A.R.T.E.**  
**Alfonso Cifuentes Padrino**  
**Rafael Rivas Torrijos**  
**Teresa Aguado Gil**  
**Eva F. Gancedo Huércanos (coordinadora)**

Bibliografía

Índice de actividades

**LA TIRA DE COLORES** es un proyecto educativo de Anaya Educación para el Tercer Ciclo de Educación Primaria.

En la realización de este libro han intervenido:

**Edición:** Cristina Fernández

**Coordinación de Ciclo:** Blanca Pazos

**Diseño de cubierta e interiores:** Miguel Ángel Pacheco, Tae Mori y Javier Serrano

**Tratamiento infográfico del diseño:** José Alcalde y Alejandra Navarro

**Ilustraciones:** Pablo Espada

**Equipo técnico**

**Maquetación:** Isabel del Oso

**Corrección:** Olivia Pérez

**Investigación educativa:** Anunciación Albella, Esther Fernández, Andrés Laciana, Uxía Martínez, Gonzalo Morlanes, Pilar Roig, Domingo Sánchez y Francisco Viejo

*A nuestros amigos Miguel Ángel, La Musgaña, Celia y Eliseo, con la admiración, la gratitud y el afecto de los autores.*

© Del texto: Alfonso Cifuentes Padrino, Rafael Rivas Torrijos, Teresa Aguado Gil y Eva F. Gancedo Huércanos, 2002.

© De las ilustraciones: GRUPO ANAYA, S. A., 2002.

© De esta edición: GRUPO ANAYA, S. A., 2002 - Juan Ignacio Luca de Tena, 15 - 28027 Madrid - Depósito Legal: M - 20.387 - 2002

ISBN: 84-667-0722-0 - Printed in Spain - Imprime: Artes Gráficas AGA, S. L. - Rufino González, 31 28037 Madrid.

Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeren, plagiaren, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin la preceptiva autorización.

## La Propuesta Didáctica

La Propuesta Didáctica ofrece al profesorado gran cantidad y variedad de recursos que pretenden facilitar su labor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cubre ampliamente las necesidades de los profesores en cuanto a la programación de los objetivos y criterios de

evaluación y respecto a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como al tratamiento de los contenidos transversales y de los recursos didácticos.

A continuación, se expone la estructura de cada unidad didáctica.

### El planteamiento didáctico y la programación

Cada unidad consta de una introducción y de un mapa conceptual que, además de presentar los contenidos pertinentes de la unidad, pretende esbozar su intención educativa, así como la justificación de la temática elegida para la consecución de los objetivos enunciados en la programación.

En una doble página se presenta la programación de aula. Esta consta de los objetivos didácticos, los criterios de evaluación y los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, junto con los temas transversales. Dicha programación se presenta también en el CD que acompaña el Proyecto Curricular Anaya.

Al pie de estos cuadros se exponen los recursos y los materiales necesarios para el desarrollo de la unidad.

### La explotación del Libro del Alumno

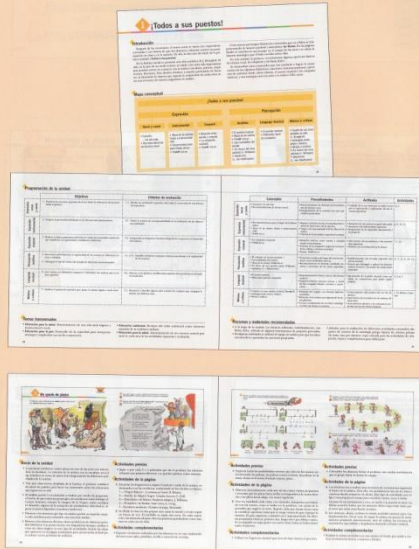
#### Orientaciones metodológicas

Cada página del Libro del Alumno es explicada detalladamente en la Propuesta Didáctica del profesor. Para explotar su desarrollo, proponemos unas *actividades previas* (motivación), unas *actividades de la página* (explicación) y unas *actividades complementarias* (ampliación).

Con el fin de facilitar la labor docente, se reproducen las páginas del Libro del Alumno a color y en tamaño reducido.

### Los materiales de apoyo

Se ofrecen tanto en soporte impreso, en la presente Propuesta, como en soporte CD-ROM. A continuación se presentan dichos materiales.



## El CD-ROM Recursos Didácticos

La oferta de Anaya Educación para el Tercer Ciclo de Educación Primaria se completa en el área de Música con el CD-ROM Recursos Didácticos.

