

María Belén López Casanova

La enseñanza de la música en
educación infantil y primaria en
Aragón (1982-2002): proyección e
influencia del pensamiento
pedagógico de Mariángeles
Coscolluela Mazcaray

Departamento
Ciencias de la Educación

Director/es
Bernat Montesinos, Antonio
Jimeno Gracia, María Manuela

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN EDUCACIÓN
INFANTIL Y PRIMARIA EN ARAGÓN (1982-2002):
PROYECCIÓN E INFLUENCIA DEL PENSAMIENTO
PEDAGÓGICO DE MARIÁNGELES COSCULLUELA
MAZCARAY

Autor

María Belén López Casanova

Director/es

Bernat Montesinos, Antonio
Jimeno Gracia, María Manuela

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Ciencias de la Educación

2009

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**La Enseñanza de la Música en Educación Infantil
y Primaria en Aragón (1982-2002):
Proyección e Influencia del Pensamiento Pedagógico
de Mariángeles Cosculluela Mazcaray**

Tesis Doctoral

Presentada por M^a Belén López Casanova

Codirectores de la Tesis:

Dr. D. Antonio Bernat Montesinos, Universidad de Zaragoza

Dra. Dña. M^a Manuela Jimeno Gracia, Universidad Pública de Navarra

Zaragoza, marzo de 2009

AGRADECIMIENTOS

Me cuesta escribir esta página porque quisiera que estas palabras no sean consideradas como simple formalidad para cubrir un requisito impuesto por la costumbre, sino un reconocimiento profundo a todas aquellas personas que me han ayudado y han podido hacer realidad esta tesis doctoral.

El primer y principal agradecimiento a mis directores Dr. D. Antonio Bernat y a la Dra. Dña. Manuela Jimeno, gracias de corazón, por vuestro afecto, generosidad y paciencia infinita. Vuestra rigurosidad, exigencia, y sabias precisiones siempre ajustadas han sido definitivas para la consecución de este trabajo. Constituís para mí un ejemplo personal y profesional a seguir. Todo lo que pueda escribir no sería suficiente para expresar mi gratitud y admiración hacia vosotros.

A Javier Ferraz por su exquisita delicadeza y atención siempre que le necesitaba, así como a Emilia Mazcaray entrañable y cariñosa.

Quiero agradecer también, a quienes ejercieron el papel de “jueces” en los extensos cuestionarios, y a todos los maestros de música de Aragón que los cumplieron con generosidad.

A todos mis amigos y compañeros del Gabinete de Pedagogía Musical de la DGA que participaron en el grupo de discusión, con una total y absoluta disposición. A los representantes de asociaciones y a los responsables políticos que no dudaron en colaborar y que amablemente me atendieron. Así como a Carmen Alcover, compañera de Mariángeles Cosculluela en la DGA que buceó en la búsqueda incansable de cualquier dato de interés en la institución.

A Carmen Molina, decana de la Facultad de Educación en el periodo de realización de la tesis doctoral por sus constantes ánimos. A mis compañeros y compañeras del Departamento y de la Facultad, Charo Romero, Lucía Alarcia, Javier Zaragoza, Iciar Nadal, Begoña Vigo, Juana Soriano y Annette Gomis con los cuales he compartido risas, complicidad y también momentos difíciles, en especial a Gloria Encabo siempre dispuesta a ayudarme en todo aquello que estuviese a su alcance, y a Concha Bueno del ICE, por su asesoramiento en el tratamiento estadístico de los datos derivados del cuestionario. A Salvador Berlanga que me ofreció su tesis y siempre me brindó su apoyo.

A mis amigos de Gallur, Tauste y Zaragoza, por sus continuos ánimos. En especial a Reyes, Carmen y Paco, por su revisión en el análisis musical y a Charo, Gloria, Tere y Jesús que me han ayudado tanto en mis constantes dudas y desánimos. Gracias por soportarme tanto como lo habéis hecho, pero sobre todo por aportarme lo mejor de vosotros.

A mis padres por educarme en el esfuerzo y el trabajo bien realizado y a mis hermanos por su complicidad, su disposición y su confianza en que el trabajo saliese adelante.

A mi familia, por su tolerancia con mis ausencias, en especial a David por su sensibilidad y comprensión a pesar de las horas robadas, y a mis hijas Alicia e Inés por sus dulces sonrisas, que lo han vivido como dos personas adultas y maduras.

A Mariángeles Cosculluela que me enseñó tanto... y que aún hoy continúa...

Finalmente, no quiero dejar de expresar que de los errores u omisiones soy la única responsable, por supuesto.

M^a Belén López Casanova
Zaragoza, marzo, 2009

*Si vas a emprender el viaje hacia Ítaca,
pide que tu camino sea largo,
rico en experiencias, en conocimiento [...]
Rico en saber y en vida, como has vuelto,
comprendes ya qué significan las Ítacas.*

K. Kavafis: Ítaca (1911)

Cuando el día quince de diciembre de 2004 presenté al Consejo de Departamento de Ciencias de la Educación, un proyecto de tesis doctoral con el título *La Enseñanza de la Música en Educación Infantil y Primaria en Aragón (1982-2002): Proyección e Influencia del Pensamiento Pedagógico de Mariángeles Cosculluela Mazcaray*, no podía imaginar que comenzaba un largo y apasionante camino.

A través de esta investigación he realizado un largo viaje intelectual, rico en emociones y experiencias, que me han ayudado a comprender mejor la realidad de la educación musical. El paseo inicial por el estudio de las bases y los precedentes de la enseñanza de la música y de su significado, ha supuesto la constatación de que muchos de sus fines han sido logrados y que, sin embargo, otros permanecen sin alcanzar.

Descubrir cómo en la historia de la educación española se produjeron importantes progresos y frustraciones, avances y retrocesos que supusieron una contención en la educación musical y que, sin embargo, a pesar de las dificultades encontradas en el camino, hubo voces que no se callaron y reivindicaron una enseñanza de calidad, y que gracias a esas voces hemos avanzado.

Esta tesis responde a un imperativo moral de recuperación de la memoria, en el sentido que Emilio Lledó señala en su *Lenguaje e historia*. Ejercicio de la memoria para recuperar el significado de las palabras y comprender dónde estamos y lo que somos. No podemos comprender, ni comprendernos si ignoramos el pasado, porque *el presente es, en cierto sentido, su pasado* (1978, p.78).

Somos memoria, somos *lo que hemos ido acumulando en nosotros mismos; el resultado de una serie de actos que, en la frontera entre la consciencia y las cosas, han determinado comportamientos y orientado el obrar* (1992, p.68). Memoria para comprender lo que somos unido al imperativo moral de ser conscientes de que somos herederos de una tradición que nos obliga a ampliar y profundizar los horizontes y perspectivas

El estudio de la obra y pensamiento pedagógico de Mariángeles Cosculluela ha supuesto una reflexión sobre la amplitud y profundidad de la música y la necesidad de

una sólida formación del músico y del maestro de música. Compartir con tantos maestros esta pasión ha sido una experiencia enriquecedora, que me ha dado fuerzas para seguir trabajando.

Al final de este hermoso viaje me siento tranquila porque con esta tesis doctoral se reconoce el trabajo y la entrega de una gran pedagoga musical aragonesa que dedicó su vida a la enseñanza de la música. Tras esta investigación estoy convencida de que su legado no se perderá, porque sembró, en el surco del tiempo, un semillero que ha germinado y germinará en muchos maestros aragoneses.

ÍNDICE

ÍNDICE

SOBRE EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

1. Sobre el propósito y el contexto de la investigación	3
2. Cuestiones de la investigación	7
3. Revisión de conocimientos	8
4. Objetivos de la investigación	9
5. Diseño metodológico: Estrategias e instrumentos	9
6. Gráfico sobre la temporalización	21
7. Estructura del informe de investigación	23

INFORME DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO PRIMERO. MARCO HISTÓRICO CONCEPTUAL

1. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA.	27
2. PRECEDENTES, DESARROLLO Y PERSPECTIVAS DE LAS ENSEÑANZAS DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DURANTE EL SIGLO XX	30
2.1 PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX: PRECEDENTES Y BASES	30
2.1.1 La Rítmica	31
2.1.2 El canto y la canción popular	35
2.1.3 El desarrollo de la audición musical	40
2.1.4 Las agrupaciones instrumentales en la escuela	43
2.1.5 Desarrollo del lenguaje musical	50
2.2. SEGUNDA MITAD DEL S. XX: DESARROLLO Y PERSPECTIVAS	61
2.2.1 La creatividad y el desarrollo de nuevos lenguajes	61
2.2.2 Educación Musical Basada en Disciplinas	65
2.2.3 Integración de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Musical.	68
2.2.4 Musicoterapia y Educación Musical	70
2.2.5 Hacia una Educación Musical Multicultural	71
2.2.6 Incidencias de las teorías psicológicas en la enseñanza de la música	73

CAPÍTULO SEGUNDO. INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN ARAGÓN (1982-2002)

1. ANTECEDENTES. CONFIGURACIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN ESPAÑA (1837-1982)	93
1.1. INICIOS (1837-1898)	94
1.1.1. La educación musical en la legislación	94
1.1.2. La enseñanza de la música en la práctica	94
1.2. HACIA UNA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO (1898-1930)	96
1.2.1. La educación musical en la legislación	96
1.2.2. La enseñanza de la música en la práctica	100
1.2.3. La Junta para Ampliación de Estudios: los becados de educación musical.	101
1.3. INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN MUSICAL (1931-1936)	103
1.3.1. La enseñanza de la música en el ámbito escolar	103
1.3.2. La enseñanza de la música fuera del ámbito escolar: La Junta Nacional de Música y las Misiones Pedagógicas	105
1.4. DEL RETROCESO INSTITUCIONAL A LOS INTENTOS DE MODERNIZACIÓN (1936-1967)	109
1.5. CONFIGURACIÓN DE UN MODELO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (1967-1982)	111
2. CORRIENTES PEDAGÓGICAS DE EDUCACIÓN MUSICAL EN ESPAÑA	113
3. LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN ARAGÓN Y LA FIGURA DE MARIÁNGELES COSCULLUELA.	121
3.1 DISEÑO DE UNA POLÍTICA PROPIA DE EDUCACIÓN EN ARAGÓN (1982-1984).	122
3.2 INICIO DE LA CAMPAÑA DE PEDAGOGÍA MUSICAL HASTA LA LOGSE O HACIA UNA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO (1984-1990)	124
3.3 LA CONFIGURACIÓN DE LA PRIMERA ESPECIALIDAD UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN MUSICAL (1990-1994)	127
3.4 LA ESPECIALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN MUSICAL HASTA EL FALLECIMIENTO DE MARIÁNGELES COSCULLUELA MAZCARAY (1994-2002)	129

CAPÍTULO TERCERO. EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE MARIÁNGELES COSCULLUELA MAZCARAY I: ANÁLISIS DE COMPOSICIONES

1. MARIÁNGELES COSCULLUELA MAZCARAY:	
UNA VIDA DEDICADA A LA EDUCACIÓN MUSICAL	143
2. ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE SU CREACIÓN ARTÍSTICA	152
2.1. PRODUCCIÓN BÁSICA: COMPOSICIONES	152
2.2. ANÁLISIS MUSICAL Y DE TEXTOS DE CANCIONES	154
2.2.1 Instrumento para la valoración del análisis musical	154
2.2.2 Análisis musical	155
2.2.3 Interpretación del análisis musical	223
2.2.4 Instrumento para la evaluación del texto de las canciones	225
2.2.5 Análisis del texto de las canciones	226
2.2.6 Interpretación de resultados de análisis del texto de las canciones	271
2.2.7 Un binomio inseparable: palabra y música	273

CAPÍTULO CUARTO. EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE MARIÁNGELES COSCULLUELA MAZCARAY II: ANÁLISIS DOCUMENTAL

1. DOCUMENTOS BÁSICOS: LIBROS DE TEXTO, ARTÍCULOS, PRÓLOGOS Y DOCUMENTOS INÉDITOS	277
2. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN PARA EL ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO Y CUADERNOS DEL ALUMNO	280
2.1 ASPECTOS A ANALIZAR	280
2.2 INTERPRETACIÓN Y RESULTADOS DE ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO Y CUADERNOS DEL ALUMNO	281
2.2.1 De la Ley General de Educación a las nuevas orientaciones de EGB	281
2.2.2 Publicaciones vinculadas a la reforma de la LOGSE	303
2.3 RESULTADOS ANALÍTICOS DE LOS ARTÍCULOS	319
2.4 RESULTADOS DE ANÁLISIS DE PRÓLOGOS DE LIBROS	331
3. UNA VOZ PEDAGÓGICA ORIGINAL A TRAVÉS DE SUS DOCUMENTOS INÉDITOS	334

CAPITULO QUINTO. PROYECCIÓN E INFLUENCIA DE MARIÁNGELES COSCULLUELA EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA ACTUAL

1. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA PARA EL ANÁLISIS DE SU PROYECCIÓN E INFLUENCIA.	341
2. SELECCIÓN, ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO . . .	343
2.1. SELECCIÓN DE LA MUESTRA	343
2.2. ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO.	343
2.2.1. Cuestionario Inicial	344
2.2.2. Valoración por jueces	344
2.2.3. Cuestionario definitivo	347
2.2.4. Aplicación del cuestionario.	366
3. ANÁLISIS DE DATOS DERIVADOS DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO.	367
4. ESTRATEGIA DE ENTREVISTAS Y GRUPOS DE DISCUSIÓN.	381
4.1. ENTREVISTAS A REPRESENTANTES POLÍTICOS.	381
4.1.1 Entrevista a D. José Ramón Bada Panillo	381
4.1.2 Entrevista a Dña. Blanca Blasco Nogués.	383
4.2. GRUPO DE DISCUSIÓN CON LOS INTEGRANTES DEL GABINETE DE PEDAGOGÍA MUSICAL	385
4.2.1. Asistentes al grupo de discusión	385
4.2.2. Desarrollo y resultados del grupo de discusión.	387
4.3. ENTREVISTAS A DOCENTES DE MÚSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.	397
4.3.1. Asistentes a la entrevista colectiva.	397
4.3.2. Desarrollo y resultados de la entrevista a docentes.	398
4.4. ENTREVISTAS A MIEMBROS DE ASOCIACIONES.	405
4.4.1. Entrevista a la presidenta en funciones de la Asociación de Profesores de Música de Aragón.	405
4.4.2. Entrevista a la vicepresidenta de la Asociación Aragonesa de Musicoterapia..	407
5. TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	409
5.1. FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA Y PEDAGOGÍA MUSICAL.	409
5.2. CAMPAÑA DE PEDAGOGÍA MUSICAL Y POLÍTICAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN MUSICAL EN EL GOBIERNO DE ARAGÓN.	419
5.3. PROYECCIÓN E INCIDENCIA DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE MARIÁNGELES COSCULLUELA MAZCARAY	424
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS DE INVESTIGACIÓN	439

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	453
ANEXOS DOCUMENTALES	471
ANEXO I: Cuestionario Inicial	473
ANEXO II: Análisis cuantitativo del protocolo de valoración de jueces. Interpretación global	493
ANEXO III: Resultados del análisis de datos global del cuestionario (SPSS). . . .	505
ANEXO IV: Resultados del análisis de datos del cuestionario. Variable A (SPSS).	549
Resultados del análisis de datos del cuestionario. Variable B (SPSS).	585
Resultados del análisis de datos del cuestionario. Variable C (SPSS).	621
Resultados del análisis de datos del cuestionario. Variable D (SPSS).	659
ANEXO V: Recortes de prensa	695
ANEXO VI: Grabación en vídeo del grupo de discusión..	CD
Grabaciones de las entrevistas.	CD

**SOBRE EL PROYECTO
DE INVESTIGACIÓN:
FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA**

1. SOBRE EL PROPÓSITO Y EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Propósito y Justificación

En esta investigación se estudia el desarrollo de la educación musical en Aragón, a partir de 1982, año de la aprobación del Estatuto de Autonomía de Aragón y de la creación de la Consejería de Educación y Cultura. Se asienta en un periodo de sumo interés por diversos aspectos:

- En primer lugar, el inicio y desarrollo de una autonomía que conduce a que Aragón tenga que diseñar una política propia lejos del centralismo del régimen anterior;
- En segundo término, se trata de un periodo en el que se desarrollan y articulan múltiples movimientos pedagógicos, la mayor parte de los cuales consideran la Educación Musical como un aspecto importante en el curriculum de Educación Infantil y Primaria;
- En tercer lugar, porque por primera vez se articulan planes de formación de profesorado propios que contemplarán la formación continua del profesorado en el ámbito de la Educación Musical y Artística.

Se trata de una etapa de profundos cambios producidos no solo por la existencia de una generalizada sensibilización hacia la innovación y la reforma, sino también por contar con personas que, en sintonía con los tiempos, son capaces de proporcionar el impulso necesario para que los cambios no queden sobre el papel. De estas personas, ocupa un lugar central, en el ámbito de la educación musical, la pedagoga aragonesa Mariángeles Cosculluela Mazcaray.

Por este motivo, tras la contextualización adecuada se ha estudiado su pensamiento. Dada la importancia que durante este periodo tienen sus aportaciones a la pedagogía musical, se ha interpretado el significado de sus planteamientos y realizaciones en el marco de la enseñanza de la música Educación Infantil y Primaria, así como su proyección e incidencia en la práctica en el periodo propuesto. Se valora igualmente, sus últimas incursiones en el campo de la musicoterapia, en algunos de sus ámbitos, tanto educativos, como con menores y ancianos. La razón de acotar el trabajo al año 2002 es justo por la coincidencia con su fecha de fallecimiento.

De acuerdo con los principios sistematizados por Cardoso (en Tiana, 1988, p. 93), esta investigación responde a los siguientes criterios: *relevancia social, viabilidad, originalidad e interés personal*. Es relevante socialmente porque se descubre el determinante papel que esta pedagoga ha tenido en el diseño de una política institucional referida a la pedagogía musical aragonesa. Y se reconoce su importante labor práctica, pionera en diversos campos del ámbito musical, y que incide en la práctica escolar de esta comunidad autónoma. Esta investigación pretende responder

igualmente a los criterios de *viabilidad y originalidad*, tanto en el contenido, como en su enfoque metodológico, ya que al efectuar la revisión de conocimientos no se ha encontrado ninguna investigación específica sobre el tema propuesto. Existen fuentes documentales suficientes para permitir el acceso a la investigación, que coinciden en la importancia y originalidad de la Campaña de Pedagogía Musical, llevada a cabo por Mariángeles Cosculluela desde la Diputación de Aragón. Finalmente, responde a un criterio de *interés personal* para la investigadora, tal como se señala en el contexto del investigador.

Marco Conceptual

A principios de los años ochenta, el Ministerio de Educación no contaba con una política definida de Educación Musical. En los planes de estudio de la Ley General de Educación de 1970, el tratamiento de la música se contemplaba dentro de la denominada Área de Expresión Dinámica, junto con plástica, dramatización y gimnasia. Existía, por tanto, un importante vacío en cuanto a formación de profesorado, métodos... Cosculluela, consciente de esta situación, presentó al Gobierno de Aragón un proyecto educativo musical totalmente innovador en España. Consistía en formar a profesionales de la música entorno a las diferentes disciplinas que conforman la pedagogía musical: folclore musical, instrumentación Orff, didáctica de la expresión musical, flauta de pico, psicomotricidad, psicología del aprendizaje, dinámica de grupos... Incidió de modo especial en la necesidad de la existencia de un profesorado altamente cualificado para desarrollar una Campaña de Pedagogía Musical que, dos décadas después, continúa siendo novedosa y de plena vigencia.

Mediante esta Campaña se extendió la educación musical a todo el territorio aragonés, especialmente a través de la impartición de cursos de Pedagogía Musical para el profesorado. Comenzaron con el denominado *Chis-Chas* (Cosculluela, 1984), publicación que relaciona temas de música popular aragonesa con actividades psicomotoras y de iniciación musical. La campaña estaba destinada a maestros, profesorado de música y a todos aquellos educadores o personas interesados en el proceso educativo de los niños en edades comprendidas entre los 4 y los 12 años.

A esta obra le siguieron *Cascabillo* (Cosculluela y otros: 1985) y *Bigulín* (Cosculluela y otros: 1986), así como otros trabajos sobre Temas Transversales, Programación y Globalización, Danzas Aragonesas, Taller de construcción de Instrumentos Musicales, Didáctica de la Cultura Popular, Tradición oral y recreación dramática y Montaje teatral sobre el Patrimonio Cultural Aragonés.

La Campaña de Pedagogía Musical se ha mantenido viva desde 1984 hasta la actualidad. Un elevado número de profesores de todo el territorio aragonés ha realizado

y realiza los cursos, con una repercusión en la práctica escolar de 30.000 alumnos. La Campaña fue premiada en el año 1985 por el Ministerio de Cultura con la mención especial del jurado y, en mayo de 1988, recibió un galardón nacional del Instituto de Artes Escénicas y de la Música, en la II edición de Comúsica, por su labor de renovación en los métodos de enseñanza musical.

La tesis que se presenta responde eminentemente, pero no sólo, a una investigación de carácter histórico y biográfico. Se trata prioritariamente de una historia de la educación musical en Aragón en un periodo determinado (1982-2002), así como de la biografía de una pedagoga musical, de una de las figuras más determinantes para la reforma de la enseñanza de la música en Educación Infantil y Primaria, así como para el cambio de mentalidad de los profesores de música en Aragón.

La acotación temporal del trabajo (1982-2002) expresa precisamente esta historia de la enseñanza de la música unida a la biografía de esta pedagoga.

Historia y biografía, pues, constituyen dos ejes plenamente ensamblados alrededor de los cuales gira este trabajo. Se remiten coherentemente el uno al otro, hasta el punto de formar un entramado sin el cual no puede entenderse la transformación sobre la enseñanza de la música en Aragón y el significado de la figura de Mariángeles Cosculluela Mazcaray.

Se trata de una investigación de historia y biografía, pero con una concepción que no considera el pasado como algo superado, que queda atrás. No se trata de investigar sobre un pasado que fue, sino de ver cómo éste se proyecta sobre la realidad actual. Historia y biografía, pues, pero no sólo. Se descubre como esta etapa y la figura de esta pedagoga siguen vivas en el momento presente y se reflejan en la práctica actual de la educación musical aragonesa y en la mentalidad de su profesorado. El marco conceptual básico que ha definido el proyecto y la realización de esta investigación, implica un enfoque sociológico de la realidad actual, entendida ésta como expresión de una historia que está presente. Se trata de recuperar una memoria que somos. Los conceptos básicos del trabajo son los de educación musical, entendida eminentemente como “educación” y no como una acumulación de técnicas didácticas. No se centra en un análisis de métodos, sino en la filosofía que, más allá del método, hace hincapié en los aspectos formativos, en la línea de una concepción de la didáctica que arranca de Comenio y cuyos precedentes los tenemos ya en la Paideía griega, que concibe la didáctica como una teoría de la formación humana. Del estudio de las aportaciones de las distintas corrientes de enseñanza de la música lo más importante no son las técnicas y los métodos, sino la idea de que la enseñanza de la música constituye un elemento clave para formar la personalidad de un ser humano.

Los capítulos I y II del informe analizan el marco conceptual desde una perspectiva histórica tradicional. Este análisis se vincula estrechamente con el pensamiento pedagógico de Mariángeles Cosculluela (capítulos III y IV). Uno y otro se pueden “leer” en la práctica y en el discurso de la realidad educativa aragonesa (capítulo V).

Contexto de la investigación

El proyecto de tesis doctoral se presentó en el año 2004 y la investigación se ha desarrollado a lo largo de cinco años.

A pesar de que esta investigación se realiza a los pocos años del fallecimiento de Mariángeles Cosculluela, es obligatorio preguntarse si existe suficiente perspectiva para evaluar la originalidad y avance de su pensamiento y de sus planteamientos metodológicos. Dado que existe suficiente documentación y que su impacto en la práctica es evidente y reconocido por los profesionales y teóricos de la Educación Musical, parece oportuno proceder a un estudio sistemático y riguroso de su pensamiento y de sus aportaciones prácticas. El estudio de la coherencia de su discurso con la práctica y su sintonía con el pensamiento de los profesores de música más comprometidos, constituye la tarea compleja que se ha pretendido investigar.

Se trata del estudio de un periodo que tiene como trasfondo político, la instauración de la democracia, la Constitución, el Estatuto de Autonomía y la institucionalización de los movimientos de renovación pedagógica. Se centra, especialmente, en los niveles de Educación Infantil y Primaria, en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Aragón. También, se tiene en cuenta la proyección exterior sobre el resto de España, como ponen de manifiesto los dos premios nacionales obtenidos, y su reconocimiento por otras comunidades autónomas.

Contexto del investigador

En mi calidad de profesora de música, y formadora de maestros preocupada por la situación de la educación musical en general y de la enseñanza de la música en educación infantil y primaria en especial, me parecía oportuno e interesante analizar este periodo de nuestra historia, ya que entiendo que muchos de los actuales problemas y dificultades de la enseñanza de la música en Aragón, han sido tempranamente planteados a lo largo de los últimos años y que las propuestas alternativas diseñadas durante este periodo pueden tener plena vigencia en beneficio de una educación de calidad.

Interpretar la figura de Mariángeles Cosculluela es determinante en este proceso y dado que colaboré con ella de forma permanente desde el año 1984, entiendo que dispongo de un conocimiento directo y profundo, tanto de su faceta profesional como humana. Lo cual constituye una ventaja por permitir un acceso a documentaciones, vivencias y experiencias enriquecedoras para el trabajo. Sin embargo, esta misma cercanía podría constituir un inconveniente en el caso en el que no se fuera riguroso en el planteamiento metodológico de la investigación. Dada la cercanía al objeto de investigación y con el propósito de evitar sesgos personales se ha seguido una metodología que garantice la credibilidad del trabajo. Para ello se ha procurado utilizar metodologías que puedan evitar al máximo percepciones y pre-juicios del investigador.

2. CUESTIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Establecidos el propósito y el contexto, surge la necesidad de convertir esta exposición inicial en un problema investigable que permita dar respuesta a cuestiones como las que a continuación se formulan:

- ¿Qué políticas de educación musical existieron en el gobierno de Aragón en el periodo comprendido entre 1982-2002?
- ¿Qué tipo de creencias sobre este tipo de formación tenían tanto los responsables de la política aragonesa, como los docentes y los profesores de música?
- ¿Qué métodos didácticos predominaban en el periodo señalado entre el profesorado de educación musical?
- Cuáles fueron sus planteamientos metodológicos y sus aportaciones a la pedagogía musical?
- ¿Cuáles son las estructuras básicas del pensamiento pedagógico de Mariángeles Cosculluela? ¿En qué medida son coherentes, originales y con potencial de incidir sobre la práctica?
- ¿De qué manera influyó Mariángeles Cosculluela en la educación musical de Aragón?
- ¿Cómo se proyectó su pensamiento y propuestas en el conjunto de la Comunidad Autónoma de Aragón y en el resto de España?

Evidentemente, estas cuestiones de investigación deben interpretarse desde el contexto en que esta práctica pedagógica se enmarca, constituye y se realiza.

3. REVISIÓN DE CONOCIMIENTOS

La revisión de conocimientos se ha realizado partiendo de las fuentes que permiten conocer y acercarnos al tema propuesto. En primer lugar, se ha observado que al inicio del trabajo no existía ninguna tesis doctoral sobre el tema elegido. Se han localizado 327 tesis sobre la materia música, de las cuales 26 se refieren a educación musical. Aunque ninguna coincide con el objeto de estudio, se han consultado algunas de ellas, como por ejemplo las relacionadas con la educación musical en otras comunidades autónomas (Coello, 1996 y Digon, 2000), estudios comparativos en Educación Primaria sobre propuestas curriculares en la LOGSE (Martín, 2002 y Rodríguez, 2001), sobre evaluación y análisis en formación de profesorado de educación musical (Vilar, 2001), así como estudios sobre la percepción musical en escolares de Educación Primaria (Alvares, 1997 y Muñoz, 2002). No ha habido una aportación significativa para la tesis que se presenta.

Se han revisado las distintas bases de datos (CIDE, ERIC, COMPLUDOC, DIALNET) no se localizó ningún registro. En la base de datos del ISBN, se reflejan los textos publicados con ANAYA por Mariángeles Cosculluela. En REDINET, se han encontrado 383 registros sobre educación musical la mayoría artículos de revistas, e investigaciones realizadas en nuestro país.

Se han consultado, además, las bases de datos específicas de Educación Musical y Artística, CLASE, MUSICA y la biblioteca virtual para la Educación Musical (BIVEM), en la que se localizan algunas páginas web y documentos electrónicos.

De otras búsquedas en Internet, se recogen dos artículos de Cosculluela sobre educación, educación musical y musicoterapia en adolescentes, publicados en la revista *Arte, Música y Terapia* y fechados en diciembre de 1997 y junio de 1998. Además, se revisaron sus publicaciones, tanto de libros de texto como artículos, así como algunos de los documentos y escritos personales inéditos.

Existen algunos textos sobre educación en Aragón como *La Educación en España a examen (1898-1998)* (1999), *Educación y Modernización en Aragón en el siglo XXI* (2004) o *La tarea de Penélope. Cien años de escuela Pública en Aragón* (2004). Ninguno de estos estudios contempla específicamente algún apartado referido a la educación musical. Sin embargo, este último en su página 160 menciona que en los años 80 se iniciaron programas de formación del profesorado en Música (*Chis-chas, Cascabillo y Bigulín*).

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Expresados los interrogantes y efectuada la revisión de conocimientos, se plantean los siguientes objetivos:

- a) Verificar la existencia de políticas educativas en la Comunidad Autónoma de Aragón en materia de Educación Musical en Infantil y Primaria entre 1982 y 2002.
- b) Conocer el contexto ideológico, en materia de educación musical entre los responsables políticos, los docentes y los profesores de música de la comunidad autónoma de Aragón, en el periodo señalado.
- c) Valorar, estudiar y analizar la realidad educativo musical en la práctica escolar.
- d) Estudiar como discurso, el pensamiento pedagógico de Mariángeles Cosculluela y el análisis de sus principios, coherencia discursiva, influencia y proyección.
- e) Interpretar el significado de sus planteamientos metodológicos en su contexto y valorar el impacto de su pedagogía en la Comunidad Autónoma de Aragón.
- f) Recopilar y ordenar sus trabajos inéditos, publicaciones y composiciones.
- g) Relacionar, analizar y evaluar la creación artístico-musical de Mariángeles Cosculluela

5. DISEÑO METODOLÓGICO: ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS

Dado que la finalidad de la investigación ha sido la de comprender e interpretar la realidad de la enseñanza de la música en un contexto social, así como comprender de su significado de una pedagoga que innovó en la enseñanza musical de Aragón, se han diseñado diversas estrategias y utilizado diversos instrumentos de recogida de datos.

El enfoque histórico no se ha reducido a la descripción de un proceso, sino que se ha centrado en el descubrimiento de una serie de invariantes que han contribuido a una reforma de la teoría y de la práctica de la enseñanza musical.

Hay que tener en cuenta que durante esta etapa afloran múltiples alternativas metodológicas musicales, algunas con una larga tradición, método Dalcroze, Orff, Kodály, Willems, Martenot..., a las que se añaden otras más contemporáneas como las propuestas por Murray Schafer, George Self, John Paynter, entre otros y, finalmente, el

Proyecto DBME (Educación Musical Basada en Disciplinas). Se ha intentado descubrir bajo estas alternativas musicales metodológicas las líneas de fuerza que estructuran el pensamiento de Mariángeles Cosculluela Mazcaray, ya que han tenido una profunda implicación práctica. Igualmente se ha utilizado el método biográfico, alejado de un planteamiento cronológico para incidir en la relación de la biografía con el contexto pedagógico, social y político. Me he remitido pues, a un campo interdisciplinar en el que confluyen la historia social, la sociología, la pedagogía...

Como indica (Pujadas, 2000, p.127) *La recuperación y gran auge del método biográfico en estos últimos veinte años forma parte de la revalorización del actor social (individual y colectivo), no reductible a la condición de dato o variable (o a la condición de representante arquetípico de un grupo), sino caracterizado como sujeto de configuración compleja y como protagonista de las aproximaciones que desde las ciencias sociales se quiere hacer de la realidad social. Se trata de un ruptura epistemológica que conduce a los científicos sociales hacia aproximaciones a unas fuentes de conocimiento social que llevan aparejada la voluntad de profundizar en lo que las personas y los grupos hacen, piensan y dicen con la finalidad de ensayar interpretaciones de la realidad a partir de la subjetividad individual y grupal, más que a través de sofisticadas y deshumanizadoras reglas metodológicas que, a menudo, instrumentalizan la realidad social para dar salida a una realidad social autoconstruida y científicista.*

La práctica de la investigación biográfica es impensable sin recurrir a los conceptos de *identidad y memoria*, diferentes pero perfectamente imbricados (Sanz, 2005, p.106). Además, la memoria colectiva no se nutre únicamente de la memoria construida desde las propias experiencias vividas en la trayectoria personal, sino que a ésta se vincula todo el legado pasado.

Para comprender una trayectoria personal debemos tener en cuenta las relaciones del sujeto biografiado con el conjunto de los demás *agentes comprometidos en el mismo campo y enfrentados al mismo espacio de posibilidades*. Es decir, a través de la contrastación y contextualización de la narración biográfica: una reconstrucción de los hechos que serán interpretados, a través de diversas técnicas para alcanzar el máximo de objetividad:

- A través del aparato crítico y la presentación de evidencias documentales, testimonios complementarios.
- A través del intercalado de testimonios familiares y amigos del sujeto biografiado correspondiente a cada etapa de su trayectoria vital.
- A través de la técnica de relatos cruzados.
- A través de la técnica de relatos paralelos (Pujadas, 2000, p.152).

Para la evaluación del impacto en la práctica se han utilizado los procedimientos clásicos en la investigación cualitativa de encuesta y de entrevistas en profundidad, tanto a docentes como a responsables de la política educativa (Velasco, 1997, Taylor, 2000, Cohen y Manion, 1990).

Se han utilizado múltiples instrumentos con el fin de aportar el máximo rigor a la investigación:

- Revisión en profundidad de los estudios realizados en el ámbito de la enseñanza de la Música en Educación Infantil y Primaria.
- Análisis documental de colecciones y anuarios legislativos, boletines, movimientos de renovación pedagógica en España y Aragón.
- Análisis de contenido de la producción artística de Cosculluela, tanto en el plano de fundamentación teórica, como el de la metodología de la Educación Musical.
- Encuesta a profesores de Educación Musical. Para la validación de los cuestionarios se recurrió al sistema de jueces acompañado del procedimiento estadístico SPSS. El cuestionario confeccionado ha sido cerrado y extenso, con carta de presentación y fácil cumplimentación, para garantizar el mayor número posible de respuestas.
- Entrevista en profundidad a responsables de política educativa que han diseñado la Educación Musical, así como a colaboradores directos de Cosculluela. Se ha entrevistado a dos consejeros de cultura del gobierno de Aragón.

A) Instrumentos para la valoración del análisis musical

Para el análisis de las canciones de Mariángeles Cosculluela se ha revisado en primer lugar la bibliografía existente sobre el tema (LaRue, 2004; Lorenzo, 2004; Llacer, 1982; Schönberg, 2004 y Toch, 1985)

Lorenzo y Lorenzo (2004, p. 6) enfocan el análisis musical partiendo del nivel más fundamental, que es aquel que estudia los parámetros básicos morfológicos y sintácticos que caracterizan el discurso musical. Los aspectos relacionados con la morfología musical corresponden al análisis de melodía, ritmo y métrica así como armónico. En cuanto a los referidos a sintaxis musical, comienzan por su mínima expresión fraseológica, hasta llegar al estudio de estructuras formales. Según las citadas autoras, los aspectos que se deberá tener en cuenta en referencia al análisis melódico serán: la organización escalística, la melodía tonal o atonal, el perfil melódico (ámbito de tesitura, estudio de la interválica y puntos de inflexión, así como la estructura melódica

en la que se tendrán en cuenta los puntos de reposo (silencios y cadencias), repetición de giros melódicos y variaciones melódicas. En cuanto a la melodía con texto habrá que observar si se trata de melodías silábicas o melismáticas.

En cuanto al análisis de ritmo-métrica, los aspectos a tener en cuenta han sido los siguientes: compás y pulso rítmico, incisos y motivos, tipos de comienzo y final, así como la estructura rítmico-métrica. Los aspectos fundamentales en el análisis de estructuras formales simples serán el de binaria o ternaria simples y los elementos estructurales y sus funciones. Las autoras incluyen un capítulo relacionado con el análisis fraseológico que será de gran utilidad para el análisis propuesto, por las características de los temas que se estudian y valoran. Los parámetros analíticos fraseológicos a tener en cuenta por lo tanto serán: la organización interna de la frase, los tipos de frase (binaria o ternaria), el proceso tonal y cadencial, así como otros elementos estructurales (introducción, desarrollo, puente o la coda).

Arnold Schönberg (2004, p. 102), en su colección de ensayos *El estilo y la idea*, escribe: *La Forma en las artes, y especialmente en la música se propone, en primer lugar, la comprensibilidad*. Llacer Plá ya se hacía eco de estas palabras de Schönberg, escritas por primera vez en 1963, añadiendo que ningún arte es posible sin Forma. Para Llacer Plá (1982, p. 13) la Forma es, pues, el medio de que se vale el artista para transmitir de manera sensible su idea y su emoción. La forma es la sintaxis musical y ofrece dos grandes visiones: vocal e instrumental. Según este autor, la Forma Musical tiene unos elementos o materiales concretos para ser realizada: inciso, célula o motivo, que es un diseño melódico o rítmico que puede estar realizado en la amplitud de uno o dos compases. La semifrase, como la suma de dos o tres incisos; la frase, que a su vez es la suma de dos o tres semifrases y, el período, que resulta de la suma de dos o tres frases.

Debido a que los temas objeto de análisis son sobre todo canciones infantiles, se ha investigado sobre las mismas en las diversas publicaciones y solamente Llacer Plá, realiza una clasificación de canciones según la estructura de su forma musical, en la que encontramos canción estrófica o romance, consistente en la repetición indefinida de una frase musical a la que se colocan diferentes textos; y canción con estribillo, la cual contiene coplas, estrofas o frases con la misma música y diversas letras y el estribillo que es siempre con igual letra y, normalmente, de menores dimensiones que las coplas. La copla puede ser binaria o ternaria, con dos períodos repetidos, o ternaria, con tres períodos, uno de los cuales puede repetirse. El estribillo tiene casi siempre forma caprichosa. De la canción con estribillo vendrá la forma Rondó.

Para la realización del análisis musical se han tenido en cuenta por lo tanto, los siguientes aspectos: forma, ritmo, melodía y armonía.

Partiendo de la citada afirmación de Schönberg (o.c. p.102), es decir, que la forma en la música supone la comprensibilidad de la misma, se establecerá el análisis comenzando por la forma musical. Debido a las características del tipo de canciones que se han analizado, para el Análisis Formal se han seguido los siguientes criterios: las semifrases resultan de la unión de células o motivos melódicos y suelen ser de entre dos y cuatro compases, en algunos casos hasta ocho, se expresarán con letra minúscula (Ej. a, b, b'...). Cuando coincide el ritmo en ambas semifrases, aunque haya algún cambio melódico a la segunda semifrase, se le denomina igual pero con apóstrofe (Ej. a + a'). Dos o más semifrases conformarán las frases musicales que se formularán con letra mayúscula. En cuanto a la forma general de este estudio, se adopta la forma *Canción Estrófica*, consistente en la repetición de una frase o frases musicales a las que se les coloca un texto diferente. La segunda forma fundamental que encontramos es la de *Canción con Estribillo*, que contiene estrofas o frases con la misma música y diversas letras y el estribillo que es siempre con igual letra; en algunos casos no la lleva y encontramos un estribillo instrumental. Además se indicará si la estructura de la misma es binaria simple (A-A, A-A', A-B) o, en su caso, ternaria simple (A-B-A, A-B-A', A-A'-A). Por último, el número de compases correspondiente a las frases y semifrases y el total de la pieza.

En el segundo apartado, Análisis Rítmico, se ha tenido en cuenta el tipo de compás, inicio y tempo. Este último se indica cuando lo referencia la autora; en el caso de no marcarlo se deja vacío. Además, se presentan las figuras musicales que contiene la canción en su forma primaria, en algunos casos, llegando a representar ritmos de hasta dos pulsos, por ser más claro a la hora de trabajarlo de forma didáctica y por no haber encontrado unificación de criterios en la bibliografía revisada al respecto. En cuanto a la estructura rítmica, está basada en el formal de la propia canción.

El tercer apartado, Análisis Melódico, se presenta el tipo de inicio y final, señalando el grado de la escala con el que coincide, junto con el nombre de la nota y el índice acústico correspondiente. Para ello se ha recurrido al índice franco-belga, por ser el más generalizado en España. También se refleja el ámbito, así como los sonidos y notas que conforman la canción, desde la nota más grave hasta la más aguda y las relaciones interválicas que establecen el perfil melódico.

El último y cuarto apartado en el que se divide el análisis, es el armónico en el que se ha tenido en cuenta la tonalidad y las cadencias que se producen en los finales de semifrase y/o frase según corresponda. No obstante, cabe señalar que aunque las canciones y melodías que se presentan van desprovistas de armonía y, por lo tanto no tenemos los datos suficientes para concretar el tipo de cadencia, ya que nos faltan los acordes, sin embargo en este nivel de análisis nos podemos aproximar claramente para indicar el tipo de cadencia, así como la estructura armónica, que se desprende de las relaciones interválicas que se perciben de la melodía.

B) Instrumentos para la valoración del análisis de texto de canciones

Para el análisis de texto de las canciones, se ha revisado la bibliografía existente sobre el tema y se ha optado por aplicar la propuesta de Diez Borque (1980), que divide el análisis de texto en cuatro etapas: la externa, la de contenido, la de forma y la de comunicación literaria en sociedad. Ninguna de estas fases tendrá valor autónomo, aunque por razones metodológicas, aquí se desarrollan de forma independiente. Las conclusiones parciales conducen a una general, debido al encadenamiento e interdependencia.

La etapa externa nos servirá para facilitar los datos que nos ayuden a comprender en profundidad, interpretar y valorar el texto. Se ha valorado el texto en su marco y caracterización global, estudiando el lugar y momento en el que aparece, se ha estudiado el género literario y la forma de expresión global, como ayuda a la interpretación y valoración del texto de las canciones.

En la segunda etapa, se realiza un análisis de contenido, en el que se estudia el modo en el que el autor interviene en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición - implicación. Se examina el argumento-asunto-tono, para explicar las características del texto. Además se analiza la estructura del contenido, precisando cómo se ordena orgánicamente y, por último, el tema e idea central, que es la llave del argumento, que a menudo nos presentará el concepto general a trabajar y las ideas desarrolladas sobre hechos o situaciones, normalmente con intencionalidad por parte de la autora.

Estas etapas nos sirven para estudiar y analizar lo que dice el texto. En la siguiente, la del análisis de la forma, se trata de examinar cómo lo dice. Para ello nos serviremos de diferentes planos: el *fónico-fonológico-prosodémico*, para averiguar y explicar los rasgos expresivos que presenta el texto objeto de análisis. Se estudia las figuras retóricas basadas en el sonido: aliteración, onomatopeya, similitud y paronomasia. Otros fenómenos relacionados son los de asonancia, consonancia, eco, aféresis, anagrama y palíndromo, los fonemas expresivos color de las vocales, la relación global entre significado y plano fónico. Igualmente, el ritmo de la prosa: lingüístico, de pensamiento, de intensidad (acentual), cuantitativo (silábico), de entonación (tono) y de timbres. Por último, el análisis métrico del texto en verso: medida, ritmo (acento), rima, pausa-encabalgamiento-tono, estrofa, poema.

También se analiza el plano *morfosintáctico*: las características y peculiaridades del sintagma nominal y verbal, las formas de la oración y las figuras retóricas. En el *semántico*: el léxico y cuestiones con él relacionadas, la polisemia, homonimia y antonimia, sinonimia y figuras retóricas.

La última y cuarta etapa es la del texto en cuanto a comunicación literaria en sociedad. Se analiza el texto como comunicación: función emotiva, conativa, fática, metalingüística, referencial y lúdica y el texto en sociedad.

C) Instrumentos para el análisis de libros de texto

En la evaluación de los libros de texto se ha consultado, estudiado y analizado la bibliografía existente al respecto. Por un lado la referente a evaluación de textos escolares en general (Bernad, 1976; Velasco y Pérez Serrano, 1977; Rodríguez Diéguez, 1983; Bolívar, Escudero y Rodríguez Diéguez 1984) y, por otro lado, la concerniente a evaluación de libros de texto de educación musical (Cansino González y Gutiérrez Cordero, 2001; Ibarretxe Txakartegi y Vergara Sola, 2005).

Bernad (1976) expone las siguientes cuestiones a tener en cuenta en la valoración los textos escolares: motivación del alumno con los textos, creatividad, personalización, globalización, código lingüístico, ilustraciones de los textos y aspectos externos del material didáctico. Por otra parte, Velasco y Pérez Serrano (1977) establecen tres criterios: el *evolutivo*, el *científico* y el *didáctico*. El *evolutivo* tiene en cuenta el momento de desarrollo en el que se sitúa el niño, y, si observa sus progresos en la socialización, pensamiento y afectividad. En el *científico* se analiza la adaptación de las estructuras de la disciplina (en este caso la música) a las estructuras mentales del niño en sus diferentes edades, la secuenciación y la coherencia interna en la presentación de los conceptos, los descubrimientos científicos y tecnológicos y las necesidades de la sociedad. El tercer criterio, *el didáctico*, tiene en cuenta las técnicas de individualización de la enseñanza, atención a las necesidades creativas, técnicas de socialización, motivación y evaluación, así como los aspectos externos.

Por otro lado, Cansino y Gutiérrez (2001, pp. 58-61) manifiestan la necesidad de tener en cuenta como criterio unificado la adecuación del lenguaje al nivel evolutivo de los niños. En cuanto al tratamiento de la información, deberá ser coherente, intencional y cerrado. También contemplarán las ilustraciones en los textos, teniendo en cuenta no sólo el lenguaje escrito sino el icónico, que variará dependiendo de cada disciplina.

Para evaluar los libros del alumno ha sido necesario encontrar un instrumento de análisis de la función icónica para la valoración de las imágenes como lenguaje, dada la presencia de los elementos icónicos en los manuales didácticos de la autora. Se ha revisado el trabajo de Rodríguez Diéguez, (1978, pp. 49-56), el cual establece una serie de categorías de funciones didácticas en las imágenes:

1. Función motivadora, en la que la imagen por sí misma es autosuficiente, sin necesidad de establecer un proceso interactivo con desarrollo verbal.

2. Función vicarial, utiliza la imagen real por la imposibilidad de transcodificarla de forma verbal con suficiente precisión.
3. Catalización de experiencias. Una de las funciones no directamente comunicativas atribuidas al lenguaje es la de organización de lo real. Desde nuestra perspectiva, puede un mensaje icónico presentar como característica central la búsqueda de una organización de la realidad que facilite la verbalización sobre un aspecto concreto y delimitado, o que provoque el análisis de informaciones en imágenes con una secuencia u ordenamiento propiciado. La utilización de la organización de datos como recurso comunicativo cobra su máxima importancia en el contexto de la enseñanza.
4. Función informativa, en dónde la imagen ocupa el primer plano en el discurso didáctico. Es el único caso en que el texto, lo verbal, no es otra cosa que la transcodificación del mensaje icónico o, a lo sumo, una explicación. Esta función podría confundirse con la vicarial, la diferencia reside en que en la vicarial sustituye a un objeto y en la informativa engloba una categoría o una clase de ellos.
5. Función explicativa, en la que la manipulación de la información icónica permite la superposición frecuente de códigos. A la utilización de imágenes reales se suman códigos direccionales, explicaciones incluidas en la ilustración.
6. Facilitación redundante, supone expresar icónicamente un mensaje ya expresado con suficiente claridad y precisión por vía verbal.
7. Función estética, que surge de la necesidad de alegrar o adornar las páginas.

Las imágenes, además, conllevan una serie de características asociadas, Rodríguez Diéguez, establece hasta veinte variables (1978, pp. 188-189):

- homogeneidad/ contraste de color	- mensaje icónico-abierto/icónico-cerrado
- legibilidad/ilegibilidad	- mensaje verbal-abierto/verbal-cerrado
- linealidad/globalismo	- definición de público-objetivo/indefinición
- presentación/asociación	- implicación participativa/pasividad
- simplicidad/complicación	- racionalidad/afectividad
- naturalidad/artificiosidad	- definición de objetivo/indefinición
- dinamismo/estatismo	- estructura en plano/perspectiva
- originalidad/vulgaridad	- adecuación al producto/inadecuación
- información máxima/mínima	- predominio atencional/informativo
- claridad/confusión	
- coordinación imagen-texto/incoordinación	

Ha sido central para la revisión, la propuesta de Rodríguez Diéguez, (1983, pp. 259-279) que aboga por los criterios de racionalidad tecnológica, es decir, aplicación de criterios del diseño de instrumentos didácticos al libro de texto. Contempla el libro de texto como un intento de comunicación eficaz y se basa en Richaudeau. Las características básicas para una comunicación eficaz son las siguientes (Richaudeau, en o.c. p. 262):

- *Originalidad contra redundancia, relacionado fundamentalmente con las características del contenido de la comunicación.*
- *Deseo contra oposición, en función de la actitud despertada en el receptor del mensaje.*
- *Legibilidad contra recepción del mensaje.*
- *Talento en la presentación del mensaje contra aburrimiento.*

En cuanto a los contenidos del libro de texto, Rodríguez Diéguez (1983, pp. 263-264), establece tres vías de acceso o perspectivas de estudio. En la primera se estudia la congruencia del libro de texto con la demanda curricular en la que se incardina. La segunda se refiere a la estructuración y secuencia de contenidos. Y la tercera vía de estudio, de carácter puramente cuantitativo, supone el análisis detallado de los tópicos mínimos de cada tema o unidad.

Estas perspectivas serán desarrolladas por el autor junto a Bolívar y Escudero (1984, pp. 74-76) del siguiente modo:

- 1ª *Perspectiva*: análisis de contenido (cuantitativo y cualitativo, como un estudio de contenido ideológico-sociológico)
- 2ª *Perspectiva*: estudio de la estructura interna (secuenciación). Que puede ser abordada de dos formas:
 - a) estudio de las estrategias informativas utilizadas mediante un análisis basado en los códigos utilizados y desarrollados por el *microteaching*, o estudio de la estructura narrativa y formal que sigue un texto en la secuenciación de contenidos o nociones.
 - b) estudio de la estructura narrativa y formal que sigue un texto en la secuenciación de contenidos o nociones.

Por tanto, habrá varios niveles de análisis referidos a los distintos planos que conforman la estrategia informacional (o.c., pp.77-83):

1. La unidad didáctica, tema o lección en cuya organización y seriación secuencial se puede encontrar una estructura global o macroestructura, compuesta de diversas partes o estructuras generales, enunciados de los distintos apartados de la unidad a través de los cuales éste se desarrolla. A su vez, cada una de estas estructuras generales es analizable atendiendo al lugar y función que ocupa dentro de la estructura global.

2. Cada una de estas estructuras tiene una organización interna, es decir, está integrada por un conjunto de contenidos que han denominado *unidades de información*, es decir, un segmento informacional aislable, con cierta autonomía y con determinada funcionalidad, dentro del texto.

Proponen dos niveles generales de análisis: el que tiene por objeto describir las estructuras generales componentes de la estructura global del texto y el de las unidades de información. En ambos se establecerá el siguiente análisis de categorías:

1. *Nominación*: se aplica en aquellos casos en los que existe un propósito deliberado de definir o describir el término, objeto o realidad que se presenta.
2. *Instigación*: comprende lo que se ha dado en llamar lenguaje *directivo*. Su finalidad es apoyar, facilitar la transmisión.
3. *Clasificación/Enumeración*: clasificación desde el punto de vista en los que puede dividirse la realidad.
4. *Secuencia*: las unidades informacionales que exponen con carácter de proceso una determinada información.
5. *Hechos específicos*: los que aportan datos concretos y/o descripciones definidas sobre un concepto, hecho, situación o persona.
6. *Aplicación*: la categoría aplicación comparte con la de instigación el no formar parte del lenguaje informativo. Su carácter es fundamentalmente directivo o normativo. Se expresa en 2ª persona y su modo verbal es el imperativo. La función de esta categoría es el poner en práctica los conocimientos dados anteriormente mediante una serie de actividades.

Esta última opción es la que se ha tenido en cuenta en esta investigación para el análisis de los libros de texto de Mariángeles Cosculluela, por considerarla la más completa y, a pesar de estar fundamentada en 1984, propone un enfoque original muy adecuado para este trabajo.

D) Cuestionario, grupo de discusión y entrevistas

La evaluación del impacto de Mariángeles Cosculluela en la práctica se ha realizado a través de procedimientos clásicos en la investigación cualitativa: observación, encuestas y entrevistas en profundidad a docentes, a miembros de asociaciones y a responsables de la política educativa (Velasco, 1997 y Taylor, 2000).

En primer lugar se ha elaborado un cuestionario, dirigido a todos los maestros y maestras especialistas de educación musical en Aragón. Este cuestionario inicial, se remitió para su validación, evaluación y mejora a cinco jueces expertos. Con las mejoras establecidas se confeccionó el cuestionario final, que se envió a todos los

centros de Aragón. Una vez obtenidas las respuestas, se efectuó el procesamiento, estudio y análisis de los datos, de acuerdo con los procesos habituales en el tratamiento de datos, como se especifica posteriormente.

En una segunda fase se creó un grupo de discusión con los miembros del Gabinete de Pedagogía Musical de la Diputación General de Aragón. En principio y, como indica Sabirón (2007, p. 368):

La conceptualización de los grupos de discusión más próxima a una investigación etnográfica es la planteada por Krueger (1991, p.25), quien parte de una definición del grupo de discusión como un “tipo especial de grupo”: “Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo no-directivo”

Con objeto de contrastar los resultados de los datos extraídos del cuestionario, se realizó, además, una serie de entrevistas en profundidad a docentes especialistas en educación musical. Se entendió que podría ser mucho más enriquecedor para la investigación realizarlo de forma colectiva, de tal modo que se convocó a un grupo de maestros para conseguir, así, un espacio de debate y de discusión libres.

No obstante, es importante establecer la importancia de la diferencia entre el grupo de discusión y la entrevista colectiva, ya que en el primer caso se trata de una máxima observación participante y una mínima focalización. Sin embargo, en la entrevista colectiva, la observación participante será menor y mayor la focalización (o.c., p. 367).

Además, se realizaron entrevistas en profundidad a miembros de asociaciones y responsables del ámbito político.

Con los resultados obtenidos del análisis de los cuestionarios, de las entrevistas a docentes, miembros de asociaciones, y responsables políticos, se procedió a la triangulación de los datos. Como señala Ruiz Olabuénaga (2003, p.36, en o.c., p.321):

La triangulación es una estrategia de complementariedad que busca enriquecer el análisis final combinando estratégicamente ambas metodologías, la cuantitativa y la cualitativa. A nuestro juicio, la triangulación evita la confrontación entre posturas irreconciliables y, al mismo tiempo, acepta en pie de igualdad sus bases teóricas y ofrece una extraordinaria riqueza de posibilidades para el análisis

La triangulación de los datos en la presente investigación ha supuesto progresión y mejora, a través de la apertura a las diferentes vías de información y a los diversos modos de interpretación, así como un control de calidad por medio del contraste entre informaciones o interpretaciones coincidentes.

Instrumentos básicos para el procesamiento y registro de los datos

Dependiendo del tipo de estrategia utilizada, se han aplicado diferentes técnicas para el proceso y registro de los datos. El diario del investigador ha servido para anotar todas las reuniones que se mantuvieron con los directores de tesis, y así incluir todas aquellas aportaciones y sugerencias, así como aquellos documentos o bibliografía pertinentes para el desarrollo de la investigación. Además, de registrar las fechas de las diferentes fases en las que se ha desarrollado, como el inicio del envío de los cuestionarios, las entrevistas y otros.

En cuanto al estudio de datos de los cuestionarios, se ha aplicado, el programa informático de análisis estadístico *SPSS* (Statistical Product and Service Solutions). El grupo de discusión se ha grabado con una cámara de video digital, y las entrevistas individuales, se han registrado con una grabadora digital IC chip ICD-P520, con conexión de ordenador USB.

Criterios de credibilidad

De acuerdo con los métodos apuntados, en esta investigación se ha intentado garantizar al máximo su credibilidad, teniendo en cuenta los diversos criterios propios de validación de enfoque cualitativo: aceptación interna, validación por triangulación (de datos, teórica, metodológica y por jueces) para compensar sesgos personales y metodológicos; coherencia interna, saturación y compleción, para optimizar la interpretación y conseguir con el adecuado número de datos la máxima riqueza interpretativa.

Para la realización de la investigación nos hemos basado en fuentes primarias, documentos inéditos y manuscritos, obras impresas, prensa periódica y testimonios orales. El enfoque histórico estima sobre todo la fiabilidad de las fuentes en la investigación, y considera fundamental la adecuación de las mismas a la verificación de los objetivos de la investigación.

Finalmente, se ha establecido, además, una triangulación con los datos obtenidos de las entrevistas a docentes, miembros de asociaciones, familiares y responsables políticos. Según Sabirón (o.c., p.408) entre las técnicas y estrategias para garantizar la credibilidad en investigación, es la de la triangulación entre las distintas fuentes de información, entre instrumentos y métodos de recogida de información y entre distintos tipos de documentos en los que se transcribe la información obtenida.

6. GRÁFICO SOBRE LA TEMPORALIZACIÓN

<i>AÑO 2005</i>	
PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
Revisión de conocimientos en profundidad Análisis de contenidos	Elaboración del cuestionario

<i>AÑO 2006</i>	
PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
Validación del cuestionario por sistema de jueces Remisión de cuestionarios Revisión documental	Seguimiento del análisis cuantitativo y cualitativo. Redacción del Informe, síntesis y confirmación externa

<i>AÑO 2007</i>	
PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
Redacción del Informe, síntesis y confirmación externa	Grupo de discusión de los miembros del Gabinete de Pedagogía Musical, así como el análisis cualitativo y cuantitativo

<i>AÑO 2008</i>	
PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
Seguimiento del análisis cuantitativo y cualitativo. Vuelta al terreno: validación interna Redacción del Informe, síntesis y confirmación externa	Continuación de entrevistas, así como el análisis cualitativo. Entrevistas a docentes. Entrevistas a representantes de asociaciones. Entrevistas a responsables políticos. Redacción del Informe, síntesis y confirmación externa

<i>AÑO 2009</i>	
PRIMER TRIMESTRE	
Confirmación externa. Redacción Final y presentación del informe.	

7. ESTRUCTURA DEL INFORME DE INVESTIGACIÓN

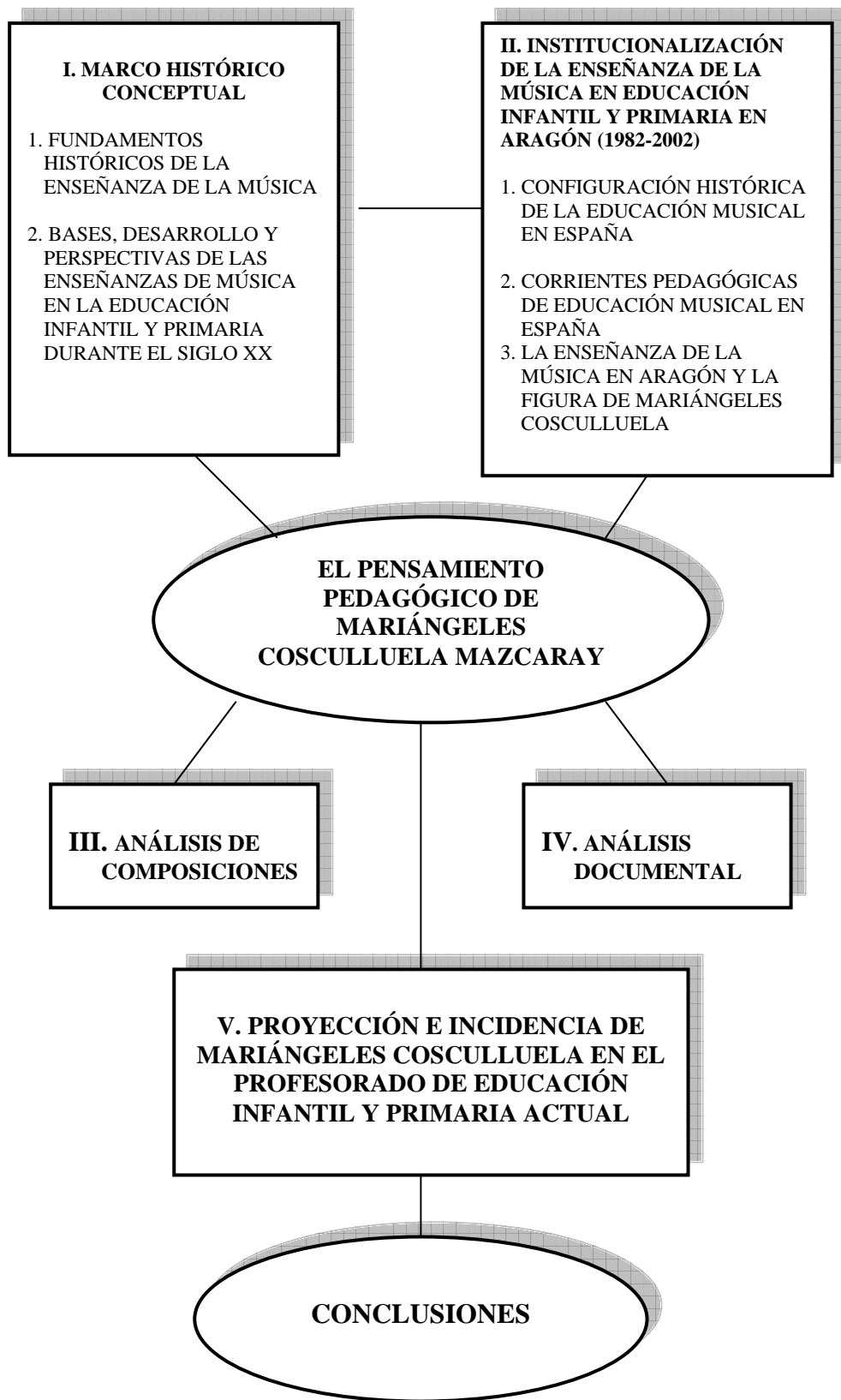


Figura 1

CAPÍTULO PRIMERO

MARCO HISTÓRICO CONCEPTUAL

1. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA

Aunque no es nuestra intención abordar cómo se desarrolló la enseñanza de la música desde las culturas primitivas hasta la actualidad, por no ser este el objetivo de la investigación, en el primer apartado se muestra una breve reseña histórica de cómo la música ha sido considerada desde su vertiente educativa a lo largo de la Historia de la Humanidad. No obstante, podemos señalar la amplia documentación sobre el tema que nos ofrecen obras como: *Historia de la Educación Musical*, de García Redondo (2001); *Reflexiones sobre Educación Musical: Historia del Pensamiento Musical*, de Tur Mayans (1992); o *Historia de la Enseñanza Musical*, de Serrallach (1953), entre otros.

Las primeras alusiones a la Educación Musical las encontramos en la Antigua Grecia: el pensamiento filosófico griego coincidía en la importancia de la música y hacía recomendaciones sobre la necesidad de que fuese practicada desde temprana edad.

En la clásica obra de Jaeger *Paideía: los ideales de la cultura griega* (1981) se destaca la figura de Platón, que realiza continuas referencias a la música. Tanto en *Las Leyes* como en *La República* se la describe como instrumento educativo indispensable, además de considerarla fuente de placer o de ciencia. En *Las Leyes* aparecen sus orientaciones sobre la educación musical: el Libro VII señala la importancia de los juegos en edades tempranas (de 3 a 6 años) y la necesidad de mecer o balancear a los niños mientras se les canta una canción de cuna para que se relajen. *Paideía*, la más alta formación que puede lograr el hombre al adquirir una forma de cultura a través del espíritu y del cuerpo. La *Paideía* considera que la educación propiamente dicha comienza en los primeros años de vida, en el hogar, como un tipo de educación social, inculcando buenas costumbres y modales; será la madre, la nodriza o la niñera, la encargada de ello. Los griegos conceden mucha importancia a las primeras etapas de la vida, por lo que las familias pudientes eligen niñeras con buena dicción porque consideran que ahí comienza la iniciación en la tradición cultural; el niño va a entrar en la música a través de las canciones de cuna, y en la literatura por medio de los cuentos que se le relata. También se recoge la importancia del juego y la manipulación de objetos de diversas características, por ejemplo, la matraca (Marrou, 1970, p. 173, en Pascual, 2006, p. 6).

Los romanos, herederos de las tradiciones musicales griegas, fueron ante todo conquistadores y guerreros, dejando en un segundo plano la educación artística y musical que, consecuentemente, no avanzará (Díaz, 2005, p. 35).

El cristianismo aportó el que todos los hombres sin distinción de edad, sexo o condición social, estaban llamados para un saber de salvación, dentro del cual la música ocupó un papel no relevante. Según señala Barrios (1997, en Díaz, 2005, p. 36), el haber considerado la materia fundamental de enseñanza como saber de salvación hizo que aparecieran, en un ámbito de escuela popular, actos didácticos en las primeras comunidades cristianas. Incluso algunos teóricos y filósofos de los primeros siglos del cristianismo consideraron a la música como instrumento demoníaco. La valoración que se hace de la música no es de carácter estético sino de elevación espiritual.