Este CD-ROM contiene una serie de recursos didácticos para las diferentes áreas del Tercer Ciclo de Educación Primaria. Para el área de música los recursos son los siguientes:

### Los materiales de apoyo

#### Partituras

Se facilita al profesorado las partituras correspondientes a la música y a las canciones y que no aparecen en el Libro del Alumno.

#### Registro de evaluación

El profesor dispondrá de un registro de evaluación por unidad que puede ser un instrumento válido para el profesor y para los padres como indicador de la evolución del aprendizaje del alumno.

El profesor puede seleccionar aquellos ítems en los que más le interese profundizar de acuerdo a la programación y a los contenidos que se vayan a trabajar y que mejor se adapten a su grupo de alumnos. El significado de los indicadores propuestos en el registro de evaluación son: Necesita Mejorar (NM), Progresa Adecuadamente (PA) y Destaca (D).

#### Actividades de refuerzo, ampliación y música para jugar

Para atender a la diversidad de los alumnos, se facilitarán, por cada unidad, dos páginas fotocopiables de actividades de refuerzo y de ampliación, y una más que hemos llamado *Música para jugar*. En esta última página, el alumno podrá desarrollar actividades que realizará en casa y cuyo único objetivo será que disfrute y se divierta jugando con la música.

#### Pentagrama sonoro

El pentagrama sonoro es un sencillo juego sonoro interactivo. Haciendo click en las notas situadas en el pentagrama, los alumnos podrán oír cómo suenan en diferentes instrumentos.




Los CD-Audio, aportación que Anaya Educación ofrece al profesorado, tiene como objetivo facilitar su labor docente, poniendo en sus manos una selección de canciones (populares y de autor), danzas, bases rítmicas, acompañamientos melódicos y fragmentos musicales de

obras clásicas que se integran en los contenidos y en las actividades del Libro del Alumno. En los CD aparecen registrados todos los elementos sonoros que propone el Libro del Alumno. Están agrupados por unidades didácticas.

## El disco compacto

Los registros sonoros grabados en los CD son variados y se presentan en el orden en que se requieren en el Libro del Alumno.

En la carátula de cada CD se ofrece la siguiente información: número de corte, título de la canción, autor, discográfica, página del libro en la que se utiliza y tiempo de duración.

Todas las actividades que van acompañadas de este símbolo  necesitan apoyo de los CD. El profesor recurrirá a ellos tantas veces como crea conveniente para facilitar la comprensión y asimilación de las actividades propuestas.

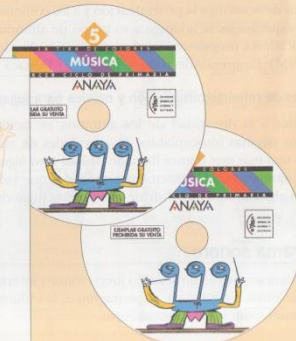
En la grabación de los CD han participado grandes profesionales de la música a quienes, a través de estas páginas, se les agradece el fantástico trabajo que han realizado:

- Los arreglos musicales y las mezclas han sido realizados por el músico Miguel Ángel Collado.
- Las canciones y las danzas de tradición popular han sido instrumentadas y grabadas por el grupo de música folk *La Musgaña*.
- Los temas han sido cantados por Celia Vergara, Eliseo Parra y Joaquín Díaz.

**Índice de audiciones. Disco A**

<b>Unidad 1</b>	
11. Un año más (Grupo A.R.T.E.). Pág. 9	1:44
12. Un año más, playback (Grupo A.R.T.E.). Pág. 9	1:44
13. En busca del año perdido (J. Williams). MNH. Pág. 13	3:00
14. Septimo II. v. Beethoven. MNH. Pág. 13	3:23
15. Más de los cuatro (Grupo A.R.T.E.). Pág. 14 y 15	3:58
16. Fragmento que invita a la relajación. Chanson de matín (E. Tigan). MNH. Pág. 18	3:17
17. Pasa el tiempo (Grupo A.R.T.E.). Pág. 17	1:59
18. Sonido de diversas fuentes. Cualidades sonoras. Pág. 19	1:49
<b>Unidad 2</b>	
9. Clasificación de voces: II. Soprano (Verdi). MNH.	
Orden de audiciones: 1. Soprano (2. Mezzosoprano)	3:27
Contralto (3. Tenor (4. Barítono - Bajo (5. Coro)	
6. Orquesta. Pág. 23	
10. Contraste de intensidad: "Habanera" de Carmen (Bizet). MNH. Pág. 20	4:51
11. Lament (Grupo A.R.T.E.). Pág. 29	2:14
12. Ambientación musical para fragmentos literarios. MNH.	
Orden de audiciones: 1. Juego de espejos (Kafka) (2. El	3:44
valle de Mastodon (Waller) (3. Ambrosio (García). Pág. 30	
13. Ritmo del conchal (Fraser (cubano)). CD. Pág. 12	4:58
14. El maestro de escuela (Grupo A.R.T.E.). Pág. 24	4:43
15. Visión del conchal (Populista La Musgaña). Pág. 35	3:09