En la Edad Media, la música se considera como una de las siete Artes Liberales que integraban el *Trivium* (Gramática, Retórica y Lógica) y el *Quadrivium* (Aritmética, Música, Geometría y Astronomía). Según Díaz (2005, p. 37), en esta época se escriben una serie de tratados teóricos, que, a parte de hacer aportaciones sobre teoría de la música, incluyen aspectos especulativos sobre el carácter de la música.

La música estuvo prácticamente a cargo de los monjes en los monasterios. Las lecciones y el repertorio musical eran aprendidos de memoria a través del recitado o bien cantándolos con los signos manuales que utilizaban en la dirección coral. Durante esta época comienzan a surgir diferentes tratados en la búsqueda de códigos musicales que permitan leer y escribir música.

El monje benedictino Guido D'Arezzo (995-1050), a quien se le atribuye el actual nombre de las notas musicales tomado de las primeras sílabas de un himno a San Juan, desarrolla diferentes recursos para la enseñanza de la lectura y escritura musicales. Sus tratados tuvieron gran importancia para la educación musical de su época y eran un punto de referencia obligado. Algunos de sus recursos han sido retomados y apenas modificados por los autores modernos (o.c., p. 38). Más adelante la enseñanza de la música se amplía de los Monasterios a las Catedrales.

Durante el Renacimiento se populariza la enseñanza musical y, al igual que en la Grecia Clásica se demanda una educación musical para niños y jóvenes.

Según Nicolás Oriol (2005, p.10), las raíces de la enseñanza musical tienen sus orígenes en Comenio (1592-1670), en el siglo XVII, quien en su *Didáctica Magna*, (1626-1632), publicada en 1657, su obra maestra escrita en checo y en latín, expone sus teorías generales sobre la educación y sus puntos de vista sobre la organización de las escuelas. Desarrolló una metodología adecuada para la enseñanza de la música, fue un gran defensor de la enseñanza de las artes y algunos pedagogos lo señalan como el creador de métodos sensoriales y activos. Su teoría expone que el conocimiento debe ser completo a cualquier edad.

En el siglo XVIII, Rousseau en su obra el *Emilio* desarrolla un programa de enseñanza musical, en el que propone una serie de canciones sencillas para niños, con el fin de desarrollar el gusto por la música trabajando la lectura y escritura musical. Además, recomienda el desarrollo auditivo, la rítmica y la improvisación (Moreno, 2000, p. 2).

Posteriormente y hasta el siglo XIX, podemos afirmar que la educación musical se limitaba al ámbito del canto en el contexto de los servicios religiosos. La necesidad de una educación musical, originó en Gran Bretaña la inclusión de la educación musical en el ámbito escolar, y parece ser que se acotó a lo concerniente a habilidades lectoescritoras (Jorquera, 2004, p. 20).

Durante este período se difunde en Gran Bretaña el *Método Tonic Sol-Fa*, desarrollado por el monje congregacionista inglés John Curwen (1816-1880). Método ideado por la músico y didacta noruega Sarah Anna Glover (1785-1867), se fundamenta en la escritura de notas a través de las letras del alfabeto. Una de sus características fundamentales es la utilización del do móvil y de los signos manuales. Las primeras ediciones del método fueron alrededor de la segunda mitad del siglo XIX. Muy recientemente, lo que de algún modo demuestra el interés y vigencia, en el año 1980 fue publicado con el título de *New Curwen Method*.

En Francia, Pierre Galin (1786-1821), desarrolla un método de educación musical, que posteriormente amplía junto a Aime Paris y su cuñado Maurice Chevé. Galin, Paris y Chevé eran, respectivamente, profesor de matemáticas, abogado y médico, elaboraron por tanto un sistema de educación musical basado en números asociados a sonidos.

Por último, otro de los métodos que influirán decisivamente en la pedagogía musical del siglo XX será el del pedagogo musical francés Maurice Chevais (1880-1943), el cual entre otros recursos utiliza la dactilorrítmica (trabajo de figuras musicales con los dedos que logran así bastante independencia motriz) y la fononimia en la didáctica del canto en el nivel inicial. En 1943 Alphonse Leduc publica su obra pionera en tres tomos *Education Musicale de l'Enfance*, donde propone una serie de conceptos y prácticas básicas, muchos de los cuales continúan vigentes.

2. PRECEDENTES, DESARROLLO Y PERSPECTIVAS DE LAS ENSEÑANZAS DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DURANTE EL SIGLO XX

Según Violeta Hemsy de Gainza (2004, p.1), el siglo XX ha sido una época de descubrimientos e invenciones con un ritmo inédito a través de la Historia: el psicoanálisis, los vuelos espaciales, la radioactividad, la tecnología, la informática, la ecología... Desde el punto de vista de la educación musical, también podría ser denominado “el siglo de los grandes métodos” o “el siglo de la iniciación musical”, porque el complejo proceso de desarrollo pedagógico que a continuación se describe prácticamente no ha llegado a afectar los enfoques metodológicos de la enseñanza musical superior.

Para comprender mejor la realidad e incidencia en la Educación Infantil y Primaria de Aragón, así como en el pensamiento pedagógico de Mariángeles Coscolluela, en este segundo apartado se desarrollan los enfoques metodológicos que se difundieron a lo largo de todo el siglo XX.

Se ha subdividido, a su vez, en dos partes diferenciadas, la primera y la segunda mitad del siglo XX. La razón de esta división se debe a que, aunque muchos de estos enfoques metodológicos se difunden en España en la década de los ochenta e incluso, como se verá más adelante, en la de los noventa, es en la primera mitad del siglo cuando se empiezan a gestar y a sentar las bases de la pedagogía musical del siglo XX. Sin embargo, durante la segunda mitad se difunden plenamente, pero comienzan además otros enfoques, en los que la creatividad es una máxima. Además, debido a los cambios sociales y culturales, así como a los avances tecnológicos, se abren nuevas perspectivas en educación musical por el influjo de diversas representaciones y tendencias como la musicoterapia, la tecnología musical, la psicología social y del desarrollo...

2.1 PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX: PRECEDENTES Y BASES

Tras una concepción generalizada sobre la importancia de la Educación Musical en el desarrollo integral de la persona, surgen en el siglo XX algunos métodos activos de Educación Musical, procedentes sobre todo de países del centro y este de Europa, que coinciden en una Educación Musical para todos los escolares, no sólo para una minoría con aptitudes adecuadas. Estos métodos influirán de forma singular en la Educación Musical de nuestro país, aunque algo tardía en referencia al resto de Europa.

A principios del siglo XX el movimiento pedagógico denominado Escuela Nueva, entre cuyos representantes destacan Decroly, y María Montessori. Ésta desarrolla en su *Método de la Pedagogía Científica* (2003, pp. 236-241) todo un capítulo dedicado a la Educación Musical en la infancia, en el que aporta directrices sobre la importancia del silencio, la sistematización de canciones por su ritmo y la función de la danza libre, haciendo especial hincapié en la importancia de la educación a través de la música de los más pequeños y en el desarrollo de la sensibilidad auditiva.

La nueva pedagogía musical se preocupa por una educación musical activa, vivida y más creativa. Al precursor de esta renovación pedagógica vinculada a la Escuela Nueva en el campo de la Pedagogía Musical lo encontramos en el músico y educador suizo Jacques Dalcroze (1865-1950).

2.1.1 LA RÍTMICA

El creador de la Rítmica fue Dalcroze, hombre de múltiples facetas: músico, compositor, actor y pedagogo. Inicialmente estudia piano y composición. En 1884 se traslada a París, para profundizar en sus estudios musicales, siguiendo simultáneamente cursos de arte dramático. Allí trabaja con G. Fauré durante tres años; los dos años siguientes marchará a Viena para estudiar con Anton Bruckner piano, armonía e improvisación, y después con Mathys Lussy, quien le iniciaría en su preocupación por la influencia del ritmo en la educación musical.

En 1892 es nombrado profesor de armonía y de los cursos superiores de solfeo en el Conservatorio de Ginebra. Reorganizará completamente estos estudios, conforme a sus investigaciones sobre el desarrollo del sentido rítmico y del sentido auditivo. Al mismo tiempo realiza una intensa vida musical en la ciudad: redacta artículos para las mejores revistas, funda la asociación de Músicos Suizos, etc.

Tras varias demostraciones de su método en Suiza y por el resto de Europa, se introduce la Rítmica en el Conservatorio de Ginebra, entre 1905 y 1910. Esto indica que su método fue concebido inicialmente para adultos y no para niños.

En 1911 inaugura en Hellerau (Alemania) el Instituto Jaques-Dalcroze. Por allí pasaron primeras estrellas del ballet, así como grandes músicos, pedagogos y escritores. Entre ellos se encontraba el escenógrafo teatral suizo Adolph Appia (1862-1928), renovador de la escena operística, colaborador y amigo de Nietzsche y de Wagner, quien diseñó y organizó espacialmente la sala del L'Institut para Dalcroze así como el traje para la gimnasia rítmica. En una carta dirigida a Dalcroze escribe: *Su enseñanza hace de la música algo que concierne al cuerpo por completo,*

y resuelve así el problema de la manera más práctica. Usted no se sirve más del cuerpo y de su actitud: busca la unidad (Appia, 2000, p.9)

Según Appia (o.c., p.27) el espacio viviente aparece ante nuestros ojos gracias al cuerpo humano que tiene la capacidad de expresar, como la caja de *resonancia visual* de la música. Así la “obra de arte viviente” es para Appia el arte de expresar simultáneamente en el tiempo y el espacio otra idea esencial. Y es el cuerpo el auténtico y único responsable de ello.

Al comenzar la Primera Guerra Mundial Dalcroze vuelve a Ginebra y crea el Instituto Jaques-Dalcroze de acuerdo con el Conservatorio, dedicándose plena y exclusivamente a la enseñanza y divulgación de su método. Años más tarde, y con la colaboración del doctor Eduard Claparède, extiende su método a la terapia y en 1928 se introducirá la Rítmica en las escuelas primarias de Ginebra.

La obra pedagógica de Dalcroze se recoge en los siguientes libros (Pascual, 2002, p. 101): *Ciento sesenta y cuatro marchas rítmicas para una voz con acompañamiento de piano*, publicada en 2 volúmenes, en el año 1906; *Método Jaques-Dalcroze*, publicado entre los años 1913 y 1923, que consta de cinco tomos: *Tomo I. Gimnasia rítmica*; *Tomo II. Estudio del ritmo musical*; *Tomo III. La escala y la tonalidad*; *Tomo IV. El intervalo y los acordes*; *Tomo V. La improvisación y el acompañamiento al piano-forte*. Y su obra más conocida, *El ritmo, la música y la educación*, publicada en el año 1920.

Para Dalcroze, al igual que para el resto de los pedagogos musicales de la primera mitad del siglo XX, el aprendizaje de la música no puede ser patrimonio exclusivo de unos pocos, por lo que la educación musical, en este caso la Rítmica, deberá tener carácter obligatorio en la enseñanza general. La enseñanza de la música comenzará a partir de los tres años.

Es una educación por la música y para la música: por el poder de la música, porque a través de ella (especialmente del ritmo) se favorece la armonización de los movimientos físicos y la capacidad de adaptación; para la música, porque une armoniosamente el movimiento y la expresión del cuerpo (expresión corporal), el pensamiento y la expresión del alma (sensibilidad). Los ejercicios realizados en la Rítmica con el movimiento, la expresión y la sensibilidad favorecen el aprendizaje de la música (Pascual, o.c., p. 102).

Es una educación integral de la persona en la que se trabajan simultáneamente la atención, la inteligencia, la rapidez mental, la sensibilidad y el movimiento.

Dada la influencia que tiene para la pedagogía española esta corriente pedagógica, conviene expresar en breves líneas la arquitectura de su pensamiento. Las materias básicas del método son la rítmica, el solfeo y la improvisación, que corresponden a *tres principios* de trabajo fundamentales (Trías Llongueres, 1988, p. 322): la experiencia sensorial y motriz, el conocimiento intelectual y la educación rítmica y musical.

- 1) *La experiencia sensorial y motriz* es la primera forma de comprensión. Durante una clase de rítmica el cuerpo se pone en acción conducido por la música; es decir, que el alumno realiza corporalmente todas las variaciones de tempo, ritmo matiz, etc., según su comprensión inicialmente instintiva. Así pues, se trata de una educación musical de base y, al propio tiempo, de una educación de la sensibilidad y de la motricidad. Esta es una de las facetas más extraordinarias de la Rítmica, ya que permite iniciar su práctica en la primera edad, a los 2 ó 3 años.
- 2) *El conocimiento intelectual* se introduce una vez adquirida la experiencia sensorial y motora. El solfeo Dalcroze se apoya en el canto y en el movimiento corporal para desarrollar las cualidades musicales de base, como son el desarrollo auditivo, el sentido rítmico, la sensibilidad nerviosa y la facultad de expresar espontáneamente las sensaciones emotivas, cualidades que considera necesarias y suficientes para asegurar un buen desarrollo musical.
- 3) *La educación rítmica y musical* es una educación de la persona, a la que proporciona una coordinación mayor de sus facultades corporales y mentales y facilita ampliamente sus posibilidades de consciencia y acción. La improvisación está consagrada a esta consciencia personal y a sus medios de expresión.

Como vemos, la Rítmica no se ocupa especialmente de la técnica musical ni tampoco de la técnica corporal; se trata esencialmente de la relación entre la música y el individuo. Pretende ser ante todo un método de cultura humana, un medio más que una finalidad, ya que, por su carácter universal, el ritmo está en todo: afecta al cuerpo, a las emociones, al pensamiento y, en consecuencia, a la música y a las demás artes. Según Del Bianco (2007, p. 27) la rítmica está relacionada con el movimiento y el movimiento con la vida, con la transformación y el cambio.

El ritmo, el movimiento y la danza constituyen los elementos principales del Método Dalcroze, también denominado *Rítmica*. Es una educación del sentido rítmico-muscular del cuerpo para regular la coordinación del movimiento con el ritmo, de

forma que trabaja simultáneamente la atención, la inteligencia y la sensibilidad (Pascual, 2002):

- La atención, ya que ha de mostrar lo que siente y registrarlos inmediatamente.
- La inteligencia, ya que tiene que comprender y analizar lo sentido.
- La sensibilidad, para sentir la música y penetrar en el movimiento musical.

Se propone convertir al cuerpo en un instrumento de interpretación rítmica, mental y emocional. La Rítmica se caracteriza, además, por lo siguiente:

- Su finalidad es la de desarrollar el oído musical, los sentidos melódico, tonal y armónico a través de lo que Dalcroze denominó un “sexto sentido”, el muscular que se desarrolla a través de la experiencia del movimiento.
- El cuerpo puede ser el medio de representación de cualquier elemento musical del ritmo, la melodía, la dinámica, la armonía y la forma.
- Destaca el concepto del ritmo como base del solfeo: el ritmo no se debe estudiar como un medio abstracto, insensible; hay que experimentarlo a través del movimiento.
- Apela constantemente al esfuerzo personal.

En cuanto a la educación auditiva, tiene por objeto crear la audición interior, estimular la lectura a primera vista, y trabajar la notación y la teoría musical. El método Dalcroze utiliza al principio, en los ejercicios de lectura, una notación espontánea del alumno a la que llama “dibujos de acción” o “acción pensada”, de forma que el alumno considere toda la globalidad de la música (fraseos, respiraciones, melodía, ritmo, etc.) y que lo traduce en movimientos y grafías espontáneas, lejos de reducir la música a un mero esquema métrico. Desarrolla así la imaginación plástica de los niños y su sensibilidad artística.

El principal instrumento musical que se utiliza en las clases de Rítmica es el piano, con el que el profesor improvisa los ejercicios a sus alumnos. Utiliza además los instrumentos de pequeña percusión y la flauta dulce, grabaciones musicales con fragmentos interpretados al piano o por otros instrumentos, así como danzas y otras músicas. Además de los instrumentos musicales, utiliza el material específico de psicomotricidad: pelotas, aros, picas, cintas de colores, colchoneta, espejos, etc.

Recepción en España

La Rítmica es un método que nació a principios de siglo, tras la Primera Guerra Mundial, e inmediatamente tuvo una importante difusión por los países europeos. En

1912 Joan Llongueres viajó al Instituto Jaques Dalcroze de Hellerau para realizar los cursos de rítmica, consiguiendo el diploma acreditativo que le capacitaba para poder enseñarlo en España. A su vuelta creó el Institut Catalá, actual Instituto Joan Llongueres de Barcelona, que oferta desde entonces, y regularmente, cursos de Rítmica Dalcroze, además de realizar publicaciones al respecto.

Al final de la década de los años 20, este método tuvo una importante aceptación en España, ya que por la necesidad de formación y demanda de algunas maestras en estas nuevas corrientes de enseñanza musical, se organizaron en los años 1929 y 1930, a través del Ministerio de Instrucción Pública, cursos especiales de Canto y Rítmica (Pozo Andrés, 2000, p. 179).

En 1992 se crea la AER (Asociación Española de Rítmica), con el objetivo de favorecer el intercambio de experiencias e ideas extraídas de la metodología Jaques-Dalcroze para contribuir, así, al desarrollo y progreso de la rítmica. Entre sus fundadoras se encuentra Nuria Trías (sobrina de Joan Llongueres), actual miembro honorífico de la misma. La AER está formada por profesionales de la Rítmica, así como profesores y estudiantes de Pedagogía Musical vinculados o interesados en el Método Jaques-Dalcroze, especialistas de otras disciplinas artísticas como la danza y amantes de la música en relación al movimiento.

En Zaragoza, la Asociación Venecia realiza cursos anuales, impartidos por profesores invitados procedentes del Instituto Jaques Dalcroze de Ginebra. <http://www.dalcroze.ch>

En la actualidad muchos profesores de música utilizan la Rítmica, a pesar de que, lamentablemente, para algunos todavía es novedosa, pues utilizan los recursos tradicionales de solfeo. No obstante, según el currículo de Primaria del M.E.C., y a través del bloque denominado “Lenguaje Corporal” podemos entroncar directamente la Rítmica y la Expresión Corporal.

La mayor aplicación del Método es en los niveles de iniciación a la música, aunque debería prolongarse a lo largo de toda la enseñanza musical.

2.1.2 EL CANTO Y LA CANCIÓN POPULAR

La importancia concedida al canto y a la canción popular se debe sobre todo a Zoltán Kodály, nacido en Kecskemét (Hungría) el 16 de diciembre de 1882 y fallecido en Budapest el 6 de marzo de 1967. Compositor, pedagogo, musicólogo y folclorista húngaro, estudió composición en la Academia Liszt, que compaginó con sus estudios

de lengua y literatura húngara y alemana en la Facultad de Letras. Profesor diplomado en 1905, comenzó ese mismo año su trabajo de recopilación de las tradiciones húngaras más antiguas de la música campesina, de las zonas rurales húngaras. A partir de 1906, su principal compañero en las tareas de investigación será Béla Bartók. Ese mismo año realiza su tesis doctoral: *Estructura estrófica de la canción musical húngara*. También publicará con Bartók la primera "recopilación" de canciones populares húngaras.

En 1907 fue nombrado profesor de teoría musical en la Academia F. Liszt de Budapest donde, a pesar de una interrupción de dos años (1919-21), enseñó hasta 1940 y, desde 1908, se le encargó una clase de composición. La Primera Guerra Mundial provoca una demora en los proyectos y planes de trabajo con Bartók; a pesar de todo, Kodály prosigue al frente de sus actividades como musicólogo, pedagogo y compositor. A partir de esta época, sus obras le proporcionaron fama internacional y conocerán el éxito después de 1920, cuando la "Ediciones Universal" de Viena adquirió los derechos de edición.

En 1925, la audición de sus primeros coros para niños le ayudará a promover la educación musical activa para el aprendizaje del canto desde la más temprana edad y a desarrollar sus trabajos sobre los coros infantiles. La composición de obras vocales "a capella" para coros infantiles, masculinos, femeninos y mixtos, será una de sus principales preocupaciones artísticas. En 1928 crea la "Sección Húngara de la Sociedad Internacional para una Nueva Música". Al año siguiente se organiza un concierto dirigido sólo para coros infantiles, que será el punto de partida para introducir el canto coral en las escuelas (Barniol, 1998, p. 88).

En 1940 y tras la emigración de Bartók a los Estados Unidos, Kodály dirige en la Academia de las Ciencias de Budapest la publicación de la música popular que han ido recopilando ambos. Desde 1946 a 1960 se dedica cada vez más al mundo de la educación, creando obras didácticas que se le valen numerosos premios honoríficos: fue tres veces Premio Kossouth, doctor *honoris causa* de las universidades de Kolovsvar (1944), Budapest (1957) y Oxford (1960), presidente del Consejo de dirección de la Escuela de Estudios Superiores Musicales F. Liszt y, desde de 1961, presidente del Internacional Folk Music Council. Este mismo año aparecieron en dos volúmenes sus escritos sobre recopilación de la música popular, sus críticas y sus notas pedagógicas (o.c., p. 89).

A lo largo de toda su intensa vida, además de su faceta como pedagogo, compuso obras de carácter instrumental, vocal y teatral. Era considerado como el guía indiscutible de la música contemporánea húngara y uno de los compositores para coro más importantes del s. XX. Desde su Op. 1 hasta sus últimas obras, su escritura aparece clara, homogénea y estable; elementos utilizados por Palestrina, Bach,

Beethoven y Debussy aparecen en perfecto equilibrio con otros elementos procedentes del carácter melódico y rítmico de la música popular, así como de las tradiciones (cultas o populares) de su país.

De sus publicaciones didácticas hay que destacar las siguientes:

- Para la educación general: *50 canciones para párvulos, Música pentatónica, 333 ejercicios de lectura. Bicinia Hungárica. Vol. I, II, III y IV.*
- Para el conservatorio: *44 ejercicios a dos voces y Tricinia.*

A partir de los fragmentos de escritos de Zoltán Kodály sobre Educación Musical en su artículo “Las corales Infantiles” (1929), Szönyi (1976, p.13) sintetiza de este modo los principios fundamentales del método Kodály:

- 1) *El papel de la música en la educación debería ser en Hungría tan importante como el papel que tuvo en la Antigua Grecia.*
- 2) *El analfabetismo musical impide la cultura musical, y esta es la causa de la escasa asistencia a los conciertos y representaciones de ópera.*
- 3) *Deben mejorarse los cursos de enseñanza musical que se imparten en las escuelas de magisterio para los maestros de escuelas primarias.*
- 4) *Debería evitarse que los niños se acostumbraran de pequeños a la música de mala calidad, pues luego es ya demasiado tarde.*
- 5) *La música es una experiencia que la escuela debe de proporcionar.*
- 6) *El canto diario junto al ejercicio físico también diario, desarrolla igualmente el cuerpo y la mente.*
- 7) *En la vida de un niño la experiencia musical decisiva comprende de los 6 a los 16 años; durante esta época de crecimiento es cuando suele ser más receptivo y cuando muestra mayor talento.*
- 8) *Musicalmente hablando, los niños sólo deberían educarse con el material más valioso. Sólo por medio de obras maestras llegarán a las obras maestras.*
- 9) *La música tradicional húngara debe ser como la lengua materna musical del niño. Únicamente una vez dominada, deberá introducirse material musical extranjero.*
- 10) *La mejor manera de llegar a las aptitudes musicales que todos poseemos es a través del instrumento más accesible a cada uno de nosotros: la voz humana. Este camino está abierto no sólo a los privilegiados sino también a la gran masa.*
- 11) *La organización sistemática de la enseñanza es una de las tareas del Estado; el dinero así gastado se recuperará en años sucesivos, con el incremento de asistentes a conciertos y a las representaciones de ópera.*

Kodály propone los siguientes fines en su planteamiento global:

1. Cantar, jugar y bailar de memoria una cantidad de juegos tradicionales, rimas y canciones infantiles extraídos de la cultura propia del niño y, más adelante, ampliarlos para incluir también músicas de otras culturas.
2. Interpretar, escuchar y analizar la música clásica de los grandes compositores.
3. Desarrollar las habilidades musicales de leer y escribir con la lectura del pentagrama, de análisis de las estructuras formales, de la discriminación auditiva y del canto afinado solo o a voces.
4. Improvisar y componer, utilizando el vocabulario musical conocido en cada nivel.

Para Kodály, la canción popular es la lengua materna musical del niño y de la misma forma que aprende a hablar, tiene que aprenderla siendo pequeño. Según su método, el canto será el más importante medio de expresión musical. Aunque jamás aprenda a tocar un instrumento, el niño habrá adquirido los mejores y más excelentes medios para captar y apreciar la música. Kodály consideraba la voz humana como el instrumento más accesible al hombre y como el mejor medio para estudiar y apreciar la música. Será primordial aprender las canciones tradicionales de su propia región, de la misma manera que aprenden el lenguaje propio antes que cualquier otro. Sólo después de haberlas asimilado realmente (y de poder leer y escribir música) deberían acudir a la música tradicional de otros países. Según Szönyi (o.c., p.34) Kodály solía citar las palabras de Robert Schumann referentes a la música tradicional: *Sólo los que son aficionados a cantar canciones populares pueden apreciar realmente la forma de ser de otros pueblos*, y añadía, además, si fuera posible, las canciones populares de otros países deberían cantarse en su lengua original, ya que esto aumenta nuestro conocimiento del lenguaje y la comprensión de los pueblos. No es sólo el hecho de "cantarla" lo que hace de la música tradicional la base de nuestra educación musical, sino sus propios y puros valores musicales. En consecuencia, el tesoro de nuestra música popular y la de otros países es el material de estudio más fácil y más simple para la formación de la melodía y el ritmo. Cuando un niño ha oído canciones populares de sus padres o de sus abuelos, mucho antes de ir al colegio infantil o a la escuela, al comenzar a aprender música oírán, con toda seguridad, la música popular como una materia natural de la enseñanza. La diferencia está en que lo que han cantado hasta entonces espontánea e inconscientemente, desde ahora entra a formar parte del proceso de enseñanza. Kodály consideraba que una canción popular tiene el mismo valor estético que cualquier gran obra de la literatura musical. Los niños pueden comprender y disfrutar las reglas que gobiernan la estructura musical, la proporción de la forma y el refinado juego de las partes de una obra maestra a través de las canciones populares, al mismo tiempo que logran captar el profundo contenido humano que hacen tan cálidas, íntimas y substanciales las clásicas formas de las canciones populares. Por tanto, lo primero consiste en confeccionar: un repertorio

popular de canciones autóctonas de la región y del país y, posteriormente, un repertorio popular de canciones de otros países.

Casi al mismo tiempo, en EE.UU., la pedagoga musical Justine Ward (1879-1975) desarrolla un método de pedagogía musical en el que su principal objetivo es la educación vocal. Considera que los contenidos deben girar entorno a tres elementos principales: control de la voz, entonación afinada y ritmo preciso. Utiliza la notación numérica y el do móvil, mediante la utilización de las escalas mayores que comienzan en do y las menores que comienzan en la. Su método se extendió rápidamente por Europa y tuvo bastante aceptación en España, aunque en la actualidad ha disminuido bastante (Oriol, 2005, p. 14)

Proyección en España

El método Kodàly ha sido difundido y desarrollado por toda Europa y lo mismo ocurre en España. En la adaptación de las ideas pedagógico-musicales de Zoltán Kodàly al castellano, encontramos la publicación en 1980 de Fausto Roca: *Kodàly. Libro de Música I*. Más cercano: *Educación Musical “Método Kodàly”*, de Cartón y Gallardo (1994), que ofrece una secuenciación de objetivos y contenidos del método a través de canciones populares españolas.

En Zaragoza, quien introdujo el método fue la maestra nacional y músico Dña. Julia Valdovinos (1927-2007): organizó viajes para maestros y profesores de música a Keskemet (Hungría) y trajo a Zaragoza grandes maestros discípulos de Kodàly.

Según Pascual (2002, p.148), *La mayoría del profesorado conoce los aspectos básicos de la metodología Kodàly, especialmente los referidos a la fononimia, la pentafonía y el uso de sílabas rítmicas.*

La Sociedad Liszt-Kodàly de España (SLKE) se fundó en el año 1994 como punto de encuentro para todos los continuadores del espíritu artístico de los músicos húngaros Franz Liszt y Zoltán Kodàly. El objetivo de la sociedad es el de organizar, promover y difundir la música en los conceptos educativos, interpretativos y culturales asociados al legado artístico de Franz Liszt y Zoltán Kodàly, para beneficio de la música en general y, en particular, por el avance y desarrollo musical y educativo en España y países de habla hispana a través de la tradición cultural, académica y popular. Su sede se encuentra en la ciudad de Valladolid.

Hay que destacar del Método Kodàly la importancia de la canción folclórica como conocimiento de la cultura propia del niño, que debe conservarse, recuperarse, divulgarse y potenciarse. Un objetivo importante en la educación es el de conseguir

que los niños se identifiquen plenamente con la sociedad, la cultura y el ambiente que les rodea. El folclore infantil refleja tales características que expresa las experiencias y pensamientos de la propia niñez. Además camina con el nivel de desarrollo musical y evolutivo en el que el niño se encuentra, sirviendo así como elemento motivador que potencia la atención y la autoexpresión de los niños. Las ventajas son las siguientes (Albaugh, 2000, p. 76):

- La letra es apropiada y atractiva para los niños.
- Suelen tener frases cortas y semejantes, facilitando así el análisis de su fraseo.
- Tiende a acompañamientos sencillos de ostinatos, canto a terceras y acordes primarios.
- Existen muchas melodías de extensiones reducidas, perpetuando así el canto afinado y el gradual desarrollo vocal.
- Los esquemas rítmicos son naturales al idioma (enlazados con la letra) que los niños captan rápidamente.

El folclore infantil es una categoría musical que está presente en toda España.

2.1.3 EL DESARROLLO DE LA AUDICIÓN MUSICAL

Se debe sobre todo a Edgar Willems (1892-1978). Nacido en Bélgica, inició sus estudios musicales con su padre, maestro de enseñanza primaria y, posteriormente estudió medicina, centrando su atención en la psicología y en el estudio de las reacciones psicofísicas del niño.

Willems sintió a lo largo de toda su vida una enorme fascinación por los efectos y el poder de la música sobre el ser humano. Chapuis, en el prefacio a la edición española de su libro *El oído musical* (2001, p.) escribe: *Willems era un evolucionista, creía en la evolución del ser humano, gracias sobre todo al arte. Repetía a menudo que la música era la más profunda de las artes.*

Este pedagogo musical tuvo una vida apasionante, con muchos viajes, contactos, conferencias, ensayos y conciertos con sus corales, y, naturalmente clases con niños, desde los más pequeños, y también con futuros profesores que iban a practicar una educación musical e instrumental distinta.

Sólo después de haber acumulado gran cantidad de experiencias prácticas, empezó a escribir sus libros: *El oído musical y la preparación auditiva del niño* (1940), *La cultura auditiva de los intervalos y los acordes* (1946), *El ritmo musical* (1954), *Bases psicológicas de la educación musical* (1956), *Libro de solfeo del profesor y*

del alumno (1970) y el que podemos considerar su testamento: *El valor humano de la educación musical* (1975), por citar sólo los principales.

Lucharía durante toda su vida por fomentar la integración de la Educación Musical viva en la sociedad. En palabras de Chapuis: ¿Qué resistencias encontró? La rutina, la ignorancia de padres y profesores, la falta de formación psicopedagógica en los conservatorios y sobre todo la creencia casi tabú en la existencia del don innato sin el cual no hay ni siquiera que intentar cantar o tocar. Este tabú a la vida está muy arraigado y conduce inexorablemente a eliminar a aquellos niños a quienes no se considera *dotados* después de pruebas a menudo discutibles.

En el método Willems hay una característica integradora de las obras pedagógicas precedentes. Willems conoció los trabajos de Dalcroze, tuvo relación con sus contemporáneos Orff, Kodály y Bartók; más tarde (1950) con Martenot y Mme. Barde y, en los años 70, con métodos como el instrumental Suzuki, etc.

En su obra pedagógica nos señala que la iniciación musical de los niños se propone los siguientes objetivos (1966, p. 3):

- 1º *Conseguir que los niños amen la música.*
- 2º *Brindar al niño el máximo de recursos pedagógicos y posibilidades para que aprenda música, aun cuando no estuviere particularmente dotado.*
- 3º *Ofrecer la música a todos los niños.*
- 4º *Dotar a la educación, desde la primera infancia, de raíces profundamente humanas. No se trata de enseñar los «rudimentos» de la música, sino sobre todo, establecer las «bases» del arte musical.*
- 5º *Favorecer, mediante la música viva, el desenvolvimiento del niño.*

Cuando Willems habla del amor a la música, no se refiere al gusto por las obras musicales, por los compositores, etc., sino a todo cuanto la música contiene de misteriosamente natural, humano, viviente: el instinto rítmico, el oído, la emoción musical, la armonía material y espiritual de los sonidos, el sonido mismo, el material sonoro y esa unión armoniosa de facultades tan diversas que se cumplen en la práctica musical (o.c., p. 4).

Además establece las siguientes bases de la Educación Musical:

- 1º *Amar a los niños y amar la música.*
- 2º *Conocer las bases psicológicas de la educación musical tanto como la psicología del niño.*
- 3º *Enfocar la música como medio de cultura humana. El valor humano del educador importa tanto, sino más, como el valor del método utilizado.*

Willems concibe al hombre bajo un triple aspecto: fisiológico, afectivo y mental. Por lo tanto, el fenómeno de la audición lo enfoca bajo estos mismos aspectos (Willems, 2000, p. 45):

1. *La receptividad sensorial auditiva* (sensación, memoria fisiológicamente, mnemo).
2. *La sensibilidad afectivo auditiva* (necesidad, deseo, emoción, memoria anímica, imaginación).
3. *La percepción mental y auditiva* (comparación, juicio, memoria intelectual, conciencia sonora e imaginación constructiva).

El primer plano se refiere al aspecto fisiológico de oír (pasivo) diferenciándolo del segundo: escuchar (activo). Por lo tanto, no habrá que confundir la receptividad sensorial (oír) con la conciencia sensorial (escuchar). Estas funciones se complementarán y no podrán sustituirse. El primero será subjetivo y el segundo objetivo, en el cual entrarán en funcionamiento las necesidades, las emociones, los deseos, los sentimientos.

Para trabajar el desarrollo auditivo, Willems propone estudiar en principio las grandes distancias, luego los tonos y semitonos y por último los intervalos más pequeños. Opinaba que, debido a la jerarquía de nuestras escalas occidentales (espacios sonoros divididos en tonos y semitonos), nuestra sensibilidad auditiva choca con las relaciones sonoras de otras músicas, por ejemplo la contemporánea o la de países exóticos. Para solucionar esta carencia trabajó el *espacio intratonal* (término acuñado por Willems en 1931), que consiste en la división de la distancia sonora del tono en intervalos más pequeños, para poder desarrollar una justa apreciación de la agudeza auditiva. Para su consecución ideó la campana suiza y otros instrumentos. Willems escribe al respecto: *Cuando se ha comprendido el principio y se quiere aplicar, el material no falta: se busca, se inventa.*

En el tercer plano Willems establecerá la diferencia entre la inteligencia auditiva y el conocimiento intelectual del campo sonoro. La inteligencia auditiva lleva implícitos los dos planos anteriores. Sin embargo, a menudo ocurre que existen alumnos con conocimientos musicales que escriben música sin escucharla u oyen música pero tampoco la escuchan. Por lo tanto, tal y como señaló Willems (1985, p. 62), el conocimiento intelectual auditivo puede preceder a la experiencia sonora, pero no puede sustituirla. Ambas son necesarias para elaborar la inteligencia auditiva. Para conseguir el desarrollo de la audición, Willems nos propone en la segunda parte de su libro *El oído musical* infinidad de ejercicios.

Proyección en España

La difusión internacional del método se introduce a través de Jacques Chapuis, discípulo directo de Edgar Willems, presidente de la Sociedad Internacional de Educación Musical Edgar Willems (AIEM-Willems) y presidente en Francia de la Asociación Europea de Profesores de Piano.

El primer curso de sensibilización en Educación Musical Willems en España fue organizado en el verano de 1983 en Santander por ISME-ESPAÑA, en el marco del Festival Internacional de esa ciudad. Desde entonces estos cursos se han celebrado en numerosas ciudades españolas.

Como continuación de estos cursos (algunos de los cuales se repitieron durante varios años, y que llegaron a varios miles de personas de toda España), numerosos profesores se desplazaron a estudiar a Francia en el marco de los cursos de formación organizados por AIEM-Willems en Lyon y París. Se trataba en estos casos de participar durante dos o tres años en 16 o 24 fines de semana intensivos para obtener el diploma pedagógico de Educación Musical Willems.

Desde hace 10 años, debido al creciente interés y demanda cada vez mayor de los músicos y profesores, estos cursos de formación del profesorado se imparten de forma regular en Barcelona en el Instituto Joan Llongueres, dirigido por Nuria Trías Llongueres, aunque también se realizan en otras ciudades españolas. Estos cursos se dividen en tres períodos de siete fines de semana cada uno, que se complementan con los encuentros internacionales de verano.

Su vigencia y actualidad es un hecho, como demuestran las continuas reediciones de sus libros en castellano; y su material didáctico de Educación Musical y Solfeo es usado en la actualidad, incluso como libro de texto, en algunos Conservatorios y Escuelas de Música. Además, sus técnicas son aplicables también en Musicoterapia y en Educación Musical.

2.1.4 LAS AGRUPACIONES INSTRUMENTALES EN LA ESCUELA

La introducción y desarrollo de la instrumentación escolar se debe a la figura de Carl Orff, considerado como uno de los continuadores de Dalcroze debido a que se apoya en los principios de la rítmica, el movimiento corporal y la improvisación. Orff desarrolla la rítmica a través de los instrumentos de percusión y extiende la improvisación a estos instrumentos en lugar de centrarla en el piano, como hacía Dalcroze.

Carl Orff nació en Munich el 10 de julio de 1895 y murió en la misma ciudad el 29 de marzo de 1982. Estudió órgano y violonchelo en la Academia de Música de su ciudad natal, perfeccionando más tarde sus estudios de composición con H. Kaminski (1921-22). En esta época se dedicó a la dirección de orquesta, a la actividad docente como profesor de composición y al estudio de la música antigua (revisa las óperas teatrales de Monteverdi). Como compositor, en su producción prevalece el género vocal sobre el instrumental. Escribió canciones, himnos, composiciones corales, *lieder*. La música instrumental se centra en la orquesta y es anterior a *Carmina Burana* (1937), obra para solos, coro y orquesta con texto latino, francés y alemán del siglo XIII, sacado de un códice de Beuron. En 1943 compuso los *Catulli Carmina*, con texto latino de Catullo, Safo y Eurípides. Estas tres composiciones forman un tríptico llamado *Triunfo*. También podemos citar las óperas *Des Mond* (aparecida en 1938 y en una nueva versión en 1950), *Die Kluge* (1943) y *Die Bernauerin* (1947).

En 1924 Orff comienza a trabajar, junto con Dorothea Günter, en una Escuela de Munich inspirada en el método Dalcroze para la enseñanza de la gimnasia rítmica, la música y la danza clásica.

Según Martins (1996, p. 132) desde el principio contó con la colaboración de Gunild Keetman y de la bailarina Maja Lex. Orff concibió una música creada para los propios bailarines, paralela a las nuevas concepciones de danza y educación corporal, cuyos orígenes surgen en 1920 de la mano de Jaques Dalcroze, Laban, Mary Wigman e Isadora Duncan. Era evidente que la educación musical de los futuros profesores de gimnasia rítmica de la Escuela Günter debía ser diferente a la proporcionada a los alumnos de música de un Conservatorio. Así pues, Orff, conforme a los conceptos de la Escuela, basó su música en el uso del cuerpo como instrumento principal: la voz, el acompañamiento de manos y pies, etc. Después fue eligiendo instrumentos específicos y de fácil manejo, con influencias no sólo exóticas sino también renacentistas y barrocas. Más tarde, Klaus Becker construyó en 1949, el *Instrumentarium* bajo supervisión de Orff.

Es aquí donde Orff se plantea los problemas de la educación musical y concibe la idea del *Schulwerk*. El Orff-Schulwerk (obra escolar de Orff) se divide en dos partes: *Musik für Kinder* y *Jugendmusik*. La primera comprende cinco volúmenes que contienen varios centenares de ejercicios, fragmentos y composiciones sin orden progresivo en su desarrollo. A la voz y el canto dedica cerca de la mitad de la obra, aunque nunca *a capella*. Hay canto solista y a varias voces con acompañamiento de tipo acordal por terceras y/o sextas. Mucho trabajo se basa en las retahílas, cantinelas, proverbios, poesías, bailes, etc. de origen popular o folclórico. También se pueden citar cánticos extranjeros. La música para instrumentos solos constituye la

mitad de la obra. A partir de 1961 dirigió el Orff-Institut, cercano a la Akademie Mozarteum Salzburg. Su trabajo se basa sobre todo en los siguientes aspectos:

- La actividad en primer plano.
- Máxima importancia a la dimensión instrumental.
- Presenta juntos el lenguaje verbal, la música y la danza, lo que favorece la motivación y aumenta la observación y el sentimiento.
- Integra el elemento social de cantar, tocar, escuchar juntos, etc.
- Introduce la improvisación condicionada: tocar y cantar melodías sobre bajos ostinatos y cadencias.
- Asimilación de la forma musical desde el principio.

El punto de partida son los ritmos del lenguaje verbal: comienza por la palabra, llega a la frase y ésta es transmitida al cuerpo transformado en instrumento de percusión capaz de ofrecer las combinaciones de timbres más variadas (percusión corporal). En este sentido, para Orff es muy importante el concepto de ostinato. El enfoque no es nunca abstracto, sino vivido a través de la voz y los instrumentos, que son los medios por los que se alcanza la educación rítmica, la formación del oído y la sensibilidad y el gusto musical.

La Orff-Swulwerk de hoy está mejor comprendida que la de hace 40 años, pues integra experiencias de la pedagogía contemporánea. Orff no se considera autor de un método, sino recopilador y coordinador de principios ya existentes. (o.c., p. 133).

Los principios básicos del método Orff según una síntesis elaborada por la Asociación Orff de París (1988, pp. 469-470) son los siguientes:

1. *Respeto al niño. Cada niño tiene su propia naturaleza, posibilidades, aptitudes y desarrollo.*
2. *El niño debe participar en su propio aprendizaje. El papel del pedagogo no es, pues, enseñar, sino educar, concediendo siempre prioridad no al aprendizaje sino al despertar inquietud, no al saber sino al ser.*
3. *El niño debe encontrar siempre interés en su aprendizaje. Para una pedagogía musical activa, la música no es una diosa a la que hay que servir. La finalidad reside en el hombre y no en su utilización. El problema del niño no es, pues, conocer la música sino hacerla, vivirla y vivir con ella.*
4. *La pedagogía Orff parte de una música elemental. Dice Orff: cuanto más sencilla es la expresión, más directo y poderoso es su efecto.*
5. *Es una música para todos. Porque según Orff se sitúa en los límites del aprendizaje y de la experiencia de cada uno, naciendo del propio niño.*
6. *No se trata de «solo música». Esta debe de formar una unidad con el movimiento, la danza y el lenguaje.*

7. *Es una música del momento actual «en la que se participa no como oyente, sino como ejecutante» e improvisador. «Una música por y para sí mismo, en donde el hecho de participar es más importante que el resultado».*
8. *Es una música del grupo en la que, sucesivamente, o todos los del grupo a la vez son actores y espectadores.*
9. *Cuanto más joven es el muchacho, tanto más importante será la prioridad del despertar en la iniciación y en el aprendizaje.*
10. *Cada elemento de la música (ritmo, melodía, armonía, timbre, forma), primero reducido a su más simple expresión, será acertado, vivido y estudiado según una verdadera ontogénesis, a través de actividades musicales, tales como la audición, la interpretación, y la improvisación y con medios de expresión tales como el cuerpo, la voz y el instrumento.*

En cuanto al método, cabe destacar que el ritmo es considerado como elemento musical básico y como punto de partida de la educación musical. Se trabajará primero de forma vívida a través de los recitados rítmicos, el instrumento corporal y los instrumentos de percusión, partiendo de lo más sencillo a lo más complejo. Además, y para el comienzo de la Educación Musical, se seleccionarán sencillas melodías con dos sonidos y sobre el intervalo de tercera menor descendente. De forma progresiva aparecerán el resto de los sonidos que completan la escala pentatónica, considerada la más adecuada y accesible para los niños.

Orff utiliza para el acompañamiento ostinatos rítmicos o melódicos, así como bordones, a través de su instrumental. Este método de educación musical introduce la métrica del lenguaje musical a través de los textos del lenguaje hablado. Para ello se servirá de las rimas, retahílas, adivinanzas, texto de canciones, cuentos infantiles, etc., adecuados a su mundo mágico y fantasía. Deberemos aprovechar la enorme riqueza expresiva de los textos y su variedad rítmica. Para Orff, *antes de cualquier ejercicio musical, ya sea melódico o rítmico, existe el ejercicio de hablar* (Moreno y Müller, 2000, p. 35).

La creatividad será un aspecto característico del Orff-Schulwerk. Se tomará como un juego y no estará encaminada a formar pequeños compositores, sino a disfrutar con la actividad desarrollando una serie de facultades importantes en la formación integral de la persona. La secuencia a trabajar será la siguiente:

- a) *Improvisación rítmica:* que comenzará con improvisaciones corporales y luego instrumentales, interpretando Rondós rítmicos, así como escribiendo textos a un ritmo dado o viceversa.
- b) *Improvisación melódica:* el proceso sería igual al de la improvisación rítmica, utilizando las escalas pentatónicas, ya que al evitar los semitonos favorece la creación musical.

- c) *Improvisación armónica*: la realiza utilizando los instrumentos de placa (carillones, xilófonos y metalófonos). Creando acompañamientos a melodías, con ostinatos formados por I (tónica) y V (dominante).

La instrumentación en el método Orff comenzará en el esquema corporal del propio niño utilizando los diferentes planos corporales (pies, muslos, palmas, pitos), así como con el resto del cuerpo, utilizado como discriminación de ritmos corporales.

A esta práctica elemental le seguirá el acompañamiento con instrumentos de pequeña percusión, la mayoría de las veces como acompañamiento a las rimas, retahílas, adivinanzas, texto de canciones, cuentos infantiles, etc.

También introducirá instrumentos melódicos a través de la placa así como la flauta dulce y algunos instrumentos de cuerda, sin pretender sustituir la enseñanza especializada del instrumento (piano, instrumentos de viento-madera, viento-metal, cuerda, etc.). La utilización de los instrumentos en el aula de música consistirá en vivir los fenómenos musicales, sentirlos sensorial y afectivamente como vehículos de expresión conectada con la capacidad creativa del alumno y como expresión de sus estados de ánimo.

Los instrumentos utilizados en el aula son, en general, objetos construidos especialmente para la enseñanza. Se caracterizan por su sencillez y fácil manejo. En la mayoría de los casos son réplicas de los instrumentos profesionales. Se ha establecido la siguiente clasificación personal, tomando como referencia lo expuesto por Elena Aznar (2000, p.263) y por Carl Orff:

1. *Instrumentos corporales.*
2. *Instrumentos de pequeña percusión (madera y metal)*
3. *Parches o membranas percutidas.*
4. *Instrumentos de láminas (madera y metal)*
5. *Instrumentos melódicos o afinados.*
6. *Instrumentos de efectos especiales.*
7. *Instrumentos objetales.*
8. *Instrumentos de fabricación propia.*

Instrumentos Corporales

Manos, ya sean palmeando o percutiendo con las mismas el pecho, los muslos o cualquier parte del cuerpo.

Dedos, para realizar pitos (produciendo chasquidos secos con los dedos pulgar y medio), o resbalar sobre el pelo, la ropa... y percudir los labios o las mejillas.

Pies: el zapateado en el suelo es un elemento rítmico importantísimo en algunas culturas, ayuda a interiorizar el pulso de una manera casi inconsciente.

Muslos, rodillas y pecho son lugares para ser percutidos con las manos, obteniendo sonoridades diferentes.

Instrumentos de pequeña percusión

Madera: maracas, caja china, cabasa, cocos (o *temple woods*), claves (o toc-toc), castañuelas, güiro, reco-reco.

Metal: platillos, triángulos, cascabeles, sistros y cencerros.

Parches o membranas percutidas

Pandereta, tambores, bombo, tumbadora, campanillas, timbaletas, bongóes, pandero, tom-tom.

Instrumentos de láminas

Metal: Carillones (soprano y contralto), metalófonos (soprano, contralto y bajo), vibráfono, platos o platillos, gong o tam-tam y Glockenspiel o lira.

Madera: xilófono (soprano, contralto y bajo), marimba.

Instrumentos melódicos o afinados

Flautas dulces o de pico.

Instrumentos de efectos especiales

Silbatos, látigo, yunque, carraca, chimes o chalcos, lija, quijada, flexatón, serrucho, sirena, cortina, juego de copas, reclamos de aves, máquina de viento, cocos.

Instrumentos objetales

Pueden ser con objetos de la clase (cuadernos, bolígrafos, lápices, ventanas, sillas, mesas...), con los que hayan traído de casa (llaves, cucharas, tapes de sopera, botellas, tubos...) o del entorno (hojas secas, piedras, conchas, palos, tubos de plástico...).

Recepción en España

En España encontramos la versión española de la obra original de Carl Orff y Gunild Keetman *Music für Kinder* (1950), traducida al castellano en 1969 por Montserrat Sanuy y Luciano González Sarmiento en la editorial Unión Musical Española, bajo el título *Música para niños. Introducción*. Según la propia Montserrat Sanuy, en una entrevista concedida a la revista *Música y Educación*, publicada en el número 70 de junio de 2007, ella fue quien introdujo este método en España.

En la actualidad se puede afirmar que su máximo difusor es el compositor y pedagogo musical belga Jos Wuytack, que imparte cursos por todo el mundo, al igual que en nuestro país. Una referencia son los cursos que imparte en Vigo desde hace más de treinta años. En Zaragoza, es invitado anualmente por profesorado especialista en música para impartir cursos desde el año 1995.

Además, encontramos la asociación Orff-España (creada en 1996), formada por profesionales de la Educación Musical y del Movimiento y seguidores de los enfoques pedagógicos de Carl Orff comprometidos con la educación musical. Desde esta asociación se ofertan cursos de actualización, una revista anual e información de bibliografía y discografía.

Este método aporta sobre todo a la escuela su banda rítmica con el instrumental Orff, que es utilizado en muchos colegios y escuelas de música, así como otros recursos, como la utilización globalizada de textos, canciones, instrumentos, gesto y movimiento.

2.1.5 DESARROLLO DEL LENGUAJE MUSICAL

Maurice Martenot nace en París (1898-1980) y comienza sus primeros estudios musicales junto a su familia. Según Le Gaulleroc (1997, p. 15) tiene como profesora a su hermana mayor Madeleine, la cual experimentará con sus hermanos (Maurice y Ginette) las teorías aprendidas del Sr. Josset, profesor y director de orquesta en la Escuela de Jóvenes Ciegos, que enseñaba a sus alumnos a interpretar música en cualquier tono, así como a improvisar en diferentes estilos. Así, el primer concierto ofrecido por los dos hermanos pequeños consistió sobre todo en improvisaciones y transposición espontánea, lo cual no sería ajeno a su posterior método de formación musical. Más adelante los dos hermanos pequeños no dejarían de trabajar juntos para crear un método de formación musical, conocido como método Martenot.

Martenot, además de violonchelista, intérprete, compositor y educador sería inventor de instrumentos, de los cuales el más conocido ha sido el de ondas Martenot, también denominado ondium Martenot o simplemente Martenot. Este instrumento electrónico fue presentado al público en el año 1928. Consiste en un teclado manipulado que permite la audición de microtonos, así como otros efectos de vibrato y glissando, además de gran variedad de timbres. En 1930 lo utilizaría Stokwosky con la Orquesta de Filadelfia interpretado por Martenot como solista. A partir de ese momento una treintena de compositores lo incluirían en sus obras o compondrían obras para este instrumento: Honegger y Milhaud, entre otros.

Martenot, durante su intensa vida y larga carrera, no dejaría de preocuparse por la educación musical, buscando nuevas vías y basando sus estudios en la experiencia y en sus conocimientos de psicología. En el año 1952 publicó su método que tendría gran trascendencia en Francia y muy pronto en el resto del mundo, al igual que ocurriera con otros métodos: Dalcroze, Kodály, Willems, etc. En 1967 publicó su libro *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*, traducido a diferentes idiomas. Sin embargo, en España no será traducido hasta el año 1993 por la editorial Rialp. A pesar de todo el tiempo transcurrido, muchos de sus principios siguen vigentes en la actualidad.

Para Marie Annick Le Gauledoc (o.c., p. 21), máxima transmisora y presidenta de la Asociación Martenot de París, los principios fundamentales del método Martenot, sintéticamente serían los siguientes:

- 1) *El ser es una globalidad.*
- 2) *La sensibilidad es un camino al intelecto.*
- 3) *Las Artes son medios de participar en la educación.*
- 4) *El espíritu lúdico es condición del esfuerzo.*
- 5) *El principio de abordar las dificultades de una en una facilita el éxito.*
- 6) *El placer del éxito compartido elimina la competencia, permitiendo una mayor exigencia.*
- 7) *Los músculos tienen una memoria y ésta es indeleble.*
- 8) *La práctica precede a la teoría.*
- 9) *El método es un camino hacia que implica una dinámica personal.*

El espíritu antes que la letra, el corazón antes que el intelecto, la sensibilidad antes que el intelecto. Al igual que Edgar Willems, defiende que antes de trabajar el intelecto es fundamental la experiencia vivida, o sea que la práctica precederá siempre a la teoría.

Según Arnaus (2007, pp.56-57), la cuestión que se planteó Martenot fue la siguiente:
¿Ser profesor de arte o educador a través del arte? El profesor de arte busca resultados tangibles a corto plazo. El educador a través del arte apuesta por los resultados

imponderables, aquellos que ayudan al desarrollo del individuo, la sensibilidad general a la vida interior, la disciplina, la imaginación, el autocontrol y motivan el placer de construir, expresar, compartir, descubrir, crear... Encontrar el equilibrio entre estos aspectos es el reto del buen educador.

Es una pedagogía positiva con espíritu lúdico. Sin embargo, no todo vale, ya que el juego relativizará el fracaso, ofreciendo los medios necesarios para su superación. Desaconseja abordar más de un problema a la vez.

Martenot defiende que todo el mundo puede hacer música y no cree en que ésta sea un privilegio de unos cuantos superdotados. Desde el principio habrá que estimular la memoria musical. Es importante mecer al niño acompañándolo del mismo canto. De ese modo desarrollamos el sentido rítmico por la sensación corporal global, por la sensación de seguridad y por un componente de memoria musical como principio de estructuración de la forma musical en la repetición de la melodía.

Lo mismo imperará en las canciones infantiles una vez superada la edad de las nanas. El repertorio estará basado en canciones sencillas de dos o tres notas. Recomienda cantar siempre el mismo repertorio, salvo en el caso de que los niños y niñas se empiecen a cansar, y, por último, intercalar el canto colectivo con una voz solista que puede ser la del profesor, un instrumento o una grabación.

Para Martenot el canto es fundamental, ya que estimula la memoria musical y ejercita el órgano vocal. Lo clasifica en inconsciente, semiinconsciente y consciente u obligado. El primero consiste en cantar sin objetivo alguno, debe surgir de la espontaneidad y sobre todo se trabaja con los más pequeños. El canto semiinconsciente, también denominado libre, es un canto por imitación. Sus principales objetivos son los siguientes (Martenot, 1993, p. 46):

- 1) Acostumbrar al niño a cantar sin temor.
- 2) En la fase de la evolución natural del niño, el canto surge y se desarrolla en el ámbito familiar. Ahora se trata de compensar por otros medios la carencia o insuficiencia del canto a lo largo de esta etapa fundamental.
- 3) Provocar con este motivo una gimnasia natural del órgano vocal, aumentando especialmente su tesitura.
- 4) Crear una asociación muscular entre el órgano vocal y el gesto del brazo, asociación que permite apreciar en el futuro la dirección del movimiento sonoro.
- 5) Contribuir a la estructuración de la memoria musical repitiendo los mismos aires.
- 6) Desarrollar el *canto interior* por la transposición espontánea.

Por último, el canto obligado o consciente, a diferencia de los otros que surgen por la necesidad de expresión, sería más o menos impuesto. Según Martenot (o.c., p. 49), sus principales objetivos serían la toma de conciencia del *canto interior* que precede a la emisión vocal y el dominio de la entonación correcta, educando los automatismos y comenzando por las tres primeras notas de la escala.

Para Martenot existen dos tipos de niños que desentonan: los que imitan correctamente pero que al solfear desentonan y los que ni siquiera imitan afinadamente. En el primer caso se observa falta de atención auditiva, inhibición por temor y falta de disociación entre el canto interior y el exterior. En el segundo caso es por la falta del canto libre e inconsciente, por una limitada respiración o algún problema en el proceso vocal. Sobre todo en estos casos, se le deberá incitar a buscar el sonido por sí mismo y no dar un texto musical cuya melodía hayan aprendido oralmente de forma aproximada.

El ritmo para Martenot será vívido, ya que para él *el ritmo se siente, la medida se analiza*. El ritmo como elemento vital de la música se enseñará desde el principio y de una forma viva. Necesita gran actividad muscular, lo que supone un esfuerzo y reposo alternado de forma constante a lo que denomina flujo y reflujo. Por ello establece la diferencia entre un ritmo correcto interpretado por una máquina y un ritmo animado por la expresión de flujo y reflujo.

Martenot establece planos en la audición: uno activo de escuchar y otro pasivo de oír; por último, la audición mental o audición interior que es la clave del pensamiento musical. Martenot lo demuestra en su libro *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*, con ejemplos ilustrativos sobre sus alumnos. Para trabajar la audición interior, utiliza la transposición espontánea a través del canto interior, proponiendo en los alumnos cantar la misma melodía en diferentes alturas; en función de la edad y del nivel se avanzará a temas más complicados.

También comprende diferentes juegos de audición, como *el test de adivinar melodías* (los alumnos deben adivinar de las melodías escritas cual es la que suena), *el centinela* (distinción entre dos, tres o cuatro sonidos), *frases relámpago* (el profesor entona sonidos muy velozmente y los alumnos los repiten y cada vez más despacio los descifran), entre otros.

La lectura de la música exige una atención muy especial. Leer música es mucho más difícil que hacerlo en un texto corriente; éste se sitúa en un plano exclusivamente horizontal, mientras que la mirada de un músico debe memorizar también los signos que representan al mismo tiempo las alturas y las duraciones.

Martenot escribe: *Es más importante la educación de los automatismos que el aprendizaje de los signos*. Pero además de la educación en la rapidez de los reflejos que se crean entre la percepción de un signo y su interpretación, conviene educar otro aspecto fundamental: el de la lectura anticipada. La lectura anticipada implica una ampliación de la visión lo más extensa posible, de modo que identifique no sólo una nota, sino el grupo de notas situado a continuación de las que está leyendo.

En resumen, nos encontramos ante un proceso de disociación mental y muscular que exige una atención extraordinaria por parte del lector.

Por último, Martenot basa su trabajo sobre **improvisación** en las investigaciones llevadas a cabo por E. Willems y Chevais sobre la importancia de la creatividad desde la infancia. A menudo los niños de dos o tres años improvisan tarareando secuencias atonales y arrítmicas que nos descubren su estado de ánimo. Sin embargo, este instinto desaparecerá pronto, y los educadores deberán conservarlo en parte guiando al niño.

Las reglas elementales son las siguientes (o.c., p. 88):

- 1) Crear cierto clima que corresponda a un mínimo de libertad gracias a la reproducción espontánea de ritmos por imitación. Un clima de confianza que permite al niño ATREVERSE.
- 2) No se obligará directamente al niño, sobre todo al principio, a inventar «una frasecita rítmica». Improvisa quien quiere.
- 3) Dar a la intensidad de expresión, a la inspiración, más valor que a la forma. Además, y según nuestros criterios pedagógicos, se ha de evitar cualquier crítica negativa.
- 4) Procurar no pedir a los niños que repitan lo que han improvisado. La mayor parte de las veces el ritmo brota en el subconsciente y, si el niño espera que le hagan repetirlo, el esfuerzo que desarrolla por mantenerlo en su mente paraliza su imaginación. Más tarde conseguirá recordar la fórmula inventada.

Según Martenot, **el dictado** es tan importante como la lectura y un elemento básico en la formación musical. Muchos alumnos han dejado su carrera musical por los dictados, a pesar de que en otros aspectos iban bien. Martenot contesta que *cegados por la búsqueda de resultados, somos incapaces de descubrir lo que la condiciona*. Para solucionarlo habrá que trabajar los aspectos de orden psicológico (vencer bloqueos) y fisiológico (trabajar los automatismos).

Antes de realizar los dictados es imprescindible crear un “clima” de confianza, de calma. En el caso de no realizar ejercicios de relajación, sí será necesario conceder a los alumnos unos minutos para controlar su propia respiración, que proporcionará

una mayor sensibilidad auditiva y mental. Además de realizar algunos pasos previos, Martenot propone el siguiente orden para la realización de los dictados (o.c., p. 193):

- 1º Memorizar la melodía de un fragmento.
- 2º Mientras se canta mentalmente, colocar puntos sin trazos que corresponden a las notas.
- 3º A lo largo de la re-audición señalar con precisión las pulsaciones.
- 4º Antes de añadir los valores escuchar de nuevo la melodía mentalmente, imaginando los valores como en un dictado oral, cantado o hablado, para asegurarse de que corresponden a las pulsaciones ya señaladas.

Martenot no olvida la importancia de **la relajación** en todo el proceso de educación musical. Se trata de un trabajo de relajación de uno mismo, denominado **Kinesofía**, «Del movimiento a la sabiduría»: a través de una mejor percepción de los estados musculares y nerviosos, permite el desarrollo humano de un modo más natural. El desarrollo personal no es sólo intelectual, sino que lo concibe también a partir del estado muscular y nervioso.

A través de movimientos de distensión muscular, se trabaja la liberación de todas las contracciones inútiles que imprimimos a nuestro cuerpo y que impiden la libre circulación de la energía. Entonces se descubre la posibilidad de hacer desaparecer el cansancio y de obtener una considerable economía del esfuerzo en cualquier acción, además de evitar los impulsos emocionales que destruyen la energía.

El objetivo final de la kinesofía no es el de obtener una simple relajación, ni de facilitar el sueño, sino de conseguir por el contrario, por encima de dicha relajación, una actitud más despierta, una percepción más atenta de las sensaciones en todo nuestro ser. La presencia continuada del pensamiento en medio de gestos lentos que pueden comportar múltiples disociaciones entre los grupos musculares, la pericia en las diversas formas de respiración, permitirá esta actitud de vigilia en un estado que no se puede expresar con palabras.

La práctica del ralentizado de movimientos sencillos con sentido de continuidad se une a la desconstrucción del rostro y permite moderar la agitación habitual de la mente, estableciendo en un tiempo razonable el ritmo de la actividad general. Es un método que lleva a vivir el momento presente sin dejar que la mente se apoltrone en el pasado o se precipite hacia el futuro (o.c., pp.124-125).

Por último, Martenot indica sobre **la cultura del profesor** que no debe tener simplemente unas dotes pedagógicas sino que, además, debe tener un profundo saber musical, que cuanto mayor sea mejor será su enseñanza, aun cuando ésta esté dirigida a los más pequeños. En aquellos aspectos en los que no se les haya formado, como, por ejemplo, la improvisación, será importante que la trabajen por su cuenta y,

sobre todo, no dejar de interpretar. A menudo la enseñanza nos absorbe de tal modo que nuestra expresión personal queda limitada.

Recepción en España

El método Martenot quizás no haya tenido la misma difusión en España que el resto de metodologías. Es importante señalar que hasta 1993 no se realiza la primera traducción al castellano de una obra que forma parte de su método: *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application*, traducida para la editorial Rialp por Mariano Pérez, catedrático del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.

En Zaragoza, la Asociación de Profesores de Música en Aragón (su fundadora y entonces presidenta era Mariángeles Cosculluela) fue quien primero organizó un curso sobre Metodología Martenot en el año 1991, en colaboración con el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. El curso fue impartido por Laurence Renault, discípula directa de Maurice Martenot, y tuvo una buena acogida por parte del profesorado de educación musical.

Conviene señalar que el método Martenot realiza destacadas aportaciones a la enseñanza de la música, como es la importancia de nutrir la memoria musical, para llegar al pensamiento musical, además de hacerlo de una forma lúdica, sin que ello signifique en ningún momento la desvalorización del esfuerzo realizado.