<b>Unidad 3</b>	
16. Canto rítmico con su escritura. MNH.	2:45
Orden de audiciones: 1. A Ceremony of Carols (Britten) /	
2. Cantata Española (G. Góiz) / 3. Cantata Española	
(L. Williams) / 4. Suite Lírica II. Góiz) / 5. El pájaro	
de fuego (Szymanek). Pág. 39	
17. Mi queso de piedra (Grupo A.R.T.E.). Pág. 39	2:56
18. Mi queso de piedra playback (Grupo A.R.T.E.). Pág. 39	2:57
19. "Intermezzo" de Carmen (G. Bizet). MNH. Pág. 41	2:46
20. Suite sobre (popular de Dinamarca) (Musgaña). Pág. 42	3:16
21. Disco arreglo (Grupo A.R.T.E.). Pág. 45	2:04
22. Música y expresión corporal. MNH.	3:16
Orden de audiciones: 1. Ballet - Coppélia (Delibes) /	
2. Danza moderna - Tres pavillos para piano (Gershwin) /	
3. Musical - Sorcerer y Lagrimas (J. Ramonells, Bachner)	
Rodriguez). Pág. 46	
23. Fragmentos de instrumentos de cuerda. MNH.	1:44
Orden de audiciones: 1. Cuerda percudida (Barber) /	
2. Cuerda rasgada (Góiz) / 3. Cuerda frotada (Chabasco)	
4. Cuerda rasgada. Pág. 50	
24. Sonido de diferentes instrumentos.	1:56
Cualidades sonoras. Pág. 51	
25. Sonido de instrumentos antiguos: arpa, sarfena,	2:15
salterio, fídula (DIN) y redoma. Pág. 52	



**C.E.I.P. "T."**

**NAVIDAD 2004**

VILLANCICO de 5º  
Música: MAZURCA

QUIERO QUE ESTE  
VILLANCICO,  
QUE LES CANTO EN ESTE  
DÍA,

TRAIGA A TODOS LA  
ALEGRÍA,  
Y ES QUE LLEGÓ  
NAVIDAD.

NUESTRA NAVIDAD ES  
DISTINTA,  
EN NUESTRAS CALLES  
NO NIEVA,  
CASI SIEMPRE ES  
PRIMAVERA  
Y ESE ES UN MOTIVO DE  
FELICIDAD.

ES CUANDO LLEGA  
DICIEMBRE,  
QUE EL COLEGIO SE  
ENGALANA,  
TODO EL MUNDO SE  
PREPARA,  
A CELEBRAR NAVIDAD.

ADORNAMOS LOS  
PASILLOS,  
RECORTAMOS Y  
PEGAMOS,  
VAN PASANDO ASI LOS  
DÍAS  
Y LAS VACACIONES  
PRONTO LLEGARÁN.

ES MI CANTO UNA  
ALABANZA,  
CREADA PARA ESTE DÍA,  
QUE NOS TRAIGA LA  
ALEGRÍA,  
EN UN MUNDO DE  
ESPERANZA.

PORQUE ESTO ES UN  
COLEGIO,  
Y SE ENSEÑA A SER  
PERSONA,  
SE NOS DICE MUCHAS  
VECES,  
A VER SI APRENDEMOS A  
VIVIR EN PAZ.

AHORA QUE YA NOS  
MARCHAMOS,  
NUESTRO MENSAJE  
DEJAMOS ,  
CELEBREMOS EN LA  
ESCUELA  
QUE HA NACIDO LA  
ESPERANZA.

HA NACIDO CADA AÑO,  
PORQUE VIENE A  
RECORDARNOS,  
QUE DE TIEMPO EN  
TIEMPO ES BUENO  
REVISAR LA VIDA PARA  
SER MEJOR.

**Para todos SALUD,  
PROSPERIDAD, PAZ y  
TIEMPO para disfrutarlo.**