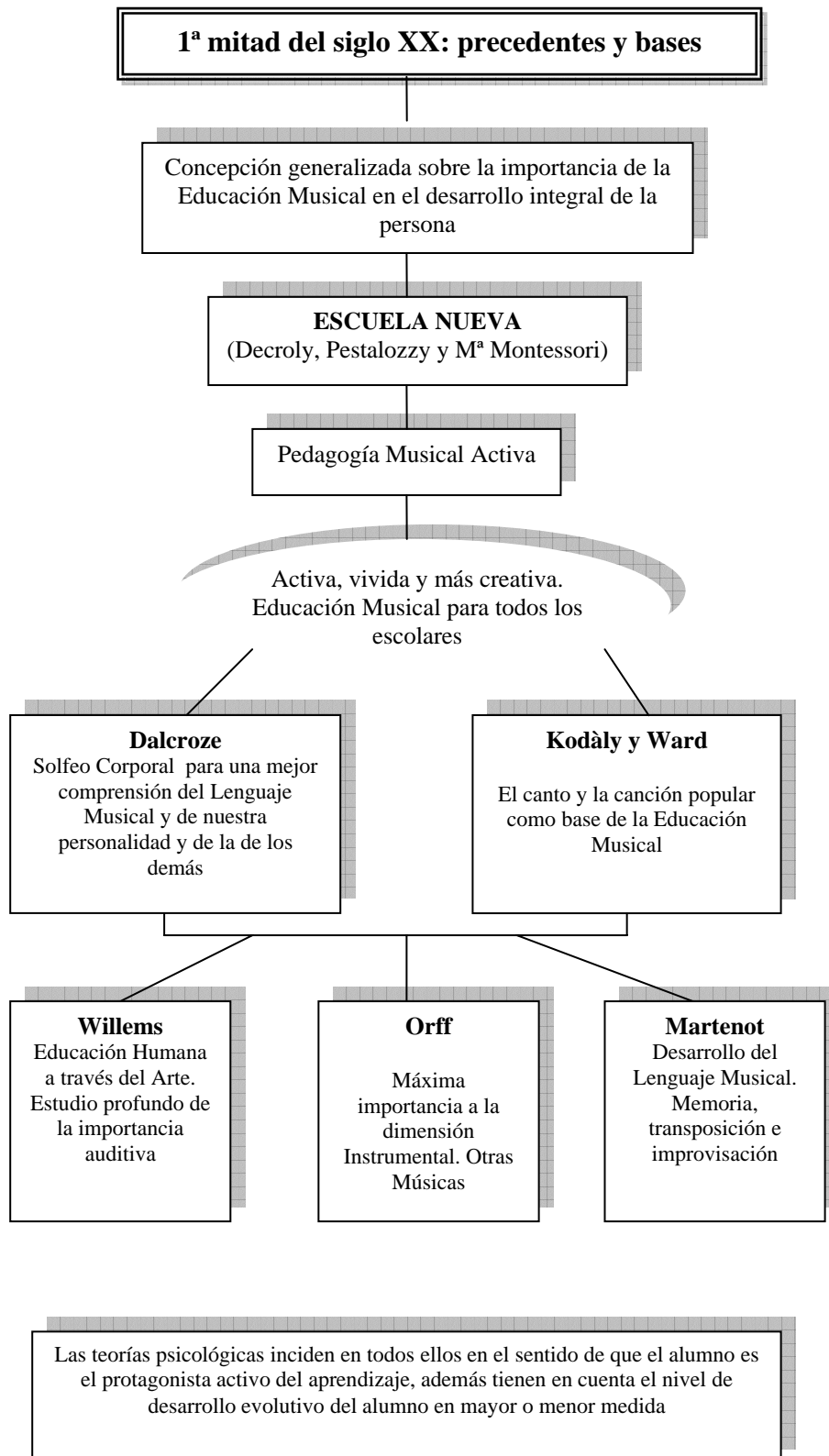


Figura 2. Bases y precedentes de la educación musical en la 1ª mitad del siglo XX.

1ª Mitad del siglo XX: precedentes y bases

<p>Antecedentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La Antigua Grecia reconoce la disciplina musical como instrumento indispensable para la Educación, es una parte central de la <i>Paideía</i>. ▪ En siglo XVII Comenio desarrolla una metodología de enseñanza de la música. ▪ En el XVIII Rousseau establece un programa de enseñanza de la música con canciones sencillas, trabajando el ritmo, la audición y la improvisación. ▪ En el siglo XIX comienzan los primeros sistemas de enseñanza de la música (Curwen, Galin...) ▪ A principios del siglo XX el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva influirá de forma decisiva en la Educación Musical.
<p>La Rítmica</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Su creador fue Dalcroze. ▪ El solfeo corporal como base de la Educación Musical. ▪ Corresponde a tres principios fundamentales de trabajo: la experiencia sensorial y motriz, el conocimiento intelectual y la educación rítmica y musical.
<p>El canto y la canción popular</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zoltán Kodály, máximo representante. Defiende el canto y la canción popular como base de la educación musical del niño. ▪ La canción popular es la lengua materna del niño y el canto el medio más importante de expresión musical. ▪ Se produce una sistematización de la lectura y escritura musicales.
<p>Desarrollo de la audición musical</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Edgar Willems profundizó en el desarrollo de la audición estableciendo planos de audición entre pasiva (oír) y activa (escuchar). ▪ Además estableció unas bases psicopedagógicas para la educación musical.
<p>Las agrupaciones instrumentales en la Escuela</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dalcroze trabajaría el cuerpo como instrumento. Su seguidor Carl Orff utilizará instrumentos de percusión. ▪ Se trabajan todos los elementos del lenguaje musical (forma, estructura, ritmo, pulso, acento, melodía...) a través de los instrumentos de percusión escolar.
<p>Desarrollo del Lenguaje Musical</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo de la lectura musical. ▪ Desarrollo rítmico. ▪ Desarrollo auditivo (transposición espontánea, el dictado musical). ▪ Improvisación musical. ▪ Su máximo representante será Martenot.

2.2 SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX: DESARROLLO Y PERSPECTIVAS

2.2.1 LA CREATIVIDAD Y EL DESARROLLO DE NUEVOS LENGUAJES

A mediados del siglo XX se producirán cambios significativos en lo relacionado con la enseñanza de la música: una transformación que dio paso a imaginar los sonidos, prestar mayor atención a la audición y, sobre todo, a una importante innovación en la enseñanza-aprendizaje de la música, es decir, enseñar haciendo música, viviendo y disfrutando de la misma.

Espinosa (2007, p. 95) manifiesta que fueron varias las denominaciones recibidas por estas nuevas formas de enseñar haciendo música: en Francia calificaron a esta tendencia como *pedagogía musical del despertar* (*pedagogie musicale d'aveil*), en otros países la llamaron *pedagogía viva o activa, interactiva o abierta*.

Seguramente uno de los gérmenes iniciales lo encontramos en el *Groupe de Recherches Musicales* de París (GRM), impulsado a finales de los años cincuenta por el músico y compositor francés Pierre Schaeffer, investigador e ingeniero de sonido de la Radio Televisión Francesa. Para Espinosa (o.c., p. 96), este centro de experimentación generó un movimiento intelectual, artístico y científico que proyectó sus estudios en varios sentidos y con diversos objetivos de acción; entre ellos, la renovación de la pedagogía musical. De este grupo surgirán una serie de jóvenes compositores interesados por la educación musical, que liberarían al lenguaje sonoro de las reglas compositivas que imponía la tradición, encontrando en el aula de la escuela un campo propicio para hacer música con los no músicos (o.c., p. 97).

Paralelamente, en diferentes lugares del mundo surgieron por la misma época propuestas similares de algunos autores, pioneros de la pedagogía musical contemporánea, la mayoría compositores preocupados por la educación musical, especialmente en el lenguaje musical y en los materiales sonoros. Se expone a continuación un cuadro de los más representativos, realizado a través de las informaciones aportadas por Violeta Hemsy de Gainza en el prefacio a la edición en español del libro *Limpieza de oídos* de R. Murray Schafer (1972, p. 6) y de aportaciones personales de la búsqueda en Internet.

AUTOR	PAÍS	TRABAJO
George Self (1921)	Inglaterra	Publica <i>New Sound in class</i> , traducida al castellano por Ricordi Americana, en el año 1967, bajo el título “Nuevos sonidos en clase”. Una aproximación práctica para la comprensión y ejecución de música contemporánea en las escuelas.
Brian Dennis (1941-1998)	Inglaterra	Publica <i>Música Experimental en las Escuelas y Projects in sound</i> (1975), traducido al castellano por Ricordi Americana en 1991.
John Paynter (1931)	Inglaterra	Publica <i>Sonido y Estructura</i> (1992), traducido en España por la Editorial Akal en 1999.
Lili Friedemann	Alemania	<i>Improvisación Colectiva como estudio y configuración de la Música Nueva</i> . Trabajo publicado en 1969, a través del cual inicia un movimiento pedagógico.
Norman Dello Joio y Robert J. Werner	Estados Unidos	<i>Contemporary Music Project (for Creativity in Music Education)</i> , con el fin de promover el acercamiento entre compositores y pedagogos y actualizar la educación musical, desde 1963 hasta 1974.
Folke Rabe y Jan Bark	Suecia	Por solicitud de la Juventudes Musicales Suecas, crean el primer “Taller de Sonido” del cual surgirán los materiales didácticos publicados en 1975 por el Movimiento de Educación Popular. Conceden especial importancia a la Audición.
Rodolfo Zubrisky y Violeta Hemsy de Gainza	Argentina	A través de unas jornadas de la ISME en el año 1931, se realiza la primera experiencia que promueve el contacto activo entre pedagogos musicales y la generación de compositores de avanzada argentinos con el fin de integrar definitivamente la música contemporánea en la educación musical. Hemsy de Gainza fue una destacada pedagoga argentina del Comité Internacional de ISME, especialista en metodología musical para niños y autora, entre otras obras, de <i>La iniciación musical del niño</i> , y de numerosos artículos y ponencias en congresos y simposium.
R. Murray Schafer (1933)	Canadá	Publica una serie didáctica de cinco libros en los que recoge experiencias de sus clases con grupos de niños y jóvenes.

Figura 3. Una selección de compositores pedagogos de la 2ª mitad del siglo XX

Violeta Hemsy de Gainza (1995, p.21) sintetiza de forma muy clara los objetivos de la música contemporánea en el aula de música:

- Sensibilizar a los alumnos frente al entorno sonoro y a la valoración del silencio.
- Dar múltiples oportunidades para el manejo y exploración de materiales sonoros y para la invención y construcción de instrumentos.
- Estimular la producción sonoro-musical mediante la voz, los instrumentos y objetos de diversos tipos.
- Desarrollar la fantasía y la imaginación sonoras a través de improvisaciones y composiciones individuales y colectivas.
- Conocer, inventar y utilizar las nuevas formas de grafía musical (lenguajes analógicos y otros lenguajes simbólicos).
- Integrar el sonido y la música en experiencias interdisciplinarias que incluyan otros campos estéticos o artísticos.
- Preparar a los alumnos para el conocimiento y la apreciación de las obras musicales contemporáneas.
- Conocer nuevas técnicas o desarrollos musicales.
- Adquirir los conocimientos básicos para abordar la lectura y la interpretación de partituras contemporáneas.

He destacado a los autores coetáneos John Paynter y Murray Schaffer debido a la importante difusión que han tenido en nuestro país. Ambos introducen el lenguaje de la música contemporánea en sus metodologías, tal y como señala Ana Lucía Frega (1995, p.38): *Estos músicos abordan desde el primer momento los “idiomas” de la música contemporánea, en materia de objetos sonoros, formas más libres, ímpetu exploratorio, interacción de las artes, lenguajes gráficos no tradicionales.*

John Paynter escribió *Sonido y Estructura* (1992), publicado en España por la Editorial Akal en 1999, donde argumenta que *es una guía práctica, pero no es un curso ni tampoco “un método”*. *Se trata, en general, de exponer de nuevo los argumentos a favor de la creatividad como la base del currículo de música y, en concreto, de defender la necesidad de hacer más hincapié en la estructura dentro de la enseñanza de la composición que actualmente se pretende desarrollar en las escuelas.* Antes, en 1991, la editorial argentina Ricordi Americana, había traducido el libro *Oír aquí y ahora*, en el que mantiene la necesidad de introducir la música contemporánea en las escuelas, explicando las ventajas de dicha incorporación, razonando que no existe tanta ruptura entre la música actual y la del pasado, sino que lo que ocurre es que se han incrementado los recursos. Realiza propuestas pedagógicas en las que se observa una continua preocupación por hacer accesible la

incorporación de la música contemporánea a la escuela, con la introducción de nuevas grafías.

Paynter sitúa en un primer plano la relación escuchar-explorar-crear. En sus propuestas de actividades incluye la observación, el juicio crítico y la aportación personal. Utiliza todo tipo de material sonoro, siempre en función de los que cada alumno o grupo desee crear. Junto con el sonido, da gran importancia al silencio. Al igual que el compositor J. Cage, Paynter considera que el silencio es uno de los materiales más importantes que tiene la música, y al mismo tiempo uno de los parámetros más difíciles de manejar (Pascual, 2002, p.).

Raymond Murray Schafer, compositor, ecologista, educador e investigador canadiense, ha tenido gran influencia en la pedagogía musical del siglo XX con sus propuestas creativas y experimentales. Su obra persigue una revisión de la legislación sobre los ruidos y la contaminación acústica. Plantea nuevos conceptos sobre la música y la creación musical, experimentando libremente con los sonidos: voz humana, sonidos de la naturaleza, palabras y música.

Escribió *Cuando las palabras cantan* (1970), *Limpieza de oídos* (1972), *El rinoceronte en el aula* (1984), *El compositor en el aula* (1986), *El nuevo paisaje sonoro* (1990) y *Hacia una educación sonora* (1992). Todos fueron traducidos al castellano en Argentina por la editorial Ricordi. Estos libros rompen con los esquemas tradicionales, ya que representan transcripciones directas de sus clases con niños y jóvenes, con un estilo informal, pero que nos abren importantes horizontes, generando espacios abiertos a la reflexión y al aprendizaje.

En sus propuestas pedagógicas, *Schafer insiste en la necesidad de escuchar el silencio y apreciarlo, saber escuchar, escucharse a uno mismo, de aprender a pensar descubriendo lo personal de cada uno, y desarrollar el juicio crítico* (Pascual, 2002, p.18).

Tanto Murray Schafer como John Paynter inciden en la necesidad de desarrollar la creatividad musical, el valor del silencio, dan mayor importancia a la audición de música del siglo XX, y a la utilización de nuevas grafías por ser, según ellos, más cercanas y accesibles para el alumnado.

2.2.2 EDUCACIÓN MUSICAL BASADA EN DISCIPLINAS. EL PROYECTO DBME

En la década de los sesenta, en Estados Unidos, apareció una propuesta de sistematización de las enseñanzas musicales que, dos décadas más tarde, daría lugar al proyecto La Educación Artística como Disciplina (DBAE o *Discipline Based Art Education*, según denominación propuesta por W. D. Creer en 1984). En general, esta orientación educativa entendía el arte como un saber, y lo concebía como un crisol donde se fundían varios saberes: la estética, la crítica, la historia y la producción artística (Aguirre, 2005, p. 263).

A partir de DBAE se genera el proyecto denominado DBME (*Discipline Based Music Education*), lo cual supone un importante paso en la Educación Musical de un país como Estados Unidos, con una larga tradición en la instrucción musical. La Educación Musical Basada en Disciplinas (DBME) proporciona una conceptualización alternativa para la enseñanza de la música. No es un Plan de Estudios, sino un acercamiento conceptual a la instrucción musical en la educación general. Es un marco conceptual para la instrucción musical de todos los individuos, no sólo para aquellos que tienen talento musical o son una gran promesa musical (Asmus y Haack, 1996, en Jimeno, 1999, p. 90).

Una característica única de la DBME es el modo en que se conceptúa la instrucción del estudiante. Tiene como principio la formación crítica, estética, histórica y práctica (la ejecución, la interpretación, la composición, la improvisación...), y por medio de propuestas de discusión y debate sobre diferentes líneas de trabajo se va conformando el perfil del especialista en música (Patchen, 1996, en Jimeno, 1999, p. 90).

Esta educación musical basada en disciplinas potencia la enseñanza sistemática en cuatro líneas básicas que contribuyen a la comprensión de una obra musical: realizamos la obra al componer, improvisar y/o interpretar; la situamos en su contexto histórico; determinamos sus cualidades estéticas; realizamos juicios sobre ello. Así, la educación musical basada en disciplinas implica producción musical, historia, estética y crítica. Cada uno de estos campos promueve una perspectiva diferente que contribuye a una comprensión más completa de la obra musical; no deben enseñarse aisladamente, se deben relacionar e integrar para conseguir que los estudiantes obtengan una comprensión equilibrada de la música.

Las cuatro disciplinas del DBME

1) Producción musical, actividades musicales

Los niños deben expresarse mediante la música, manipulando los sonidos para transmitir sus sentimientos e ideas propias, aumentando a su vez la mayor comprensión de las obras producidas por otros.

2) Historia

Es importante que los niños comprendan el contexto histórico y cultural de un trabajo musical para poder comprender mejor la cultura donde se desarrolló.

3) La estética

La estética trata de la naturaleza y filosofía de la música. Mediante el análisis estético y filosófico, los niños aprenden diferentes maneras de apreciar y valorar la música.

4) La crítica

Requiere que los niños escuchen, perciban, describan, analicen, comprendan y evalúen la música. En su sentido más amplio, la crítica musical consiste en pensar sobre la música.

Esta educación musical basada en disciplinas explica cómo los niños aprenden la música:

- Los niños expanden sus capacidades, conocimiento y habilidades desde una resolución interna de problemas musicales, a partir de experiencias guiadas desde el exterior. Interpretar, componer, improvisar, debatir y escribir sobre la música son maneras de ayudar a los alumnos a interpretar y a comprender el material trabajado.
- La adquisición de habilidades musicales es algo complejo y particular. Interpretar, componer e improvisar no son los pilares únicos de la instrucción musical, pero son los que fomentan su comprensión.
- El aprendizaje de la música está relacionado con el desarrollo de los niños. La realización de actividades y experiencias musicales deberían ser las adecuadas a su desarrollo. El profesorado debería disponer de una amplia variedad de materiales y recursos musicales.
- Todas las actividades de la instrucción musical deben tener significado para los estudiantes, con el fin de asimilar las tareas. Las actividades no deben de ser simplemente ejercicios técnicos, tienen que estar relacionadas con una denominada “idea principal”.

Las características de un programa DBME se pueden sintetizar de la siguiente manera:

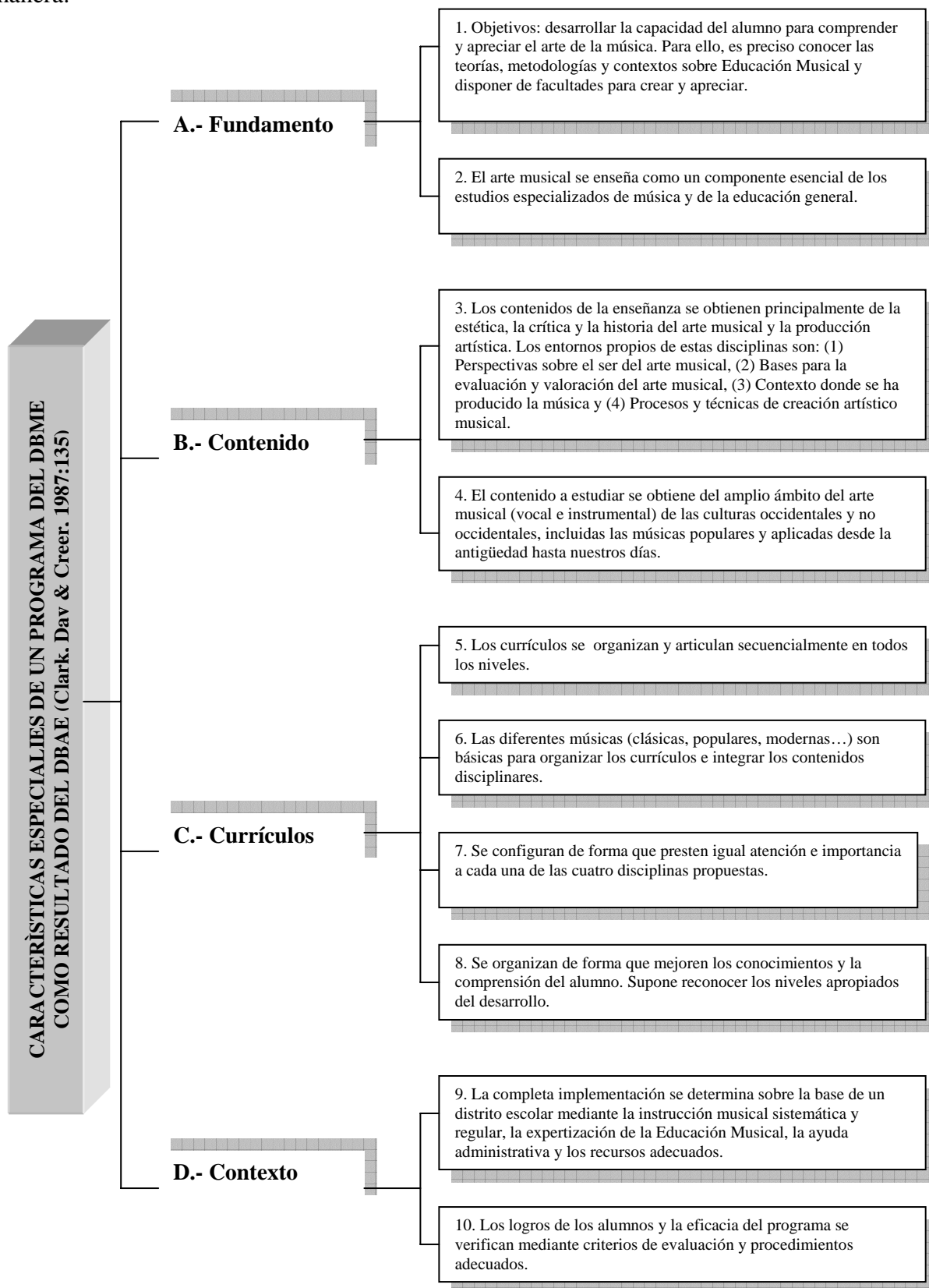


Figura 4. Características del DBME, adaptado de Aguirre, 2005, p. 283.

Asmus y Haack (1996) consideran que el DBME trata, entre muchas ideas, la de implementar la música interdisciplinariamente, enfatizando la necesidad de cambiar de actitudes y potenciando la colaboración e interrelación con otras materias para lograr óptimos resultados.

A principios de los años ochenta, el Instituto Getty dio un impulso definitivo a la idea de reeditar una Educación Artística y Musical de base disciplinar y, desde entonces, su proyecto no ha dejado de evolucionar y adaptarse a las nuevas circunstancias culturales y a las nuevas maneras de entender la Educación Musical y Artística. Con todo, la concepción disciplinar del Instituto Getty ha recibido diferentes críticas que se pueden resumir en los siguientes tres ejes argumentales (Aguirre, 2005):

- 1) Excesiva atención al objeto de conocimiento, en detrimento de la atención a los procesos individuales del aprendizaje, siempre en aras de una uniformidad disciplinar que estandariza contenidos y métodos de trabajo.
- 2) Excesiva dependencia de concepciones artísticas asentadas en la tradición, que hacen imprescindible la participación y el control de los expertos en la selección de contenidos y diseños curriculares.
- 3) Estrecha vinculación y dependencia institucional del programa, que constriñe las posibilidades del libre desarrollo, la diversidad en la investigación y la heterogeneidad programática exigida por la adaptación a situaciones o necesidades locales.

2.2.3 INTEGRACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

La revolución tecnológica desarrollada en el siglo XX ha contribuido al desarrollo de importantes cambios en la enseñanza y el aprendizaje; las nuevas tecnologías nos abren un amplio abanico de posibilidades para mejorar y diseñar la Educación Musical.

Según Rudolph (2004, pp. 116-117, en Giraldez, 2005, p. 20), las primeras experiencias en el uso de los ordenadores para la enseñanza de la música se realizaron en la década de 1960. Inicialmente se mostraron ejercicios de teoría musical y entrenamiento auditivo instalados en grandes ordenadores en diferentes universidades. Sin embargo, estos programas no estaban disponibles para las escuelas de primaria y secundaria, ya que no tenían los recursos suficientes. A finales de la década de los setenta, los micro-ordenadores revolucionaron la utilización de estas tecnologías, especialmente en el ámbito educativo. Con la creación y el

abaratamiento de los ordenadores personales se comenzó a desarrollar software específicamente diseñado para diferentes áreas educativas, entre ellas la música. Lentamente, los ordenadores comenzaron a introducirse en las aulas de música. En los 80, se inició una nueva etapa con la introducción del MIDI. Finalmente, en los últimos años hemos presenciado una lenta pero constante generalización en el uso de las TIC y, junto con ellas, al diseño y desarrollo de múltiples aplicaciones musicales, tanto para el ámbito educativo como el profesional.

A través de los recursos tecnológicos, el profesorado de música encuentra infinidad de posibilidades para la enseñanza. El TI-ME (*The Technology Institute for Music Educators, s.f.*) ha identificado siete áreas de aplicación de las nuevas tecnologías a la educación musical:

1. *Utilización de instrumentos musicales electrónicos.* Este tipo de instrumentos permiten tanto la creación de nuevos sonidos como la emulación de instrumentos acústicos convencionales. Aparte de ello, una gran ventaja estriba en sus múltiples posibilidades conectándolos con otros dispositivos vía MIDI: por ejemplo, generación automática de partituras, ejecución con acompañamiento, grabación, etc.
2. *Secuenciación mediante programas MIDI.* Al utilizar un instrumento musical generamos una serie de sonidos con un tempo y una serie de características variables. Estos aspectos son convertidos en fragmentos de información ordenados (secuenciados) cuando utilizamos un dispositivo MIDI. Un secuenciador es un programa que permite almacenar y recuperar dicha información cuando el usuario lo requiera, además de permitir editar cuantos parámetros desee (timbre, intensidad, etc.)
3. *Creación de “software” de notación musical.* Existen numerosos programas de notación musical que facilitan su labor creativa a los músicos. Al igual que un procesador de textos, permiten la edición de cualquier parámetro, copiar, borrar, cortar... y, por supuesto, imprimir la partitura resultante. Normalmente suelen incluir el protocolo MIDI, lo que permite comprobar en cada fase de la producción cómo suena la obra en cuestión.
4. *Enseñanza asistida por ordenador.* Se trata en este caso de aquellos materiales creados específicamente para ayudar a los estudiantes en sus aprendizajes, abarcando diversidad de campos: desde historia y teoría de la música, hasta entrenamiento auditivo. Pueden contar con un sistema de evaluación y de registro del progreso de los avances de los estudiantes.
5. *Multimedia y medios digitales.* Las posibilidades de los ordenadores para combinar información en los diferentes formatos hacen de ellos una potente herramienta de apoyo para la educación musical. No sólo los profesores, sino también los alumnos, pueden crear documentos sobre múltiples temas de su interés incorporando sonidos digitalizados, fragmentos de vídeo, ilustraciones, animaciones o texto. Así sería posible crear, por ejemplo, un

completo dossier perfectamente ilustrado sobre la biografía de Mozart, o cualquier otro célebre músico.

6. *Internet y telecomunicaciones.* Al igual que en otros muchos ámbitos, Internet deviene en una fuente casi inagotable de información. Podemos localizar gran cantidad de recursos, como por ejemplo, archivos MIDI de libre utilización, partituras, vídeos digitales, etc. También podemos intercambiar materiales o, simplemente, opiniones con otros usuarios de cualquier lugar del mundo de forma casi instantánea.
7. *Procesamiento de la información, sistemas informáticos y laboratorios.* El ordenador es un completo recurso que sirve de ayuda al profesor para planificar sus tareas, crear documentos, almacenar datos sobre sus alumnos, etc.

La aparición de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación ha supuesto un cambio progresivo en el modo de trabajar de algunos profesores de música. Para el equipo de redacción de la revista *Eufonía* (nº 39), la tecnología musical como recurso didáctico ayuda a preparar materiales para el aula, tanto sonoros como gráficos, que pueden ser tocados, cantados, escuchados, transformados y leídos en clase. Permite al alumno la audición inmediata de lo que ha grabado, yendo y viniendo de la partitura (notación abstracta) al contacto directo con el sonido (realidad sonora física concreta), fortaleciendo el dominio del lenguaje musical y la adquisición de destrezas de organización sonora, de reconocimiento auditivo y de interpretación.

2.2.4 MUSICOTERAPIA Y EDUCACIÓN MUSICAL

Aunque el concepto de música como terapia ha existido en diferentes manifestaciones en las diversas culturas y épocas, en la segunda mitad del siglo XX se produce un progresivo desarrollo de esta disciplina, y entre sus campos de aplicación se encuentra el de la educación.

Pedagogos musicales de la primera mitad del siglo XX trabajaron desde sus diferentes planteamientos el campo de la musicoterapia, utilizando la música como medio para el desarrollo sensorial, perceptivo, motriz, cognoscitivo y emocional. Tanto Dalcroze como Willems enfocarían, además, sus métodos a la terapia. En el caso de los pedagogos españoles, Joan Llongueres trabaja en Barcelona con niños sordos y subnormales en la escuela de Villa Joana (Trías, 1988, p. 334).

En los países europeos, la musicoterapia tiene su desarrollo en los años 60, sobre todo en el Reino Unido, Alemania, Francia e Italia. En el caso concreto de España,

parece despertar un progresivo interés durante la segunda mitad del siglo XX. En 1974 se crea la Asociación Española de Musicoterapia, que fue legalmente aprobada con motivo del I Symposium Nacional (1977). En 1983 se crea el Centro de Investigación Musicoterapéutica en Vitoria-Gasteiz, más tarde la Asociación para el Estudio e Investigación de la Música, la Terapia y la Comunicación-Musicoterapia, hasta la constitución de la Asociación de Musicoterapia “Música, Arte y Proceso”, denominada también Instituto Música, Arte y Proceso. Al mismo tiempo se crea la Associació Catalana de Musicoterapia. En Aragón, Mariángeles Cosculluela Mazcaray fundó la Asociación Aragonesa de Musicoterapia en el año 1999.

En la actualidad es una disciplina que ha entrado en las diferentes universidades (Autónoma de Madrid, Alcalá de Henares, Valencia, Bilbao, Barcelona, Pontificia de Salamanca, Zaragoza, etc.), con la realización de másters y postgrados.

Por otro lado, en Estados Unidos se organizaron cursos de licenciatura y de postgrado desde mediados de los años cuarenta. En la actualidad tiene un currículo unificado de formación y reconocimiento profesional gracias a la fusión de sus asociaciones en la *American Music Therapy Association* (AMTA) en 1998 (Betés de Toro, 2000, p. 30). En la actualidad la musicoterapia es una disciplina muy demandada por los profesionales de la música y la educación especial.

Según Davis, Gfeller y Thaut (2002, pp. 287-288), el musicoterapeuta puede abordar “cuatro categorías terapéuticas básicas” en el entorno escolar: las actividades musicales como apoyo de las tareas académicas; la música misma como refuerzo; además el interpretar, cantar o tocar juntos pueden ofrecer un apoyo socio-emocional; y, por último, la musicoterapia como apoyo a la educación musical.

2.2.5 HACIA UNA EDUCACIÓN MUSICAL MULTICULTURAL

En el año 1966, el profesor alemán Egon Kraus (entonces secretario general de ISME) proponía a los profesores considerar la educación musical desde una perspectiva multicultural.

Según Giraldez (1997, p.2), Kraus argumentaba que una visión restrictiva de la música no era apropiada, ya que, por el contrario, una consideración más amplia y abierta contribuiría a su mejor entendimiento y conocimiento mutuo. Al mismo tiempo, definía alguno de los problemas a resolver en el futuro, entre otros:

1. La incorporación de la música de distintas culturas en la educación musical de todos los niveles.

2. Un replanteamiento de los contenidos y de las estrategias metodológicas, en el que se considerarán el entrenamiento auditivo y rítmico y la teoría musical con vistas a incluir la música de las distintas culturas.
3. La revisión de los textos y otros materiales didácticos (también considerando los prejuicios y las actitudes racistas y nacionalistas imperantes en los mismos).
4. La necesidad de elaborar materiales didácticos apropiados para el tratamiento de la música de las distintas culturas en los procesos de enseñanza aprendizaje, con especial atención a la grabación de materiales auténticos.

En este sentido, el catedrático del Departamento de Música de la Universidad de Nueva York, David J. Elliot (en Ibarretxe, 2007, p.145), expone que entrar en contacto con músicas desconocidas implica un trabajo de autoexamen y reconstrucción de las referencias personales con relación a otras culturas, formas de pensamiento y valores. Incluso enseñar y aprender una amplia gama de repertorio musical, entendido éste como cultura musical, es una forma de educación multicultural y forma parte de una educación humanista.

En la actualidad, una de las máximas representantes en estudios sobre multiculturalidad y educación musical es la doctora Patricia Shehan Campbell, con enfoques multidisciplinares y multimetódicos que incorporan a la educación musical las aportaciones de la psicología social, la filosofía, la antropología y la etnomusicología, entre otras.

Según Ibarretxe (2007, p. 135), Patricia S. Campbell intenta estudiar las culturas musicales de los niños a través de los significados atribuidos por éstos a la propia música, y luego propone la introducción de mejoras en el campo educativo. Campbell ha contribuido a la creación de materiales útiles para los docentes preocupados en introducir la diversidad musical en los planes de estudio. Estos materiales se han elaborado teniendo en cuenta el mundo simbólico de las diferentes tradiciones culturales. En su libro *Lessons from de World: A cross-cultural guide to music teaching and learning* (1991/2001), Campbell no sólo confirma el valor pedagógico de la exposición a músicas de varias tradiciones, sino que además aboga por que esas tradiciones se enseñen en las formas que las presentan los músicos y maestros de cada cultura.

Entre sus publicaciones se encuentran las siguientes: *Multicultural perspectives in Music Education* (1996), una colección de lecciones diseñadas para estudiantes de educación primaria y secundaria, escrita en colaboración con William Anderson. Se incluye música de América del Norte, Latinoamérica y Caribe, Europa, África subsahariana, Medio Oriente, Asia Meridional, Oriental y Sureste; *Roots and branches. A legacy of multicultural music for children* (1994) lo conforman un libro

y un CD de canciones de múltiples culturas, escrito con Ellen McColluch-Brabson para niños de 3 a 12 años de edad, fundamentalmente. Se trata de una colección de 38 aportaciones musicales, canciones y juegos, presentados por cantantes de 23 culturas diferentes, donde además se da una visión general de cada cultura; *From rice paddies and temple yards: Traditional music of Vietnam* (1989), escrito con Sam-Ang-Huang; *Traditional songs of singing cultures: A world sampler* (1996), escrito con Sue Williamson y Pierre Perron. Campbell es también coautora con Ana Lucía Frega del libro *Canciones de América Latina: De su origen a la escuela* (2001), que contiene un CD con 12 canciones latinoamericanas interpretadas por cantantes nativos, y las mismas canciones con acompañamientos y arreglos para el aula con instrumentos Orff. Incluye también mapas e información musical y cultural de cada país, así como las traducciones de las canciones y las pronunciaciones fonéticas de las letras en español y portugués.

Como se acaba de ver, la mayoría de los artículos y libros entorno al tema del multiculturalismo que han proliferado desde finales de la década de los noventa son recopilaciones de fuentes sonoras, escritas y visuales, realizadas por la doctora Campbell y sus colaboradores.

2.2.6 INCIDENCIA DE LAS TEORÍAS PSICOLÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA

Paralelamente se desarrollan una serie de teorías de la construcción del conocimiento, el aprendizaje y el desarrollo de la inteligencia que conforman parte de la Psicología de la Educación y del Desarrollo. Se han seleccionado las más significativas y las que directa o indirectamente influyen en la Educación Musical.

Estas teorías tratan de responder a preguntas tales como: ¿Qué es lo que pueden aprender los alumnos dependiendo del período de desarrollo en el que se encuentren? ¿Cuál sería la mejor manera de enseñárselo?...

A menudo, se ha buscado en el campo de la Psicología la respuesta a numerosos interrogantes que nos plantea la interacción existente entre el aprendizaje musical y los mecanismos que lo sustentan, así como la explicación a los variados problemas que surgen constantemente, pues difícilmente podemos plantear la Educación Musical sin conocer las capacidades y limitaciones que su adquisición representa para el sujeto que tiene que aprender (Lacárcel, 1995, p. 9).

A) Aportaciones de las teorías conductistas

La investigación realizada por los psicólogos conductistas (Pavlov, Skinner, Thorndike, etc.) ha generado principios sobre los mecanismos de cambios conductuales ampliamente utilizados, tanto en ámbitos clínicos como educativos. Se trata esencialmente de los principios del refuerzo, basados en las leyes del acondicionamiento clásico y de conducta operante.

Existen trabajos más relevantes sobre conducta musical (Madsen, Creer y Madsen, 1975; Creer, 1978, 1980) que se han ocupado de la conducta operante en el aprendizaje de la música en niños, centrándose sobre todo en la motivación o el afecto. Según Hargreaves (1998, p. 34) existen dos líneas de investigación operantes relacionadas con la motivación:

- La primera línea consiste en que la Música misma es utilizada como refuerzo: encontramos estudios que demuestran que la actividad musical de escuchar puede reforzar los aprendizajes del lenguaje y las matemáticas.
- En el segundo caso, se ha investigado sobre los efectos de una variedad de refuerzos extrínsecos durante el aprendizaje musical. En el aprendizaje infantil, uno de los de mayor efecto es el de aprobación y desaprobación del profesor, por lo que incluso se han diseñado programas específicos para profesores en este sentido.

De las aportaciones del conductismo a la psicología de la música, destaca el estudio sobre respuestas a la música realizado mediante un Grabador de Audición Musical Operante, con el que se obtiene con precisión la preferencia musical de los sujetos. Se han estudiado además otros aspectos, como los cambios de los gustos musicales según las diferentes edades, la entonación y la cualidad tonal entre trompetistas. Incluso se ha estudiado el tema de la creatividad, pero la teoría conductista es inadecuada para tratarla, ya que solamente estudia lo observable sin tener en cuenta los estados de conciencia (Hargreaves, 1998, p. 148).

Sin embargo, la aportación conductista más importante que se traduce en la práctica de las programaciones didácticas, en efecto alrededor de la Ley General de Educación de 1970 se generaliza el principio de que los objetivos de la programación didáctica deberán realizarse en términos operativos, siguiendo los planteamientos de Bloom y Mager.

Aunque esta opción conductista tiene serias limitaciones de carácter epistemológico (tal como se cuestionan desde planteamientos genéticos constructivistas) es innegable que constituyó una “moda” muy generalizada.

B) Psicología genética

Una de las aportaciones más relevantes de la Psicología en las últimas décadas ha sido explicar la naturaleza y evolución de las ideas científicas de los niños y adolescentes. En Psicología y epistemología, Jean Piaget (1971) replanteó su pregunta inicial “¿Cómo se genera el conocimiento racional?” por estas otras: “¿Cómo aprendemos los humanos? ¿Cómo conocemos lo que conocemos?”. Para responder a estas preguntas elaboró toda su Psicología. Aunque lo más divulgado de Piaget tal vez sean las etapas del desarrollo infantil, la aportación más importante de este pensador es su epistemología constructivista, en contraposición al empirismo (Sánchez González, 2000, p. 151). Constituye una teoría de gran magnitud y originalidad, y representa un progreso sustancial en la explicación del problema de cómo se genera el conocimiento. No se trata de una posición ecléctica, situada a medio camino entre el innatismo y el empirismo, sino que constituye una síntesis original que permite superar las limitaciones de esas posiciones clásicas.

Para Piaget (1975), el conocimiento humano tiene un carácter secuenciado y su adquisición da lugar a una serie de estructuras intelectuales sucesivas y universales, que procesan información y hacen posible la interacción del individuo y el medio. En esa interacción el sujeto es capaz de integrar la realidad en sus estructuras intelectuales, modificar dichas estructuras ante nuevas situaciones o acontecimientos, y conseguir la maduración intelectual a través de un proceso de autorregulación entre la asimilación y la acomodación. La asimilación funciona para preservar estructuras; la acomodación funciona en el sentido de la variabilidad, el desarrollo y el cambio. El medio social es muy importante en las teorías de Piaget, pues permite que se alcance el pensamiento formal, requisito para cualquier ciencia o empresa racional.

El conocimiento en las teorías de Piaget es construido por el sujeto, que aprende a través de su interacción con el entorno mediante un proceso evolutivo de adaptación biológica. En el desarrollo del niño o niña el conocimiento se construye. Los períodos descritos en la teoría de Piaget (en Gutiérrez, 1984; Flavell, 1984; o Donaldson, 1993) son los siguientes:

Período sensorio-motor (entre 0 y 24 meses).

Es el estadio anterior al lenguaje y el pensamiento propiamente dicho. El niño es guiado en su actividad por esquemas puramente prácticos. Es el período de la organización espacial y de la construcción del primer variante, que es el objeto.

Período de la inteligencia representativa (entre 18-24 meses y 11-12 años).

Es el período en que se preparan y organizan las operaciones concretas. Dentro de este período se pueden distinguir dos subperíodos:

- Subperíodo preoperatorio (hasta los 7-8 años).
- Subperíodo de las operaciones concretas (hasta los 11-12 años).

Período de las operaciones formales (entre 11-12 años y 14-15 años).

Las operaciones mentales en este período amplían su radio de acción, no limitándose a organizar datos concretos de la realidad, sino extendiéndose hacia lo posible y lo hipotético.

Piaget constituye la figura clave a partir de cuyo planteamiento se podrían establecer un esquema de educación musical vinculada a los periodos de desarrollo genético:

Período de la inteligencia representativa (entre 18-24 meses y 11-12 años).

Es el período en que se prepara y organizan las operaciones concretas. Dentro de este período se pueden distinguir dos subperíodos:

- Subperíodo preoperatorio (hasta los 7-8 años).
Desarrollan la capacidad de simbolización, en la que su pensamiento es animista, sincrético y artificista, e incapaz de desconcentrarse de la propia perspectiva. Están capacitados para imitar modelos, para reconstruir el pasado. En este período los niños están capacitados para reconocer y diferenciar contrastes pre-musicales de ruido silencio, largo-corto, grande-pequeño, alto-bajo, cerca-lejos; y musicales, los parámetros del sonido, intensidad, velocidad, altura y timbre. Para cantar canciones breves, imitar esquemas rítmicos sencillos en forma de ostinato, asociar la palabra con el movimiento, desarrollar y afirmar la lateralidad, realizar coordinaciones rítmico-corporales, reconocer, valorar y afirmar su esquema corporal y su movilidad, trabajar la memoria auditiva e iniciarse en el manejo de un instrumento.
- Subperíodo de las operaciones concretas (hasta los 11-12 años).
Van construyendo las estructuras cognitivas propias a través del pensamiento concreto que les permite organizar la realidad a través de relaciones de clasificación y seriación, y van construyendo también las primeras aproximaciones a los conceptos científicos. Pero todavía son incapaces de razonar de manera abstracta y tienen necesidad de manipular la realidad y de mantenerse excesivamente atados a los aspectos observables y figurativos de los objetos.

En esta etapa, y siempre a través de las operaciones concretas, se adquieren nuevos conceptos que preparan al niño para el pensamiento lógico-formal y reflexivo propio del cuarto período.

La música puede considerarse como un arte representable durante este período. El niño es capaz de expresar corporalmente la abstracción musical, aquí ya tiene capacidad para comparar sonidos, asociar estos a su grafía, comprender ritmos y compases. En esta etapa la educación musical será eminentemente práctica y con escasa teoría debido al grado de abstracción de la misma, por lo que los conceptos aprendidos servirán de base y preparación para su futuro pensamiento lógico formal musical.

Período de las operaciones formales (entre 11-12 años y 14-15 años)

Es un período en el que comienzan a razonar de acuerdo con el pensamiento lógico formal, utilizando proposiciones que representan la realidad sin necesidad de manipularla directamente. Es en esta etapa donde podrán teorizar todos los conceptos musicales experimentados, vividos y trabajados en cursos anteriores, donde experimenten esa transformación de lo vivido a lo cognoscitivo y obtengan la interiorización y asimilación de lo trabajado.

Esta caracterización de las competencias intelectuales del alumnado en los distintos períodos ayuda a los docentes a la hora de decidir qué aprendizajes son los más adecuados y a través de qué estrategias didácticas resulta más correcto plantear la enseñanza de la música. Pero esto es insuficiente, como expresan los diferentes autores, por dos razones fundamentales, los períodos son demasiado amplios y se encuentran importantes diferencias entre los niños de la misma edad.

C) Constructivismo

Modelo constructivista-contextual del aprendizaje: Vigotsky y Bruner

Como veíamos anteriormente, para Piaget el desarrollo se produce primero y luego el aprendizaje, mientras que para Vigotsky es el aprendizaje el que tira del desarrollo. La construcción del conocimiento no es, como en Piaget, un producto de trabajo individual, sino de interacción social. No obstante, la teoría vigotskiana no será incompatible sino complementaria.

La preocupación fundamental de Vigotsky consistió en estudiar el papel que las personas que rodean a los niños desempeñan en su desarrollo. Un concepto clave para explicar el desarrollo humano es lo que este autor denomina “la zona de desarrollo próximo”. Se refiere a que todo alumno tiene una serie de capacidades y conocimientos adquiridos, que maneja autónomamente y que constituyen su “desarrollo real”. La zona de desarrollo próximo es diferente en cada alumno, aunque podamos encontrar importantes coincidencias en grupos de características

semejantes. Lo es porque su desarrollo real, es decir, lo que ya ha aprendido, es distinto, y también porque su manera de aprender puede ser diferente; he ahí un aspecto clave en educación: “la individualización en el proceso enseñanza aprendizaje”. Lo cual nos lleva a dos consecuencias didácticas importantes:

- a) Tener en cuenta las ideas previas de los alumnos.
- b) Conocer su estilo de aprendizaje.

Respecto al primer punto, será necesario conocer las ideas previas de los alumnos sobre los temas que vamos a trabajar en clase de música para ajustar nuestra intervención a sus conocimientos. La evaluación inicial al comienzo de un tema o una unidad didáctica irá dirigida precisamente a obtener esta información, que resulta imprescindible ya que, si no conectamos con las explicaciones que tiene el alumno sobre lo que vamos a trabajar, nuestra intervención no las modificará, sino que intervendrá de una manera mecánica y repetitiva en su memoria y se olvidará rápidamente. Un ejemplo ilustrativo de ello en el campo de la Educación Musical, sería la importancia de conocer los intervalos antes de abordar la tonalidad.

Bruner afirma que el desarrollo psicológico no es independiente del medio ambiente social y cultural y, como Vygotski, defiende que la educación tiene la función de mediar entre el individuo y el medio histórico-cultural en el que éste se desarrolla (Trianes y Gallardo, 1998, p. 415).

Su concepción del desarrollo está dentro de la línea constructivista, ya que el sujeto toma parte activa en la construcción del conocimiento, transformando y analizando la información a través de tres sistemas de representación:

- a) *Enactivo*: el conocimiento se obtiene a través de la acción y la manipulación.
- b) *Icónico*: a través de las imágenes y esquemas espaciales.
- c) *Simbólico*: supone el uso del lenguaje, necesario para la formación de conceptos.

Según Sanjosé (1994, p. 30):

Los modos de conocimiento enactivo e icónico son las formas mediante las cuales un niño pequeño conoce también la música. Métodos pedagógico-musicales como el de J. Dalcroze se basan en estos modos (hacer y escuchar antes de encontrar el símbolo correspondiente). Y esto se puede aplicar igualmente al adulto que quiera incorporarse a la educación musical. Sensibilizar, haciendo y oyendo música, de modo que el alumno consiga, gradualmente, conectarse con los elementos musicales de modo consciente y con el fin de conseguir un aprendizaje significativo.

Desde la vivencia interior a la escritura de la música. Recordamos que la simbología es la tercera y última forma de aprendizaje según Bruner. Posteriormente puede procederse desde la simbología a la interpretación, aunque puedan ser casi simultáneos, estimulando siempre la audición interna.

Ausubel y Novak: el aprendizaje significativo

La hegemonía de las teorías conductistas hasta bien entrada la mitad del siglo dificultó el conocimiento de otras investigaciones que empezaron a surgir en los 50 y 60. Novak trabajaba en 1955 sobre un modelo de desarrollo cibernético del aprendizaje que trataba de explicar cómo se producía el almacenamiento y procesamiento de la información en la mente del que aprende. Ausubel publica en 1963 su obra *Psicología del aprendizaje verbal significativo*, y sus ideas pronto fueron incorporadas por Novak a sus programas de investigación.

La teoría de Ausubel acuña el concepto de “aprendizaje significativo” para distinguirlo del repetitivo o memorístico, y señala el papel que juegan los conocimientos previos del alumno en la adquisición de nuevas informaciones. La significatividad sólo es posible si se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto. La importancia de los conocimientos previos había sido anteriormente sugerida por otros autores, pero adquiere mayor protagonismo en los 70 con Ausubel y Novak.

La teoría de la asimilación de Ausubel (Ausubel, 1968; Ausubel, Novak y Hanesian, 1983) se ocupa del aprendizaje que tiene lugar, mediante la enseñanza, en un contexto educativo determinado. Este aspecto de la teoría, centrado en el aprendizaje escolar, marca la diferencia con otras teorías. Ausubel distingue entre aprendizaje significativo y memorístico, el primero se produce cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores, además, el material objeto de aprendizaje deberá tener significado por sí mismo; el segundo, es aquel en que los contenidos están interrelacionados de un modo arbitrario y carentes de significado para la persona que aprende (Pozo, 1994, pp. 211-212).

Según Pozo (1994, p. 213) tanto el aprendizaje significativo como el memorístico pueden coexistir, ya que no son excluyentes. La teoría de Ausubel se dedica únicamente a analizar cómo se produce la adquisición de nuevos significados, por lo que la repetición o memorización sólo es tenida en cuenta en la medida en que pueda participar en esa consecución.

D) Algunos modelos de desarrollo musical

Según Hargreaves (1998, p. 247), la educación musical debe tener un fundamento firme en la psicología evolutiva. La especificación de objetivos para la educación musical implica fraccionar las destrezas musicales en sus componentes cognitivos, afectivos y psicomotrices, y la evaluación de esos objetivos recurre fuertemente a procedimientos de valoración psicológicos. Las teorías y técnicas psicológicas desempeñan un papel central en la formulación y evaluación de métodos particulares de enseñanza musical, y también en la teoría y práctica de la musicoterapia.

Educación y desarrollo están íntimamente relacionados, ya que, el conocimiento de las características psicológicas, psicomotoras, cognitivas y afectivas de cada edad y de los mecanismos de cambio evolutivo son necesarios para programar o diseñar la enseñanza y para explicar el aprendizaje; además, los procesos educativos optimizan y potencian el desarrollo de la persona a lo largo de su vida, empobreciéndose el desarrollo si no incide la acción educativa sobre él.

En el campo de la educación musical han sido diversos los autores encargados de diseñar algunos modelos de desarrollo musical. El desarrollo musical puede ser agrupado en tres posturas:

- a) Cognitivo-evolutiva (Paralelismo entre el desarrollo cognitivo y el musical).
- b) Ambientalista.
- c) Interaccionista cognitivo-sociocultural: Sloboda (1990) y Hargreaves.

a) Cognitivo-evolutiva (Paralelismo entre el desarrollo cognitivo y el musical)

Entre los autores que establecen un paralelismo entre el desarrollo cognitivo y el musical citaremos a Ross (1984) y a Swanwick y Tillman (1991).

Ross (1984, pp. 129-130, en Swanwick, 1991, pp. 70-71) establece los siguientes cuatro períodos de desarrollo musical:

1. *Período de experimentación (0-2 años)*: La manipulación experimental de los materiales sonoros es la actividad predominante durante este período, así como los primeros intentos de relacionar la música con el sentimiento o el estado de ánimo.
2. *Período de estructuras y pautas sonoras (3-7 años)*: Esta etapa se caracteriza por el tanteo musical, especialmente vocal, y por el dominio progresivo de lo que Ross llama “estructuras y pautas sonoras”.

3. *Período de las convenciones de la producción musical (8-13 años)*: Se caracteriza según Ross por el interés por las “convenciones de la producción musical”, por un deseo de “alcanzar el nivel de los adultos”. Es decir, quieren realizar la música del modelo adulto y alcanzar su nivel de perfección.
4. *Período de expresión personal (a partir de los 14 años)*: La música adquiere mayor relevancia y la utiliza para expresar sus emociones.

Por su parte, Swanwick y Tillman (1991, p. 84) consideran ocho modos evolutivos para alcanzar el desarrollo musical:

1. *Modo sensorial (0-3 años)*: Desde la edad de tres años aproximadamente, los niños responden directamente a las impresiones de intensidad del sonido, sobre todo los extremos de fuerte y piano, y, especialmente, de timbre. Tienden a experimentar con instrumentos y otras fuentes sonoras, de forma imprevisible e irregular.
2. *Modo manipulativo (4-5 años)*: Los niños se interesan más por las técnicas implicadas en el manejo de los instrumentos. Comienzan a organizar el tiempo de compás regular y a utilizar recursos técnicos sugeridos por la estructura física y el diseño de los instrumentos disponibles como el glissando, las pautas escalares e interválicas, los trinos y el trémolo.
3. *Modo de expresividad personal (5-6 años)*: La expresión directamente personal aparece primero y sobre todo en el canto. En éste y en las piezas instrumentales se manifiesta la expresividad en el uso de cambios de tempo y niveles de altura, a veces intensificando el tempo y la altura en forma totalmente anárquica. Se observa un ligero control estructural y la impresión es de unas ideas musicales espontáneas y descoordinadas que nacen de los sentimientos inmediatos de los niños, sin una reflexión y adaptación crítica.
4. *Modo vernáculo (7-8 años)*: Comienza la primera fase de producción de música convencional.
5. *Modo especulativo (9-11 años)*: Adquiere cierto dominio musical y existe una considerable experimentación, un deseo de explorar posibilidades estructurales, buscando el contraste o modificando ideas musicales establecidas.
6. *Modo idiomático (12-14 años)*: Búsqueda de identidad social y personal con determinadas obras y estilos musicales y ciertos intérpretes.

7. *Modo simbólico (14-15 años)*: Metacognición o capacidad para reflexionar sobre uno mismo y sobre su propia experiencia musical. Se produce una mayor conciencia del poder afectivo de la música.
8. *Modo sistemático (a partir de 15 años)*: Supone el nivel máximo, propio de las personas evolucionadas, capaces de reflexionar y razonar su propia experiencia con la música de forma intelectual.

Estos modos evolutivos son considerados por Swanwick y Tillman en forma de espiral ascendente, que puede presentar diversas esquinas de paso de un modo a otro: *Si observamos lo que los niños hacen realmente como músicos, veremos que el paso de un lado a otro de la espiral parece constituir una necesidad evolutiva y debe ser, por tanto, un imperativo en la educación* (1991, p. 97).

Según Swanwick y Tillman (1991, pp. 93-98), existen tres niveles de implicación donde detectar esta teoría evolutiva:

- A) *Primera implicación en términos de amplia planificación curricular*: En los primeros años de escolaridad y en la Educación Infantil, la finalidad principal sería la exploración sensorial y la estimulación del control manipulativo. En la Educación Primaria, se basará en la expresión personal y en la exploración del sonido, integrada con el movimiento y la danza, pero procurando la adquisición de destrezas vernáculas. A partir de los 10 años, se favorecerá la producción y el reconocimiento de la especulación musical.
- B) *El segundo nivel de implicación se refiere al desarrollo individual dentro del curriculum*: considerando que las personas se desarrollan como individuos dentro de un colectivo. *Cada alumno tiene sus diferentes necesidades en ciertos momentos; estos momentos se pueden identificar haciendo referencia a los elementos de la espiral evolutiva y podemos mantenerlos no perdiendo de vista lo que es el núcleo esencial de la música.*
- C) *En la tercera serie de implicaciones se tiene en cuenta el rol creativo del profesor en el curriculum*: El modo y manera de introducir un nuevo método o idea musical. Su capacidad de adaptación según el lugar de la espiral que ocupen los alumnos.

b) Postura ambientalista

El autor más destacado de la postura ambientalista es el psicólogo Howard Gardner (1990), que considera que no existen etapas evolutivas en el proceso de desarrollo musical que sean independientes de los sistemas simbólicos individuales (Hargreaves, 1997, p. 35). En su teoría sobre el desarrollo musical, afirma que se producen dos amplios períodos evolutivos (o.c., p. 35):

- 1) Presimbólico (de 0 a 1 año), en el que se desarrollan tres sistemas o niveles de respuesta al arte: las *respuestas inmaduras* que hacen referencia a los mecanismos de técnicas de producción de una obra; las *respuestas maduras* como indicadores de la comprensión de las dificultades propias de la producción de una obra de arte, del conocimiento de las diferencias entre distintos estilos, y de conocer las propiedades de los distintos medios artísticos; y, por último, las *respuestas de transición*, que incluyen algunas características de los dos niveles de respuesta anteriores y suponen la concepción del arte como una lucha hacia el realismo.
- 2) De utilización de símbolos (de 2 a 7 años), en la que los tres sistemas o niveles de respuesta expuestos, a través de su interacción, se van desarrollando y perfeccionando, alcanzándose los principales desarrollos simbólicos necesarios para una participación plena en las artes al final de este período, es decir, hacia los 7 años de edad.

Para Gardner (1999, p. 32), la competencia cognitiva del hombre queda mejor descrita en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales que denomina “inteligencias”. Todos los individuos normales poseen estas capacidades en mayor o menor medida; difiriendo en el grado y en la combinación de las capacidades. Gardner cree que la teoría de las inteligencias será más humana y verídica que otras alternativas, por lo que una teoría de estas características tendrá importantes implicaciones educativas y curriculares.

Desde una perspectiva actual, surge la noción de que el intelecto se explica mejor a partir de una naturaleza plural, frente a la concepción de una única inteligencia.

Desde el momento en que se valora una capacidad en una cultura, puede considerarse una inteligencia; pero en ausencia de una aprobación de estas características, una capacidad no puede considerarse una inteligencia. A partir de esta perspectiva desarrollé mi teoría de las inteligencias múltiples (o.c., p. 69).

Podría haber tantas inteligencias como capacidades, pero eso supondría cientos, por lo que Gardner se vio en la necesidad de sintetizarlas para un estudio más exhaustivo, y no descarta la descomposición de las mismas en lo que él denomina subcomponentes de cada clase natural.

A través de sus estudios articuló las siete inteligencias siguientes (o.c., pp. 34-43) que se aprecian en el esquema de Jimeno:

La *inteligencia lingüística* es el tipo de capacidad exhibida en su forma más completa, tal vez, por los poetas. Se ha detectado empíricamente que un área específica del cerebro llamada “área de Brocca” es la responsable de la producción de oraciones gramaticales.

La *inteligencia lógico-matemática*, como su nombre indica, es la capacidad lógica y matemática. Se conoce también como capacidad científica. Subraya la naturaleza “no verbal” de la inteligencia. Los individuos dotados de esta inteligencia manejan simultáneamente y con extraordinaria rapidez muchas variables, formulan numerosas hipótesis para valorarlas y, posteriormente, aceptarlas o rechazarlas. Pueden incluso llegar a la solución de un problema antes de articularla.

La *inteligencia espacial* es la capacidad para formarse un modelo mental de un mundo espacial y para maniobrar y operar usando este modelo. Los marinos, ingenieros, cirujanos, escultores y pintores tienen una inteligencia espacial altamente desarrollada. El hemisferio derecho del cerebro ha sido identificado como la sede más importante del cálculo espacial.

La *inteligencia musical* es la cuarta categoría identificada por Gardner. Según él, Leonard Bernstein, la tenía en gran proporción y Mozart, presumiblemente, aún tenía más. Ciertas partes del cerebro desempeñan papeles importantes en la percepción y la producción musical. Estas áreas se sitúan generalmente en el hemisferio derecho, aunque la capacidad musical no está localizada con claridad en un área específica, como ocurre con el lenguaje.

La *inteligencia corporal y cinética* es la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos empleando el cuerpo, o partes del mismo. Bailarines, atletas, cirujanos y artesanos muestran, todos ellos, una inteligencia corporal y cinética altamente desarrollada.

La *inteligencia interpersonal* es la capacidad para entender a otras personas: lo que les motiva, cómo trabajan, cómo trabajar con ellos de forma operativa. Los buenos vendedores, los profesores y maestros, los médicos de cabecera y los líderes religiosos son gente que puede tener altas dosis de inteligencia interpersonal.

La *inteligencia intrapersonal* es una capacidad correlativa, pero orientada hacia dentro. Es la capacidad de formarse un modelo ajustado, verídico, de uno mismo y de ser capaz de usar un modelo para desenvolverse eficazmente en la vida.

Para Gardner, el objetivo de la escuela debería de ser el de desarrollar las inteligencias y ayudar a la gente a alcanzar los fines vocacionales y aficiones que se adecuen a su particular espectro de inteligencias. La gente que recibe apoyo en este sentido se siente más implicada y competente, y, por ende, más proclive a servir a la sociedad de forma constructiva. Por lo tanto concibe la escuela a través de una educación centrada en el individuo, comprometida con el entendimiento óptimo y el desarrollo del perfil cognitivo de cada estudiante (o.c., p. 84).

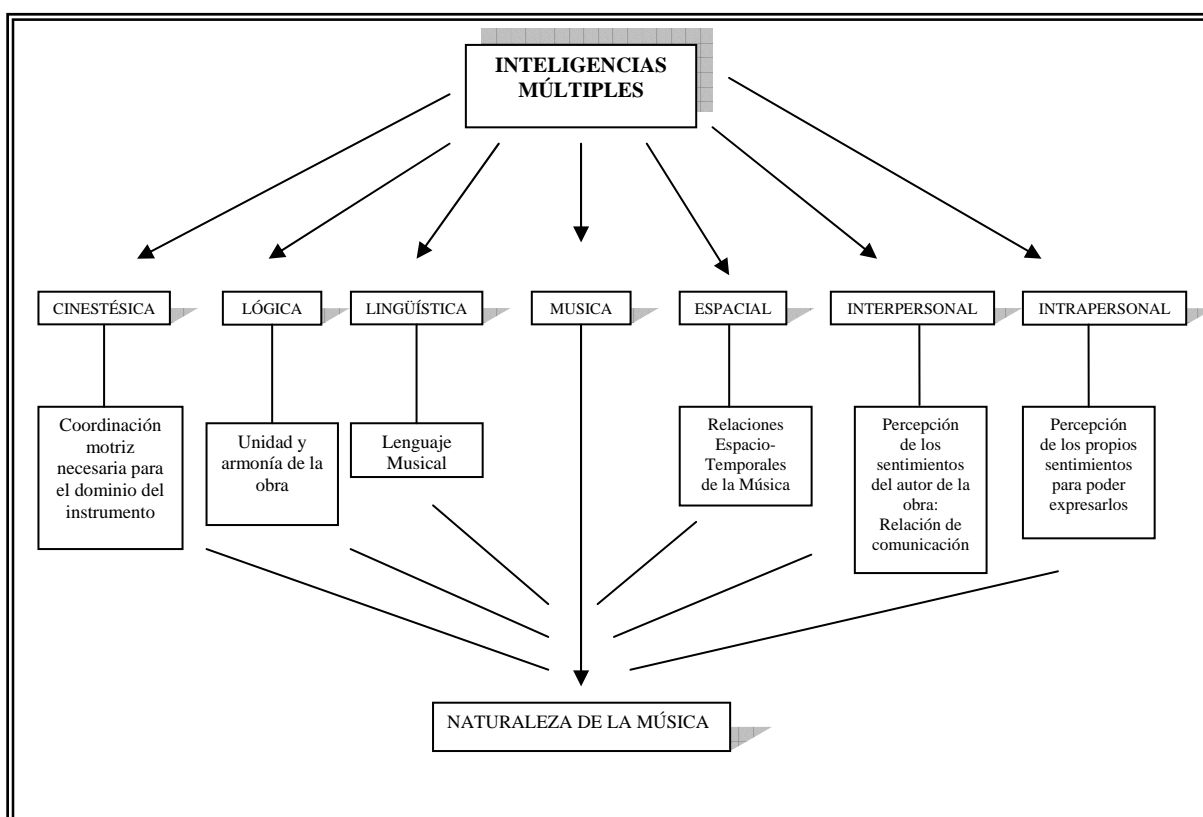


Figura 5. Inteligencias y capacidades implicadas en la educación musical (Jimeno ,2000, p. 25).

Por otro lado, en el año 1990 los investigadores Meter Salowey y John D. Mayer introducen por primera vez la expresión "Inteligencia Emocional" para explicar cualidades emocionales tales como la empatía, la expresión de los sentimientos, el control de los impulsos, la capacidad de resolver problemas, la simpatía, el respeto, la capacidad de adaptación o la perseverancia (Shapiro, 1997, en Balsera, 2008 p. 8). No obstante, el concepto de inteligencia emocional sería presentado mediáticamente por Daniel Goleman en el año 1995 a través de un libro de gran éxito, en el cual se refiere a la misma como *la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y*

los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones.

Según Balsera (2008, p.10) para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje de la música es importante tener en cuenta este enfoque polifacético de la inteligencia, ya que no sólo presta atención a las habilidades técnicas y el desarrollo de la capacidad expresiva para abordar la interpretación musical, sino que también otorga una gran importancia a aspectos tales como la motivación y la confianza ante los objetivos musicales que se persiguen, la expresividad y el equilibrio interpretativo, el control corporal y dominio de las situaciones que generan ansiedad, la creatividad musical o la construcción de un autoconcepto positivo.

c) Postura interaccionista cognitivo-sociocultural

Esta postura es difundida por Sloboda (1990, en Jimeno, 1998), quien sostiene que la *habilidad musical* se adquiere a través de la interacción con un *ambiente musical*, entendiendo como tal el ambiente en que se producen acciones culturales específicas con respecto a sonidos musicales.

No obstante, Sloboda considera que la habilidad musical se construye partiendo de una base de habilidades y tendencias específicas o aptitudes musicales; y estas habilidades musicales se desarrollan a través de dos tipos de procesos:

- 1) La endoculturación: que se define como el proceso de adquisición de la música en situaciones no formales de aprendizaje, sin un proceso de instrucción explícito, sin una intencionalidad específica y sin un esfuerzo consciente por parte del que aprende.
- 2) El aprendizaje: en la cultura occidental, la endoculturación musical es, hasta la edad de los 10 años, el proceso que más influencia tiene en el desarrollo musical. A partir de esta edad es el aprendizaje musical el que contribuye de forma más decisiva.

El aprendizaje incluye experiencias que no son compartidas por todos los miembros de una cultura, ya que se da dentro de situaciones educativas formales, en las que existe una enseñanza reglada, con un diseño de instrucción, con unos métodos, objetivos, contenidos y tiempo determinados, que tienen la finalidad de que el alumno adquiriera pericia y se convierta en un experto. A diferencia de la endoculturación, en el aprendizaje el alumno debe de tener una intencionalidad específica y debe esforzarse para conseguir los niveles de perfección necesarios.

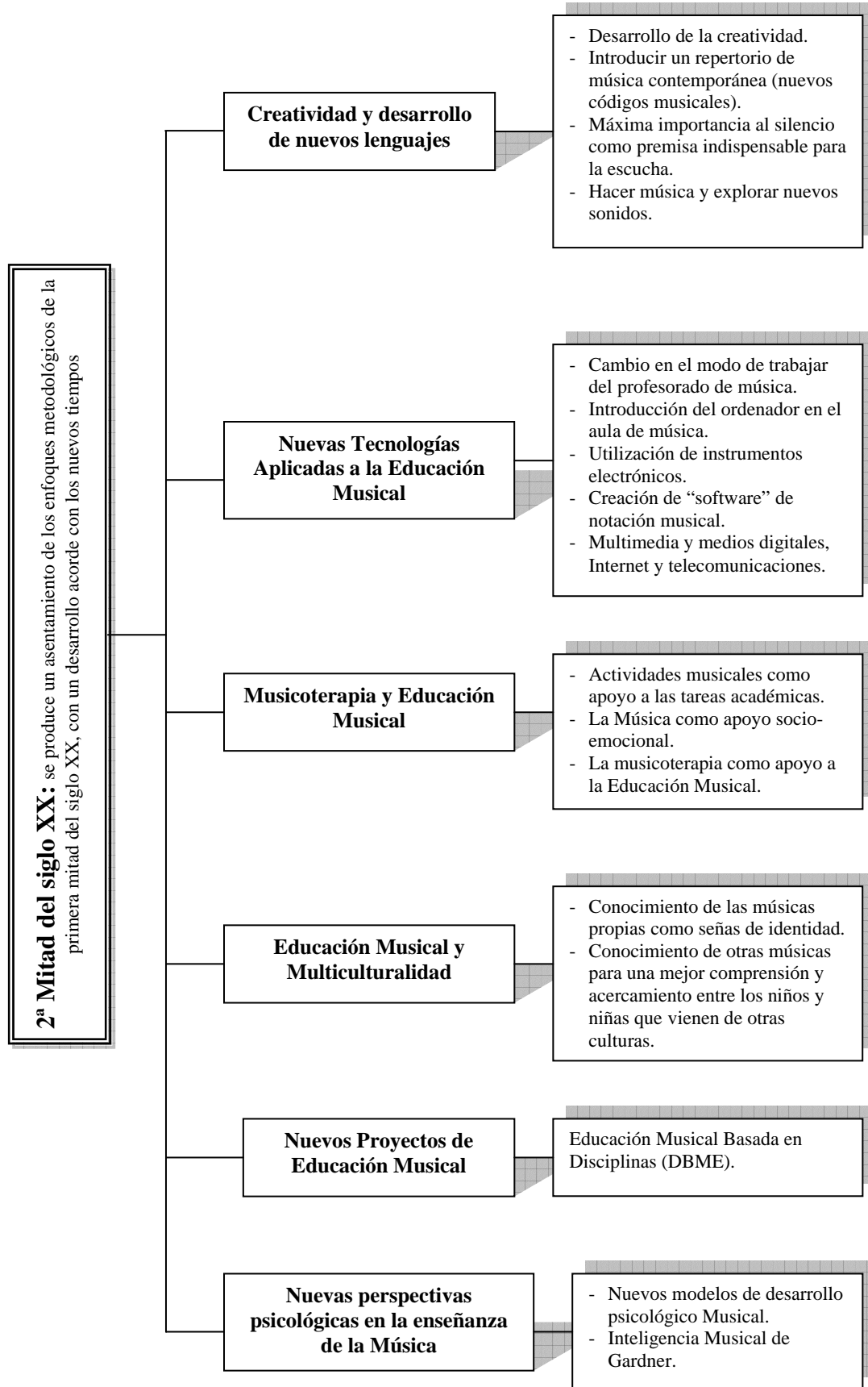
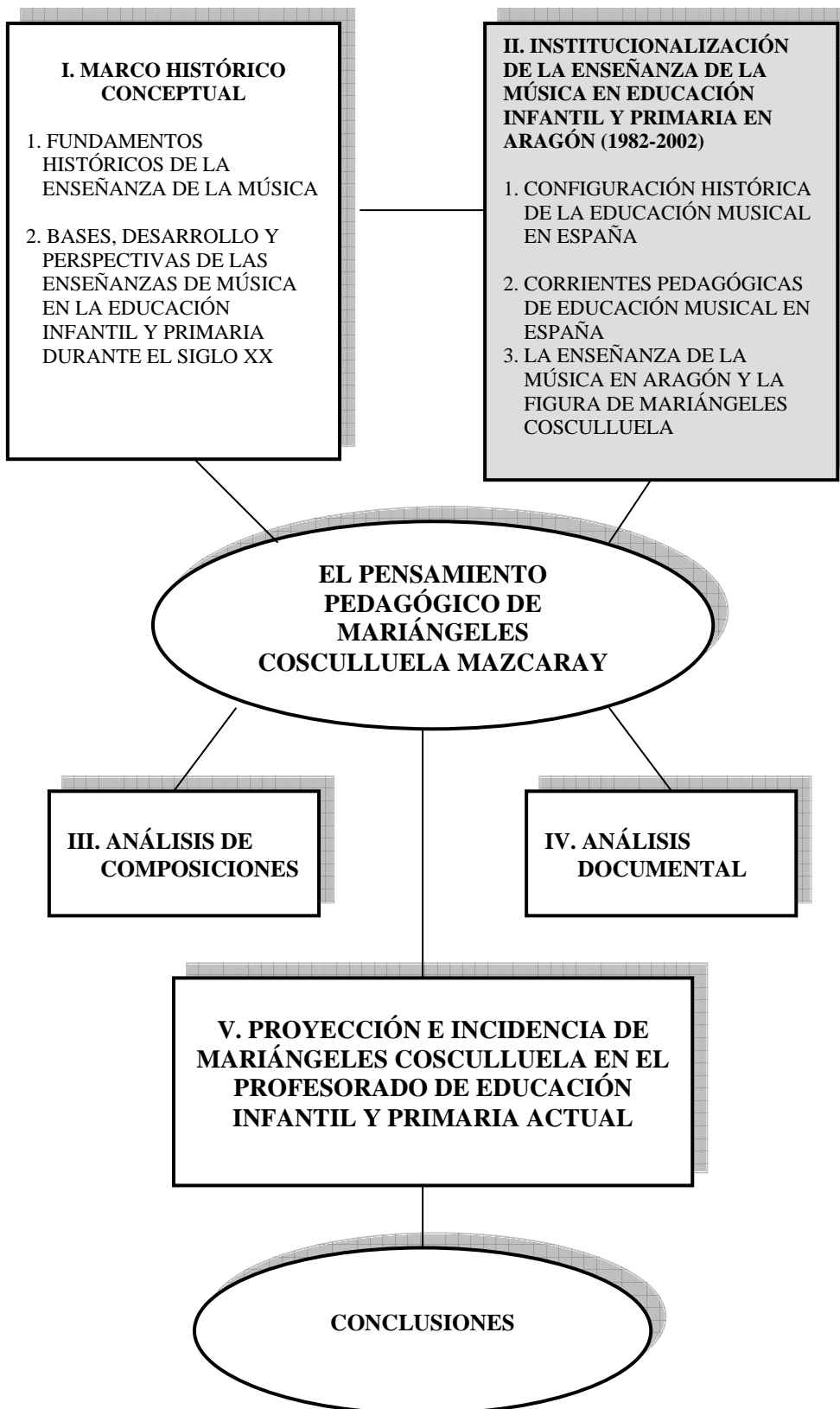


Figura 6. Desarrollo y perspectivas de la educación musical en la 2ª mitad del siglo XX.

2ª Mitad del siglo XX: Desarrollo y perspectivas

<p><i>Asentamiento y desarrollo de los enfoques metodológicos de la primera mitad del siglo XX</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los diferentes enfoques de la primera mitad del siglo XX se difundirán en España durante la segunda mitad del siglo. ▪ Se desarrollarán y ampliarán acordes con los nuevos tiempos, los cambios sociales y culturales.
<p><i>Creatividad y desarrollo de nuevos lenguajes</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo de la creatividad. ▪ Introducir un repertorio de música contemporánea (nuevos códigos musicales). ▪ Máxima importancia al silencio como premisa indispensable para la escucha. ▪ Hacer música y explorar nuevos sonidos.
<p><i>Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación Musical</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cambio en el modo de trabajar del profesorado de música. ▪ Introducción del ordenador en el aula de música. ▪ Utilización de instrumentos electrónicos. ▪ Creación de “software” de notación musical. ▪ Multimedia y medios digitales, Internet y telecomunicaciones.
<p><i>Musicoterapia y Educación Musical</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividades musicales como apoyo a las tareas académicas. ▪ La Música como apoyo socio-emocional. ▪ La musicoterapia como apoyo a la Educación Musical
<p><i>Educación Musical y Multiculturalidad</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento de las músicas propias como señas de identidad. ▪ Conocimiento de otras músicas para una mejor comprensión y acercamiento entre los niños y niñas que vienen de otras culturas.
<p><i>Nuevos Proyectos de Educación Musical</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación Musical Basada en Disciplinas ▪ (DBME).
<p><i>Nuevas perspectivas psicológicas en la enseñanza de la Música</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nuevos modelos de desarrollo psicológico Musical. ▪ Inteligencia Musical de Gardner.

ESTRUCTURA DEL INFORME DE INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO SEGUNDO

INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN ARAGÓN (1982-2002)

1. ANTECEDENTES. CONFIGURACIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN ESPAÑA (1837-1982)

Para conocer y comprender mejor los procesos que nos han llevado a la situación de la enseñanza musical en Aragón en el período objeto de análisis, se ha partido de la investigación de las realizaciones que, en el ámbito de la enseñanza de la música, se llevaron a cabo a partir de las políticas educativas del siglo XIX en España. Se ha establecido una serie de periodos en función de los diferentes acontecimientos tanto de tipo legislativo, como de la práctica educativa, así como la incidencia en la educación musical por parte de algunas instituciones como fueron la Junta para Ampliación de Estudios o el Patronato de Misiones Pedagógicas. Como consecuencia de este desarrollo, a principios de los años ochenta se consolidan en España algunas corrientes de pedagogía musical, introducidas por reconocidos pedagogos españoles. Destacan entre estas la figura de la pedagoga musical aragonesa Mariángeles Cosculluela.

En cuanto a su configuración histórica, podemos establecer cinco periodos definidos en torno a la educación musical realizada en España. Un primer período, de intentos iniciales, que abarcaría de 1837 a 1898; el segundo, en el que se camina hacia una formación inicial del profesorado, de 1898 a 1930; el tercero, de institucionalización de la educación musical, en el que se producen importantes reformas educativas, que va de 1930 a 1936; el cuarto, en el que se produce un retroceso institucional debido a la Guerra Civil Española, volviendo a planes de principios del siglo XX, que abarcaría de 1936 hasta 1967, y el quinto y último, en el que se produce una importante recuperación institucional, con significativos cambios entorno a la educación musical, y en el que comienza la configuración de un modelo de formación del profesorado, que se inicia con la Ley General de Educación de 1970 hasta la aprobación del Estatuto de la Autonomía en Aragón.

PRIMER PERIODO	Inicios (1837-1898)
SEGUNDO PERIODO	Hacia una formación del maestro (1898-1930)
TERCER PERIODO	Institucionalización de la educación musical (1931-1936)
CUARTO PERIODO	Del retroceso institucional a los intentos de modernización (1936-1967)
QUINTO PERIODO	Configuración de un modelo de formación del profesorado (1967-1982)

Figura 7

1.1 INICIOS (1837-1898)

Las políticas educativas del siglo XIX estuvieron enfocadas fundamentalmente a la ampliación de la escolarización y de la alfabetización, con el objetivo de afianzar las materias instrumentales. Por lo tanto, la música quedaría relegada al gusto estético e inquietud de algunos maestros.

1.1.1 LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA LEGISLACIÓN

Se constata que durante el primer periodo existe una ausencia absoluta legislativa sobre educación musical. No obstante, es de suponer que de manera voluntaria por parte de los maestros sí se desarrollaría, aunque siempre de modo informal.

La constitución de 1837 devolvió la educación a la competencia de las Cortes. El 21 de julio de 1838 se aprobó la Ley de Instrucción Primaria, que establecía entre otros aspectos la división de la instrucción en elemental y superior, la financiación por los Ayuntamientos, los requisitos para la creación de escuelas privadas, el nombramiento de los maestros, las autoridades encargadas de la inspección, etcétera. En su plan de estudios no consta la asignatura de Música ni el Canto.

Esa ley seguirá vigente hasta la promulgación de la Ley Moyano de 1857. La Ley de Bases de 17 de julio de ese mismo año, dispondrá la división de la enseñanza en tres períodos: de primera, de segunda y de tercera enseñanza. La primera enseñanza comprendía las nociones rudimentales de más general aplicación a los usos de la vida; la segunda enseñanza los conocimientos que ampliaban la primera y preparaba para el ingreso en carreras superiores, la tercera enseñanza o superior habilitaba para el ejercicio de determinadas profesiones.

Los contenidos del currículo de dichas enseñanzas que se disponen en la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, tampoco consta la Música o el Canto. Sin embargo, sí se regulan los estudios musicales encaminados a la formación de conservatorios: el artículo 58 describe las asignaturas de Maestro compositor de Música, así como el anuncio de la elaboración de un reglamento especial que determinará todo lo relativo a las enseñanzas de Música vocal e instrumental y Declamación establecidas en el Conservatorio.

1.1.2 LAS ENSEÑANZAS DE MÚSICA EN LA PRÁCTICA

A pesar de que en la legislación no encontramos en ningún caso referencias explícitas acerca de las enseñanzas de música, tenemos constancia de que sí se impartía música en algunas escuelas, seguramente debido a iniciativas personales de maestros o de algunos

miembros de las juntas locales y municipales de los ayuntamientos... Una muestra de ello la detectamos en el caso concreto de Zaragoza, ya que, en un estudio referido a la Educación durante el periodo de la Restauración (Domínguez, 1989, p.31) se advierte del nombramiento en 1858 de un profesor de música, con su dotación correspondiente, para las dos escuelas municipales de niños. Este hecho marcó el comienzo de esta enseñanza, aunque no representaba una garantía de continuidad, ya que los presupuestos se mantendrían hasta el curso 1866-1867 en que quedó suprimida.

Las enseñanzas de música se introducirán por primera vez en la Escuela Normal Central de Maestras en el año 1881, no así en la de Maestros. Su denominación será la de *Canto* y comprenderá una carga lectiva de tres horas semanales para los cursos primero y segundo de grado elemental. En los sucesivos programas de 1882, 1884 y 1887, continuarán con la misma denominación y carga horaria.

Con anterioridad al año 1881, una referencia explícita es la que proporciona sobre la Escuela Normal de Pamplona M^a Esther Guibert Navaz (1983, p.95), que constata que la Música y el Canto aparecen en los programas de 1847 y 1855 como *Clase de Adorno*, junto con Dibujo e idioma Francés, en algunos programas escolares para señoritas y niñas, así como de las aspirantes a maestras. Las tres materias se contemplaban como asignaturas complementarias a la formación de la mujer, con carácter optativo, y por lo tanto no exigidas por la ley. Estas clases están contempladas en los programas de la Escuela Normal de 1847 y de 1855, no así en el reglamento de 1841. Su objetivo consistía en ampliar la formación de las alumnas de la escuela, tanto de las aspirantes a maestras, como de las *señoritas* y niñas. Eran concebidas como *clases extra* e impartidas por profesores de la ciudad muy *acreditados*, lo que garantizaba su calidad. Otro testimonio sobre la Música como *Clases de Adorno*, referido a niños y niñas lo recoge Vicente Galbis López (1989, p.86):

Las casas de educación femenina -como la Casa-Enseñanza de Niños pobres y Colegio de Señoritas Educandas de Valencia- se instalaron en diversas capitales españolas a lo largo del s. XIX. En estas instituciones la Música aparecía como disciplina de adorno junto a otros conocimientos como el dibujo o la realización de flores artificiales.

También encontramos algunas referencias, a través del Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, creado por R. Decreto de 6 de mayo de 1882, aunque por distintas razones no comenzará a funcionar hasta bien entrado el año 1884. En los ejercicios de oposición para empleados del Museo encontramos en diversos apartados cuestiones acerca de la Enseñanza del Canto y la Música, referidas tanto a los métodos de enseñanza, como del material, y de la construcción escolar. Sin embargo, se observa que no está muy clara su ubicación curricular, ya que unas veces la colocan junto con Dibujo y Modelado, otras con Gimnasia e incluso aparece de modo independiente.

Además, el catálogo publicado por el propio Museo en el año 1890 contemplará un bloque referido a Métodos y Textos de Música. De los 24 textos que allí figuran, solamente uno es en castellano *ZAPATER OTAL, (Excma. Sra. Dña. Rosario). Prontuario de Lectura y Música, Madrid, N. González, 1878*. El resto de textos eran franceses e ingleses.

Esto significaba que de alguna manera se estaba teniendo en cuenta las enseñanzas de Música, desde la Dirección General de Primera Enseñanza; ocupando de esa manera el vacío existente sobre esas enseñanzas en la formación de los maestros y de las maestras, de algún modo anticipándose a lo que acontecería con la próxima reforma de 1898.

Por lo tanto, durante el s. XIX, la música en la enseñanza general debió de ser muy limitada y dirigida fundamentalmente a las mujeres, a juzgar por su inclusión en planes y programas anteriores, así como disciplina de adorno, en centros privados o clases particulares, para señoritas y niñas de clase alta. A excepción de la Música más profesional y especializada, que la aprendían en las escuelas de Música, las Sociedades Económicas de Amigos del País, los Liceos, las Bandas Militares, o los Conservatorios.

1.2 HACIA UNA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO (1898-1930)

Habrà que esperar hasta finales de siglo para constatar la introducción de la música en los planes de estudio de formación de maestros. A pesar de las vicisitudes políticas y económicas, la Reforma Gamazo de 1898, que redujo considerablemente el tiempo de formación de todas las categorías de maestros y maestras (en dos semestres), plantea la educación musical en la enseñanza por primera vez.

1.2.1 LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA LEGISLACIÓN

Esta Reforma introdujo las enseñanzas de Música, con la denominación de *Música y Canto*, a través del Real Decreto de 23 de septiembre que dispone en su sección primera que en Madrid habrá dos Escuelas Normales Centrales, una de Maestros y otra de Maestras. En cada distrito universitario existirá una Escuela Normal Superior de Maestros y otra de Maestras. En el resto de provincias habrá por lo menos, una Escuela Normal Elemental. En todas ellas se conferirá el título de maestro/a de primera enseñanza elemental. En las de Madrid y en las de los distritos universitarios el título de maestro de primera enseñanza superior y el de maestro/a de primera enseñanza normal sólo en las de Madrid.

Los maestros de primera enseñanza elemental solamente podrán ejercer en las escuelas dotadas con sueldos inferiores a 825 pesetas, o sea de las localidades menores. El resto de maestros/as podrán optar a todas las escuelas públicas, sea cualquiera el sueldo de las mismas.

La Música y el Canto aparecerán en los planes de estudio tanto de las Escuelas Normales Centrales, como de las Superiores de Maestros y de Maestras, aunque el horario será diferente para unos y otros: para los maestros será de tres horas semanales en primer y segundo cursos y para las maestras el mismo, con la excepción de una hora menos semanal.

La asignatura no aparecerá reflejada en los estudios de las Escuelas Normales Elementales, por lo que es de suponer que los maestros y las maestras que luego desarrollarían su docencia en las localidades menores no impartirían enseñanzas de música, que quedaba así reservada para aquellos que de algún modo tuvieran especial inquietud ante la misma.

La selección del profesorado de Música de las Escuelas Normales

La introducción de la Música como asignatura obligatoria en los planes de estudios requería la selección de un profesorado diferente. En este sentido adquiere relevancia el Real Decreto de 18 de abril de 1900, por el que se crea el ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, presidido por A. García Alix, del partido conservador. Su ministerio se caracterizará por la defensa de la enseñanza pública. Entre sus propósitos de reformas, estará el de las Escuelas Normales en un intento de mejorar la formación de los maestros, así como la modificación de algunos planes de la enseñanza universitaria, o su interés por la formación de los trabajadores sin estudios. Durante su ministerio, se establecen las *pruebas de selección* que deberán realizar los profesores para acceder a las Escuelas Normales y ejercer como profesorado de Música. Estas pruebas no fueron modificadas hasta la II República y consistían en los siguientes ejercicios:

- a) Armonizar un bajo a cuatro partes de armonía, y componer uno o dos cantos escolares.
- b) Cantar con acompañamiento o sin él, una lección y acompañar y transponer al piano una pieza de canto escolar a tres voces.
- c) Escribir una memoria sobre la enseñanza de la Música, añadiendo unas nociones sobre la extensión de las voces, reglas del arte del canto y principios de la higiene de voz en los niños. Esa memoria debería ser leída y defendida ante Tribunal.

Por las características de las pruebas de selección se deduce que los futuros profesores de Escuelas Normales debían poseer una formación de Conservatorio y que cuestiones de carácter metodológico o didácticas ocupaban un papel secundario.

Once meses duraría el ministerio de García Alix. Su sucesor Romanones amigo de Giner de los Ríos y de Cossío, continuó muchas de las medidas iniciadas por García Alix, por lo que sus políticas serán en algunos aspectos muy parecidas. La Real Orden publicada el 31 de mayo del año 1902, dispuso la *obligatoriedad* de la asignatura *Música* en las Escuelas Normales Superiores de Maestros y Maestras. Se impartían tres lecciones semanales, tanto para el primer como para el segundo curso de grado superior. Sin embargo, una vez más, nada se fija para el grado elemental, lo cual significa que, en principio, en las escuelas de localidades menores, tampoco van a recibir ningún tipo de enseñanza musical.

Mientras tanto, y en ese mismo año, se establece por Decreto de 26 de octubre la división de la primera enseñanza pública en tres grados: párvulos, elemental y superior. Tanto el elemental como el superior serían de carácter obligatorio y dirigidas a niños de seis a doce años. En el artículo tercero de ese Real Decreto se enumeran las materias correspondientes a la primera enseñanza, entre las cuales figura el Canto.

Durante el reinado de Alfonso XIII (mayo de 1902-abril de 1931), continúa la crisis social y económica existente en el país. La educación, por lo tanto, no recibió una atención importante, ya que en ese período se sucedieron más de 50 ministros de Instrucción Pública. A pesar de todo, sí se reafirmaron algunos logros como es la escolaridad obligatoria.

En el Decreto de 1905 se intentó reorganizar las Escuelas Normales tanto de maestros como de maestras. Todas tendrían la misma categoría y no podrían conferir más que un título, que era el de Maestro de Primera Enseñanza. Estos estudios constaban de cuatro cursos donde la Música y el Canto figuraron en primer y segundo cursos.

El nuevo plan especifica textualmente lo siguiente: *se da mucha importancia a la enseñanza del Dibujo y la Música, siguiendo en esto el ejemplo de otros pueblos y los acuerdos de recientes congresos internacionales*. Significará por lo tanto, el compromiso y esfuerzo en la política educativa para aproximarnos a Europa.

Testimonio de ello es la oposición, en el año 1908, a la Escuela Normal de Maestros de Zaragoza, de Miguel Arnaudas Larrodé, organista del Pilar, compositor y profesor de armonía. Este mismo profesor editaría tres años más tarde, junto a Manuel Soler Palmer profesor de la Escuela Normal de Maestros de Santiago de Compostela, un *Tratado de Música para las Escuelas Normales*, del cual se obtienen suficientes referencias sobre cómo se enseñaba y lo que se aprendía en dichas Escuelas. Los contenidos eran eminentemente de Solfeo y Teoría de la Música, organizados en 24 lecciones

“progresivas”, las cuales iban acumulando conceptos de Solfeo hasta un nivel superior. Esos contenidos finales permiten suponer que para superar la asignatura los alumnos deberían aprender memorísticamente las lecciones, aunque es difícil pensar que muchos aprendiesen a leer música correctamente. Al final del Tratado figura un breve apéndice sobre la enseñanza de los cantos escolares a los niños y una muestra de dos de ellos. En cuanto a la música de los cantos, la rítmica es propia de una marcha militar, a pesar de estar escritas en un compás de tres por cuatro. La sensación que produce al interpretarlas, invita más a la marcha que al balanceo propio del mencionado compás. El texto es una exaltación al trabajo, a la Patria y a Dios.

El año 1914 constituye una fecha clave en la historia de la formación de los maestros. El ministro de Instrucción Pública, Francisco Bergamín, reforma las Escuelas Normales y la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. En el Real Decreto de 30 de agosto de 1914, que estará vigente hasta 1931, se dispondrá la unificación del título de maestro, la organización de la carrera en cuatro años, la supresión del “Certificado de Aptitud”, y se reafirma el acceso a la enseñanza pública por oposición. Los estudios se distribuirán en cuatro cursos. La *Música* figurará en los cursos primero y segundo. Esta normativa supone la inclusión definitiva de la asignatura en el programa de formación de todos los maestros y maestras.

El 6 de septiembre de 1928, se publicará una de las órdenes más importantes y significativas en materia de educación musical, por lo que supone de referencia a la situación real que atravesaban estas enseñanzas. En ella se denuncia enérgicamente la falta de Coros Universitarios y de Profesores de Música. Se suponía que las universidades tenían presupuestos destinados a la remuneración de un Profesor de Música, pero no se llevaba a la práctica. Seguramente la dotación económica determinada sería destinada a otros fines. Como consecuencia de ello la Dirección General de González Oliveros acordó inicialmente consignar importes específicos no inferiores a dos mil pesetas anuales. Así mismo se determinaron las funciones del profesor, entre las que se encontrarán la formación de agrupaciones corales universitarias, enseñar a los alumnos tanto las obras clásicas así como la música popular española, recoger y armonizar las diferentes obras tanto clásicas como populares. El profesor de Música debía encargarse, además, de organizar cursillos y conferencias de divulgación, por lo que se le proveería de un piano y se sufragaría un archivo de obras musicales.

Esos profesores eran nombrados por concurso entre los profesores oficiales o particulares de Música. La orden deseaba abarcar otros campos. Así la Dirección General debía autorizar además la organización de enseñanzas particulares de Solfeo, Piano, Armonía y Composición e Instrumentos de Cuerda, aunque sin ningún carácter oficial, ni validez académica.

Esta llamada de atención hacia el papel de las Universidades en la enseñanza de la Música se manifiesta, pues, en dos direcciones: la formación de coros y una propuesta ambigua sobre la enseñanza concreta de instrumentos, pero sin concretar ningún aspecto más.

Y es precisamente en este sentido, en el que desde una perspectiva actual se echa en falta la absoluta separación entre los conservatorios y cualquier nivel de enseñanza. Tal vez ese momento de nuestra historia podía haber servido a los conservatorios para entrar a formar parte de nuevo en las enseñanzas universitarias, de las que, desde el s. XVIII, permanecerán al margen. Como indica Tomás Marco (1989, p. 23), en el citado siglo la música abandonará violentamente las universidades españolas, produciéndose una desconexión de los intelectuales que no tendrá parangón con ningún país medianamente culto.

Se puede afirmar, no obstante, que la política educativa parece que asume cierta responsabilidad al respecto ya que intenta extender la educación musical a la población a través de los planes de estudio de maestro y de la celebración en los años 1929 y 1930 de cursos especiales de canto y Rítmica para maestras, organizados por el Ministerio de Instrucción Pública.

1.2.2 LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN LA PRÁCTICA

Otra cuestión importante a considerar es la relacionada con los contenidos, profesorado, estimación del alumnado del valor de dicha asignatura, etcétera. Sorprendentemente, cualquier modalidad de enseñanza de la música no estrictamente prescrita por la normativa legal no parece que sea especialmente valorada.

El 30 de abril de 1914 se publicaba un R. Decreto en el que se regulaba la obligatoriedad por parte de los maestros de presentar una *Memoria original* con el resultado de las observaciones sobre su período de prácticas pedagógicas. Es por ello que se obtiene un valioso material de fuente primaria que puede ayudar a establecer de forma aproximada la realidad de la actividad escolar en materia de educación musical.

De un total de 29 memorias consultadas, fechadas entre los años (1915-1930) sólo en cuatro de ellas se reflejan alusiones a las enseñanzas de Música y Canto; en las escasas y escuetas referencias encontradas la música consta como materia de descanso, o como medio de disciplina y orden para entradas y salidas o cambios de clase: seguramente mientras cantaban no se producía alboroto.

A este respecto M^a del Mar del Pozo Andrés (2000, p. 177), nos describe su visión sobre el Canto como instrumento para la reconstrucción de la identidad nacional desde la escuela.

La asignatura Canto se generalizó a partir de 1901 e incluso con anterioridad a su incorporación como materia de currículum obligatorio, pues casi todos los maestros se encontraban bastante capacitados para entonar al unísono con sus alumnos algunas cancioncillas populares o los cánticos patrióticos escritos y arreglados musicalmente por determinados maestros, muy conocidos en las escuelas primarias españolas. Dado el carácter regeneracionista de esta materia, como estimuladora de esas emociones nacionalistas que constituían una parte de la educación de los sentimientos, algunos docentes comenzaron a ver en ella algo más que las canciones tradicionales de entrada y salida de la escuela y abogaron por la introducción en el currículum de una educación musical.

De la revisión y vaciado de algunas Revistas de la época de gran influjo (*Revista de Pedagogía. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza...*), así como otros tratados y publicaciones de la época, a través de los que se difundían cuestionarios y contenidos impartidos en dicha materia y que se reseñan al final del presente estudio, se puede constatar que los maestros se limitaban sobre todo a la entonación de cantos de carácter patriótico o cantos escolares, compuestos según la finalidad a la que se destinasen: para la higiene, el orden, el trabajo, algún acontecimiento religioso, la fiesta del árbol, la fiesta de la raza, etc.

A partir de los años veinte se detecta en algunos artículos, un progresivo avance en la consideración de dichas enseñanzas, con la consiguiente revalorización del papel de la música en la educación. Comienzan a producirse las primeras críticas al sistema y a los contenidos de los programas de educación musical, sobre todo en el sentido de adquisición de una cultura musical y no en la producción de músicos profesionales. Sin embargo, las pruebas de selección no variaron y tampoco se planteó la formación específica del profesorado acorde con las necesidades de esta disciplina, por lo que su situación no cambiaría.

Hay que pensar, además, en la introducción de algunas ideas procedentes de Europa que podían penetrar a través de algunos becados por la Junta para Ampliación de Estudios (JAE) y que, al igual que en otras, disciplinas podían renovar los contenidos y la didáctica de la enseñanza.

1.2.3 LA JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS: LOS BECADOS DE EDUCACIÓN MUSICAL

La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), creada en 1907 por decreto del ministro Amalio Gimeno, presidida por Santiago Ramón y Cajal y promovida por Giner de los Ríos y Manuel B. Cossío, tenía como proyecto fundamental

crear una corriente de comunicación científica y pedagógica con el extranjero, y agrupar en núcleos de trabajo intenso y desinteresado los elementos disponibles en el país. Pretendía enviar a la juventud a Europa para que al volver transmitiesen y comunicasen lo que habían visto y vivido. Este hecho se consideraba muy importante, para el avance científico, cultural y educativo, es decir, para la transformación total del país.

La política de la JAE será de doble dirección: por un lado enviar al extranjero y por otro traer extranjeros a España. Ambas direcciones funcionaron en el caso de la Música y aún más importante aunque limitada en su proyección, se posibilitó la visita de personalidades tales como Igor Stravinsky, Kurt Sachs, Francis Poulenc, Maurice Ravel o Darius Milhaud, entre otros (Bal y Gay 1983, p.156).

Varios fueron los becados en educación musical que salieron a Europa entre los años 1911 a 1929. Los temas estudiados fueron: *Gimnasia rítmica y Pedagogía Musical*, método Jaques-Dalcroze, *La enseñanza de la Música en la escuela*, *Los juegos rítmicos en la escuela*, *Pedagogía de la Música y Rítmica y canto escolar*. Los conocimientos allí adquiridos influirán en la futura educación de nuestro país sobre todo en la etapa republicana, ya que al volver a España estos mismos profesores impartirían conferencias y serían también los autores de los artículos en las diferentes revistas.

Uno de esos becados fue Joan Llongueres Badía, profesor de música y pensionado en los años 1911-1912, en Alemania y Suiza. Su interés se polarizó sobre los siguientes temas: *Gimnasia rítmica y Pedagogía Musical*, método Jaques-Dalcroze. Al volver a Barcelona fundó el Institut Català de Rítmica y Plástica, para la difusión del método, centro que actualmente sigue funcionando como Institut Joan Llongueres. También trabajaría como director de educación musical en las escuelas del Ayuntamiento de Barcelona y de profesor de Música (Rítmica y canciones) en la escuela de Vil.la-Joana, que acogía a niños sordos y subnormales. En este centro Llongueres realizó una labor pedagógica de gran calidad y llena de contenido social (Trías Llongueres, 1988, p. 334).

En este periodo se aprecia que la educación musical era mínima y sólo para las clases sociales más favorecidas. A principios del siglo XX, la música era obligatoria pero sólo para el Título Superior de Maestros y de Maestras, por lo que las localidades menores, con maestros elementales (sin formación musical alguna), no gozarían de enseñanzas musicales, salvo en aquellos casos en que los ayuntamientos dotaran en sus presupuestos algún profesor de música. La preparación, no obstante, del profesorado tanto de Escuelas Normales como de primera enseñanza estaba enfocada básicamente a la formación profesional de conservatorio y cuestiones de carácter metodológico o didáctico, quedarían relegadas a un segundo plano.

Los contenidos de los cuestionarios eran eminentemente de Canto y de Solfeo y Teoría de la Música en las Escuelas Normales y en su proyección a la primera enseñanza se

limitaban a la entonación de cantos de carácter patriótico o cantos escolares compuestos según la finalidad a la que se destinasen: para la higiene, el orden, el trabajo...

Al final de la década de los años veinte el panorama educativo musical comienza a cambiar con una progresiva revalorización del papel de la música en la educación, planteándose la enseñanza de la música en el sentido de una cultura musical y no en la producción de músicos profesionales. También aparecen las primeras críticas al sistema, a los contenidos de los programas, así como al repertorio de los cantos escolares, anticipándose de algún modo a lo que acontecerá con la instauración de la II República.

1.3 INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN MUSICAL (1931-1936)

La II República tuvo que afrontar desde su nacimiento una serie de graves problemas: el lastre económico heredado de la Dictadura de Primo de Rivera, los continuos enfrentamientos con la Iglesia que debilitaron progresivamente al Gobierno, el nacimiento de los totalitarismos en Europa y, a nivel mundial, la recesión económica producida tras el “*crack*” de la bolsa de Nueva York de 1929. A pesar de todo, la educación fue materia prioritaria para la II República. Entre las medidas más significativas se destaca: el incremento de la construcción de escuelas, la dignificación de los sueldos de los maestros y la formación del profesorado (Molero, 1991, p. 16-26).

La política republicana no tuvo, durante el lustro 1931-1936, un desarrollo lineal. Hay tres momentos claramente diferenciados con hechos y situaciones bien distintas, que han merecido un juicio categórico para la mayoría de los historiadores (Molero, 1991, p. 26). Con el gobierno de la II República se observa un gran esfuerzo por parte de las autoridades para llevar la cultura musical a toda la población, colocándola además en un lugar destacado.

Durante este periodo se contempla la educación musical a través de la legislación, no sólo dentro del ámbito escolar, sino también fuera.

1.3.1 LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

En el ámbito escolar hay que destacar, en primer lugar, la política de formación de profesorado (Decreto de 29 de septiembre de 1931), en el que se vendrán a colmar muchas expectativas. El nuevo plan dará prioridad a la formación del maestro:

Urgía crear Escuelas, pero urgía más crear Maestros; urgía dotar a la Escuela de medios para que cumpliera la función social que le está encomendada, pero urgía más capacitar al maestro para convertirlo en sacerdote de esta función.

Se pretende como objetivo prioritario la formación del maestro como instrumento para reformar las escuelas. Una reforma que será a la vez social, cultural y económica, y que reitera así la creencia en la educación como instrumento de cambio social. Con estas reformas las enseñanzas de música se verán considerablemente beneficiadas. A través de ese plan se reorganizará la formación de los maestros en tres periodos: uno de cultura general en los Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza; otro de formación profesional (en las Escuelas Normales, en régimen de coeducación) y el tercero de práctica docente (en las escuelas primarias nacionales).

Las materias del mencionado plan poseen una marcada tendencia psicopedagógica e incluso se plantean enseñanzas especiales de párvulos, retrasados, superdotados, etcétera. La música figura en tercer curso del periodo de cultura general con la denominación de Música y Canto y en el periodo de formación profesional en los cursos primero y segundo.

En el artículo 18 del referido Decreto, queda anulado el derecho que otorgaba a los poseedores del título de Bachiller a obtener el de maestro mediante la superación de un examen en las materias pedagógicas, en la práctica docente y en la Música.

El 9 de diciembre de 1932, es aprobado en Consejo de Ministros y leído en la Cámara por el Ministro de Instrucción Pública, Fernando de los Ríos, el *Proyecto de Bases de la Enseñanza Primaria y Segunda Enseñanza*. En las indicaciones de orden general para la primera enseñanza, se encuentra una mención al canto como actividad higiénica y educativa, junto con la gimnasia, los trabajos manuales y las artes del hogar. Lo mismo ocurre con las materias de Segunda Enseñanza, en la que aparece la Música en su base octava como enseñanza complementaria, con taquigrafía y mecanografía (Molero, 1991, pp. 192-201). De este modo, se constata cómo las enseñanzas de música estaban presentes, pero un limitado peso específico.

Es de sumo interés la Orden de 17 de abril de 1933, en la que se presenta el reglamento de Escuelas Normales. En él, la asignatura de Música queda comprendida en los cursos primero y segundo, con una dedicación de dos horas semanales. En su artículo 25, dentro del Capítulo V “Prácticas pedagógicas”, se señala la importancia de las prácticas sobre todo de Música en las escuelas de niños, donde se deberá prestar especial interés a los cantos populares con aplicación a la Escuela y a la organización de Coros Mixtos de niños de las escuelas y alumnos de la Normal.

En cada Normal tendrá que haber un profesor o profesora de Música dentro de la categoría de profesorado especial, junto con el de Dibujo y Francés. El siguiente

artículo (el nº 26) señala que los profesores de Dibujo y Música, junto con los de metodologías, además de las dos horas de clase señaladas para la Escuela Normal, deberían impartir en la Escuela primaria ciertas horas semanales, durante el número de meses que el claustro determinase. La insistencia en el canto coral y en la música popular permite albergar ciertas esperanzas respecto a su puesta en marcha.

Se observan, asimismo, algunos avances referentes sobre todo al repertorio y a una evolución de los cantos escolares trabajados en el periodo anterior encaminados a conseguir una cultura musical más amplia y rica, dando especial relevancia al folclore, primero autóctono y luego el de otras regiones. Como último contenido del cuestionario de primer curso se añade la educación del sentimiento artístico a través de las audiciones musicales, para conocer los autores y obras más destacadas, sobre todo del repertorio español. En los cuestionarios de segundo curso, se incorpora la organización de coros para la escuela primaria, así como la iniciación rítmica y conocimiento de los principales métodos de enseñanza. Aunque en ningún momento se describen, en el comienzo del apartado se hace referencia explícita a la iniciación rítmica, por lo que se podría suponer la importancia que tuvo el método de Jaques-Dalcroze en esta época, ya que había sido “importado” por algunos de los becados de la JAE (no hay que olvidar que uno de los becados fue Joan Llongueres). Por último, incide en tomar como base una enseñanza práctica, seguramente influenciada por la escuela nueva.

Interesante será la nota reflejada al final de la publicación, en donde se marcan las pautas sobre lo que debe ser la educación musical:

No se trata de hacer del Maestro un profesional de la Música, sino de proporcionarle los conocimientos técnicos necesarios para que de una forma amena y eficaz pueda despertar y desarrollar en el niño el sentimiento artístico y el amor a la buena tradición lírica de nuestro país.

Además, se hace hincapié en que el objetivo no es el de crear músicos, sino darles las herramientas adecuadas para despertar y desarrollar el sentimiento artístico en el niño. La importancia que la II República concede a la educación se hace patente a través de la inclusión de la Música en los cursillos de metodología y perfeccionamiento convocados para los maestros y estudiantes de Magisterio, por la Dirección General del Ministerio de Instrucción Pública.

1.3.2 LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA FUERA DEL ÁMBITO ESCOLAR: LA JUNTA NACIONAL DE MÚSICA Y LAS MISIONES PEDAGÓGICAS

Pero, como ya se ha mencionado anteriormente, la II República no sólo tendrá en cuenta la educación musical en el ámbito escolar, sino que *fuera de él* también lo contemplará en mayor o menor medida. Por un lado, la **Junta Nacional de Música** creada con el

objetivo de dar especial relevancia a la música popular como *expresión más genuina del alma de los pueblos*. A dicha Junta se la dotaba de las siguientes funciones: creación y administración de Escuelas nacionales de Música, Orquestas del Estado y Masas Corales; reorganización del Teatro Nacional de la Ópera y administración del de la Zarzuela; reorganización de Concursos nacionales de Música que dependerán de la misma; difusión de la música española en el extranjero; y, por último, se le encomendaba la implantación de medidas que pudieran contribuir a mejorar la condición social de los músicos españoles y remediar la crisis de trabajo. Con esta última medida se visualiza el esfuerzo que se estaba realizando en el país no sólo por mejorar y dignificar el sueldo de los maestros, sino también el de los músicos. El 15 de septiembre del mismo año aparece la Orden que regulará las funciones concretas de la Junta Nacional de Música y Teatros Líricos.

No obstante, será a través de la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas donde la educación musical gozará de un tratamiento especial, que en diferente grado y manera repercutirá de forma singular en la cultura musical de la época, *sin distinción de clases sociales*. En este sentido, encontramos algunas instituciones creadas anteriormente a la II República que continuaron su labor, aunque no con la intensidad del periodo anterior influidas por las circunstancias diversas relacionadas con la situación de inestabilidad económica que atravesaba el país. Un ejemplo de ello lo muestra la *Junta para Ampliación de Estudios*, que verá considerablemente reducido en esta etapa el número de becados en todas las modalidades de enseñanza y por lo que de algún modo este hecho redundaría en la limitada salida al extranjero de maestros en materia de educación musical.

Durante este periodo, en el ámbito de la educación musical, solamente consta en las memorias de la JAE, una profesora becada por la misma, M^a de los Ángeles Martínez Suárez, maestra nacional y profesora de la Fundación *González-Allende*, de Toro (Zamora), que sería pensionada en 1932 para Suiza, con el fin de estudiar la Gimnasia rítmica y el método Jaques-Dalcroze, no desconocido en España si se tiene en cuenta el estudio realizado por otros becados del periodo anterior, sobre todo en la figura de Joan Llongueres.

La *Residencia de Estudiantes* continuó su actividad de carácter musical con similar entusiasmo, así como el *Centro de Estudios-Históricos*, que continua su labor de recogida, transcripción y edición de diferentes trabajos en torno a nuestro folclore, bajo la dirección del maestro Martínez Torner.

Desde el gobierno se veía la necesidad de extender la música por todo el territorio, tanto desde la facilitación de audiciones (muchas de ellas contemporáneas), como desde la investigación histórica que permitía conocer la riqueza musical existente en España de los siglos anteriores.

Aunque todo este programa, generaría un clima que se extendería a otras ciudades españolas, no dejaba de tener un marcado carácter elitista. Por eso, se desea destacar las realizaciones prácticas de una creación tan significativa e interesante de la II República como fue el *Patronato de Misiones Pedagógicas*, una propuesta de extender la cultura y la educación al pueblo.

Las Misiones Pedagógicas

El Patronato de las Misiones Pedagógicas fue creado escasamente mes y medio después de establecida la República, por Decreto de 29 de mayo de mil novecientos treinta y uno, con el objetivo de acercar la cultura, la pedagogía moderna y la educación, de la cual gozaban en la zona urbana, hasta las localidades rurales más olvidadas de España. Este patronato era dependiente del ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y sería el encargado de *difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana* en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural (Molero, 1991, pp. 131-132).

Las Misiones fueron fundamentadas como obra de justicia social y de convivencia estimuladora entre los hombres. Los medios a través de los cuales se tratará de fomentar la difusión de la *cultura general* serán las siguientes: bibliotecas populares, fijas y circulantes; lecturas y conferencias; audiciones de música coral y pequeñas orquestas; audiciones por radiotelefonía y discos seleccionados; exposiciones circulantes de arte; proyecciones cinematográficas, etc. La *orientación pedagógica* se llevó a cabo a través de visitas al mayor número de escuelas rurales posibles, para comprender mejor su realidad y, sobre todo, se aplicaron los medios y recursos disponibles, para el fomento de la cultura en general. Entre las actividades musicales desempeñadas por el Patronato destaca el Coro de las Misiones integrado por estudiantes universitarios, el cual ofrecía en sus conciertos generalmente canciones romances autóctonas, desempeñando un importante papel en la transmisión de repertorio musical tanto popular como clásico.

Pero lo que seguramente produjo mayor influencia fue la cesión temporal, de un gramófono y una colección de discos de repertorio popular y clásico a determinadas localidades. De las noticias recibidas de los diferentes pueblos que se describen en las *Memorias de las Misiones (1931-1933)* (1934, pp.87-90), se desprende que donde se produjo esta cesión, se aprovechó al máximo tanto para la labor escolar como para la educación de adultos. Los maestros ponían Música a los niños en horario de clase, así como a la salida, entrada y en el recreo, durante el cual podían permanecer en la clase para continuar la audición, algo que muchos de ellos hacían. Había otras sesiones para adultos, que solían ser de dos días por semana, la mayoría en sábado o domingo. Al parecer, la música llamada “selecta” o clásica gustaba más a los niños y menos a los más viejos, mientras que los adultos preferían, sobre todo, la música popular de su tierra, y, en segundo lugar, la Zarzuela. Las obras clásicas con mayor aceptación en general era la “*Suite «Peer Gynt»*” de Grieg, así como las “*Canciones españolas*” de

Falla. Del análisis de la experiencia general obtenida en las diferentes localidades, se deduce que en un principio la música clásica no era comprendida, pero con la audición repetida terminaba no sólo siendo aceptada, sino entendida y valorada.

A través del enorme trabajo desarrollado por las Misiones Pedagógicas, se constata una vez más la importancia que el Gobierno de la II República concedía a la educación en las manifestaciones artísticas, entre las que destaca la música. Con la contrarreforma legislativa del segundo bienio las Misiones Pedagógicas se debilitarán por falta de comprensión hacia la función que desempeñaban.

Las ideas que se desprenden de las comunicaciones publicadas en las diversas revistas especializadas consultadas de la época, se pueden sintetizar en tres bloques: por un lado las relacionadas con las metodologías musicales donde se refleja la gran incidencia de la rítmica de Jaques-Dalcroze, debido a que prácticamente todos los pensionados por la JAE en educación musical asistirán en Ginebra a los cursos impartidos por el citado profesor.

De otro, la importancia de transmitir cantos adecuados a la época y no los obsoletos de la etapa anterior. Y, por último, la incorporación de audiciones didácticas a la escuela. En algunos casos se encuentran críticas explícitas sobre el sistema de enseñanza del momento, haciendo hincapié en la importancia de una adecuada metodología y de sensibilización por parte del profesorado. Es preciso señalar que los firmantes de los artículos son sobre todo los becados por la JAE y los dirigentes de las diferentes Instituciones relacionadas con la Educación Musical (Rafael Benedito o Eduardo Torner).

En cuanto a la realidad y proyección en la escuela, que se ha podido constatar a través de las memorias de maestros de prácticas, se obtienen que en los años anteriores a la II República no había educación musical propiamente dicha en las escuelas, sino que se utilizaban los cantos como medio y recurso de disciplina o descanso. Sin embargo, durante la II República, se empieza a valorar el canto y la educación auditiva, aunque la Música continúa siendo un instrumento de disciplina y descanso, así como un recurso para las diferentes fiestas escolares. Sin embargo, se produce un intento por cambiar el repertorio de cantos compuestos para la escuela, derivando a la música tradicional con la finalidad del placer de hacer música simplemente y otorgándole un valor estético.

El estado de la educación musical durante la II República gozaba por lo tanto, de un tratamiento digno. Se estaba trabajando por la mejora y renovación de los métodos en educación musical, con ideas nuevas y transformadoras que provenían, sobre todo, de los becados de la JAE. Se constata que el interés por completar la formación de los maestros no sólo afectó al plan de estudios, sino que se pusieron en marcha desde la Dirección General de Enseñanzas los primeros cursillos sobre metodologías y perfeccionamiento para el profesorado, en donde la música también se contemplaba.

1.4 DEL RETROCESO INSTITUCIONAL A LOS INTENTOS DE MODERNIZACIÓN (1936-1967)

La guerra civil modificó sustancialmente el panorama educativo español. Durante la misma, en el bando republicano se aceleraron las reformas iniciadas en abril de 1931, en el sentido de extender la educación a todas las capas sociales. En el lado sublevado las reformas se enfocaron hacia el conservadurismo, la vuelta a la tradición, la instauración de un nuevo orden educativo basado en la destrucción del modelo liberal institucionista, y a la intervención de la Iglesia como legitimadora del nuevo currículo así como en la creación y control de los centros educativos (Moreno, 2004, p. 103)

Tras la Guerra Civil, la educación española sufre un claro retroceso que impedirá que los buenos augurios presagiados por las reformas educativas de la II República, sean alcanzados, debido a que, se volverá a instaurar el antiguo Plan de 1914. Fuera del ámbito escolar, en el año 1939, se decretó la disolución de la JAE, y se creó el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), al que pasaron los edificios, laboratorios y demás pertenencias de la JAE.

Según María Cateura (1992, p. 454), para que las *Escuelas Normales recobran su normal funcionamiento*, la O.M. de 24 de septiembre de 1942 estableció un Plan de estudios con carácter provisional. En él figuraba la asignatura *Música* en los cursos segundo y tercero. Para esta materia, al igual que para las restantes del Plan, fueron publicados, año a año, los correspondientes Cuestionarios oficiales. En 1945 y como consecuencia de la Ley de Educación Primaria, se produce un nuevo cambio de Plan, en el que también aparece la *Música*. En 1950 se publica el Reglamento para las Escuelas de Magisterio, y con otro nuevo Plan de Estudios, el de 1950, en el que la asignatura *Música* aparece en los cursos segundo y tercero de la carrera, el cual permanecerá durante diecisiete años.

De la consulta de los cuestionarios, se constata el predominio de las materias teóricas relativas a solfeo y práctica de la entonación y el canto a una, dos o más voces, basados en cantos religiosos, patrióticos, instructivos y populares moralmente seleccionados.

En la década de los sesenta y setenta se producen importantes cambios que incidirán en las líneas del diseño educativo español hasta la LOGSE. Según Bernat (2004, p.114) *Los éxitos, limitaciones, fracasos y contradicciones de esta etapa proporcionan claves para interpretar lo que ha sucedido en la educación española y, particularmente, la aragonesa en el último tercio de siglo.*

Para Bernat (o.c., p. 123) el equipo de Lora Tamayo (ministro de educación de 1962 a 1968) será determinante en el proceso de modernización técnica. Intentó disminuir el discurso místico y patriótico para entender la educación como elemento de inversión de

factor económico. Esto supuso una racionalización y tecnificación del sistema y de la escuela, así como importantes transformaciones en la formación de maestros, en los procesos didácticos y en los contenidos de enseñanza. Uno de los puntos de partida lo constituye la modificación de la Ley de Educación Primaria vigente, mediante la Ley de 21 de diciembre de 1966 (texto refundido por decreto de 2 de febrero de 1967), así como la creación del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP) y la reforma de la formación del profesorado.

El CEDODEP se crea por Decreto de 25 de abril de 1958, estuvo destinado al perfeccionamiento técnico de los maestros, a trabajos de documentación nacional y extranjera, refuerzo de la investigación de enseñanza primaria, experimentación pedagógica, orientación de reformas... Este organismo, publicó en el año 1965 los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria, que contenían las famosas “unidades didácticas” que deberían facilitar, además de las técnicas instrumentales, un conocimiento progresivo de la naturaleza y la vida social así como un dominio de la expresión artística, en las que se recupera la tradición de la pedagogía activa de la globalización (o.c., pp. 126-127).

Esta reincorporación de la globalización constituye un cambio radical en el currículo de enseñanza primaria. El éxito y proyección de la reforma derivada de la Ley de 1970 ha difuminado este período, que tiene gran importancia, dado que supuso transformaciones profundas en la docencia y punto de inflexión importante en la práctica escolar y que permite entender la eclosión pedagógica de los setenta (o.c., p.127).

El órgano de expresión del CEDODEP fue la revista *Vida Escolar*, de significativa influencia en educación primaria, a través de la difusión de las metodologías activas y los procesos de racionalización en la docencia y en la evaluación del aprendizaje de los alumnos, tal y como afirma Bernat (2004, p.126). De la revisión de los números publicados desde 1958 hasta la década de los sesenta, en relación a la música encontramos en todas las revistas de los años 1958 a 1960, un artículo sobre el canto en cada uno de los boletines, firmados siempre por la misma persona Carmen Queralt, en los que nos muestra un repertorio de canciones de tradición popular infantil y otras de carácter religioso, además introduce algunas pautas para la enseñanza de la entonación, y la lectura de las mismas. No obstante, artículos relacionados con la música dejaron de publicarse hasta el año 1964, en donde se muestran los niveles de adquisición por materias, para los cursos 3º a 8º, la música se encuentra dentro de la expresión artística, junto con el dibujo y la pintura. Por último, en el número de la revista del año 1965 se publican los cuestionarios en los que se manifiesta la necesidad de la enseñanza del canto a través de temas populares de carácter infantil, el canto a una y dos voces, el trabajo rítmico a través de palmadas e instrumentos de percusión y, la audición de grabaciones de obras líricas y sinfónicas. Desaparece, por tanto, la denominación de cantos religiosos o patrióticos, sustituyéndolos por infantiles o de obras líricas o sinfónicas, por lo que de algún modo se estaba preparando una apertura hacia nuevas

orientaciones y enfoques de educación musical, además de crear la necesidad de otro tipo de formación de maestros.

En 1967, se presenta un nuevo Plan de estudios de formación de maestros y los Cuestionarios de todas las materias. En el caso de la música marcaron un cambio total de orientación, incidiendo en la necesidad de que las clases fuesen dinámicas, y en la adopción de un método activo de enseñanza, práctico e intuitivo, a través de la racionalización del lenguaje musical, como consecuencia de la vivencia de los elementos sonoros de la música (Cateura, 1992, p. 456).

Como señala Nicolás Oriol (1988, p. 23), *este plan supuso un avance muy importante para la formación de los maestros; aunque paradójicamente tan sólo duró cuatro años. Este fue sustituido por el de 1971 que desde sus comienzos fue regresivo y polémico, siendo objeto por parte de muchas Escuelas de correcciones posteriores.*

1.5 CONFIGURACIÓN DE UN MODELO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (1967-1982)

Con la aprobación de la Ley General de Educación y Financiamiento de Hacienda el 4 de agosto de 1970, y, promovida por el Ministerio de Educación de Villar Palasí, los estudios del profesorado de E.G.B. se colocan en el primer ciclo de universidad, integrándose así en el sistema universitario, ya que hasta entonces dependían de la Dirección General de Enseñanza Primaria.

La asignatura *Música* en el citado Plan de 1970, se redujo a dos cuatrimestres, repartidos entre segundo y tercer curso, con un horario de tres horas lectivas semanales. El porcentaje de reducción de 1970 con respecto al de 1967 en materia musical fue del 25%. (Oriol, 1988, p. 24).

Esta Reforma de los planes de Estudio de las Escuelas de profesorado sería paralela a la de los estudios de Enseñanza General Básica, en donde contrariamente a lo que ocurrió en los de Formación del profesorado, en estos se fomentaría y potenciaría, proporcionando a la educación musical un giro extraordinario, ya que hasta el momento hablar de educación musical significaba sobre todo la educación coral y del canto.

Sin embargo, con la LGE de 1970, aparecerán las Nuevas Orientaciones Pedagógicas; incluyendo la Música dentro del Área de Expresión Dinámica, indicando además para cada etapa, los objetivos a alcanzar y las actividades. El Área de Expresión Dinámica podía englobar la educación del movimiento, ritmo, expresión corporal, mimo, dramatización, juegos, gimnasia, deportes, música... Incluye en sus orientaciones además del canto y la canción, la audición musical, así como la práctica instrumental y

la lectura y la notación musical. En cuanto a la metodología se basará en la espontaneidad, la naturalidad y la creatividad, así como la utilización de diferentes metodologías como el Ward, el sistema Orff Schulwerk y el de Zoltan Kodály.

Además, como consecuencia de esta Ley, se crean los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) en cada una de las Universidades. Asumen la formación del profesorado especial de secundaria, además de encargarse de la investigación en cuestiones de educación y aprendizaje en las diferentes materias. Según Sanjuán (1995, p. 26) desde sus inicios se ofertaron cursos de los más variados, entre los cuales se hace referencia a los de didáctica de la música.

Sucediendo a esta Ley de 1970 aparecen otras disposiciones adicionales como las de 1981 y 1982. En la de 1981, se regularán las enseñanzas para primer ciclo, estableciendo tres bloques para la enseñanza de la música: Formación rítmica, educación vocal y educación auditiva. En las orientaciones de 1982, dirigidas a ciclo Medio, se dirigirán entorno a la canción, la educación del oído, educación de la voz, iniciación a la lectura y escritura musicales y la audición.

Finalmente, tras el cambio de gobierno de 1982, comenzó un proceso de revisión y reforma de la educación, que se inició por las reformas experimentales de la EGB y de las Enseñanzas Medias. Una de las novedades fue la aceptación del margen de libertad que debían tener las Comunidades Autónomas para establecer sus currículos. Aunque fue un proceso lento tuvo importantes incidencias en algunas Comunidades Autónomas, este es el caso de la Comunidad Autónoma de Aragón.

2. CORRIENTES PEDAGÓGICAS DE EDUCACIÓN MUSICAL EN ESPAÑA

Paralelamente en este periodo, emergen diversos métodos propios de educación musical en España. De corrientes o enfoques metodológicos anteriores, solamente tenemos constancia de los trabajos desarrollados por Joan Llongueres (ver apartado 1.2.3 del presente capítulo), así como otros becados de la JAE, de los que se tiene constancia. Destacamos a los maestros nacionales Emilio Gazapo Abello y Ángel Llorca Radal, además de la profesora de Escuela Normal de Cuenca, Inés Cutanda Salazar, y M^a de los Ángeles Martínez Suárez.

El primero fue becado durante los años 1921, 1925 y 1926, en Francia, Alemania, Suiza, Austria, Bélgica e Italia. En el primer año estudió sobre “*La enseñanza de la Música en la escuela*”, como resultado del mismo publicará en el año 1924, en la *Revista de Pedagogía*, un artículo sobre *La música en la escuela*. Ángel Llorca Radal, estuvo pensionado en 1922, en Francia y Bélgica, para estudiar sobre “*Los juegos rítmicos en la escuela*”. Sus apreciaciones serán publicadas en una Memoria entre 1926-1928, bajo el mismo título. La profesora de Escuela Normal, Inés Cutanda Salazar, que sería pensionada en 1927-28 y 1929 para Bélgica, Italia, Suiza y Francia y cuyos cometidos principales serían “*Pedagogía de la Música*” y “*Rítmica y canto escolar*”, en el curso 1927-28 y el “*Método Montessori*” en 1929. Por último, M^a de los Ángeles Martínez Suárez, maestra nacional y profesora de la *Fundación González-Allende*, de Toro (Zamora), pensionada en el año 1932.

Durante esta primera etapa, también ejercerá un importante papel en la educación musical española, el músico, compositor, director de coros y pedagogo Manuel Borguñó Plá (1886-1973). El cual realizó su primera demostración pública en Pedagogía Musical Escolar en el año 1909. Según consta en el *Diccionario Hispano-Americano de la Música Española* (Álvarez, 1999, pp.635-636), debido a una enfermedad contraída en África, en 1914 se retiró a Graus, un pueblo de la provincia de Huesca, donde fundó un notable coro que trascendió el ámbito local. A su vuelta a Barcelona en 1918 creó una academia de música, y en 1921 se le confió la fundación y organización del Conservatorio del Ateneo de Igualada, donde permaneció diez años y desplegó una gran labor. Sus actividades allí no se limitaron a la docencia, sino que al mismo tiempo organizó dos coros y una orquesta, con los que realizó numerosos conciertos y puso en práctica sus ideas pedagógicas. En 1934 fundó en Barcelona la Asociación de Amigos de la Educación Musical y enseñó música y canto en institutos y escuelas.

En 1942, y por razones de salud, se trasladó a Tenerife, donde creó y dirigió el Coro Santa Cecilia, fundó el Instituto Musical de Pedagogía Escolar y Popular de Santa Cruz de Tenerife y reorganizó la *schola cantorum* del seminario diocesano, que alcanzó grandes éxitos bajo su dirección. Pero su trabajo no se limitó a estas actividades, sino que al mismo tiempo realizó una gran labor en colegios enseñando y dirigiendo coros.

En el curso 1948-49 impartió un curso de pedagogía musical en el Conservatorio de Córdoba (México). A partir de entonces su actividad como conferenciante se acrecentó, y como defensor de la educación musical realizó por toda la geografía española numerosas demostraciones de su "método eurítmico" para la enseñanza del canto y de la música. Fue miembro honorario del Instituto Español de Musicología y representó a España en congresos internacionales sobre educación musical: París (1937), Bruselas (1953) y Moscú (1970). Publicó numerosos libros y artículos sobre su especialidad.

Como compositor, su producción se basó principalmente en colecciones de melodías en castellano y catalán para voz y piano, obras para coro mixto, profanas y sagradas, y numerosas obras corales infantiles, aunque no faltan obras para piano e incluso un ballet, *La fiesta de la calle*, que fue estrenado en Nueva York. Entre sus escritos musicales señalamos los siguientes: *El orfeón de Graus y la trascendencia de su labor social y artística*, 1916; *La salvació dels músic és a l'escola primaria*, 1931; *La música, el cant i l'escola*, Barcelona, 1933; *En defensa de la música y de los músicos*, 1934; *Educación musical escolar y popular*, Tenerife, 1946; *La música, los músicos y la educación*, Tenerife, 1948; *Un vacío en la cultura musical*, Tenerife, 1956; *Cincuenta años de educación musical*, Tenerife, 1959; *El canto gregoriano en la escuela*, Tenerife, 1961; *¿Ha fracasado la educación musical?*, Tenerife 1966; *España y los países hispánicos ante los problemas de la educación musical*; *La música coral a través de los tiempos*; *La Musique, la radio et les enfants*; *Método eurítmico-vocal y tonal*; *Quelques remarques sur l'organisation des auditions musicales scolaires*.

Sin embargo, durante la segunda mitad del siglo XX, como indica Oriol (2007, p. 87) a pesar de que la atención a la educación musical comenzó con más de cincuenta años de retraso con respecto a otros países europeos, ha destacado una serie de músicos-pedagogos cuya preocupación ha sido la de difundir la enseñanza de la música en la educación general, bien introduciendo los métodos musicales creados fuera de España, o mediante la creación de métodos propios de enseñanza, desarrollando una serie de líneas pedagógicas, a través de diferentes tratados y publicaciones sobre educación musical. Los cuales se exponen a continuación:

Uno de los métodos más difundidos sobre todo en Cataluña será el de *Ireneu Segarra* (Lleida, 1917-Barcelona, 2005), compositor y pedagogo. Es autor de numerosas composiciones y publicaciones científicas y didácticas, de las que cabe destacar el método de pedagogía musical publicado en el año 1971 y dirigido a las escuelas de Cataluña, y que ha tenido una importante difusión y continuidad a través de la Escola de Pedagogía Musical.

Su método está fundamentado sobre todo en los enfoques pedagógicos de Orff y Kodaly, partiendo de la canción infantil como elemento principal para el desarrollo musical, y considera la importancia de impulsar, enseñar y difundir el folclore autóctono de cada región (o.c., p. 90). Entre sus publicaciones cabe destacar los siguientes: *La voz*

del niño cantor. San Sebastián. CCC. (1963); *Cinquenta cançons del juguem cantant. Cants infantils*. Barcelona. Publicacions de l'Abadia de Montserrat (1972); *El meu libre de música, grados I al VIII. Libro del profesor y del alumno*. 8 vols. Barcelona. Publicacions de l'Abadia de Montserrat (1983-1993); *Doce exercicis de solfeig*. 2 vols. Barcelona. Publicacions de l'Abadia de Montserrat (1995)

También en Cataluña desarrollará su labor pedagógica *Rosa Font Fuster*, nacida en Gironella (Barcelona) en el año 1931, es músico y maestra de enseñanza primaria, realizó estudios en Salzburgo y París, donde se especializó en canto gregoriano en el Instituto Gregoriano y en el método Ward en el Instituto Católico. Su labor docente es muy amplia. Profesora en la Escuela Superior de Música Sagrada de Madrid y en Vic (Barcelona), ha impartido cursillos de metodología del ritmo musical en casi todas las provincias españolas y en algunos países de América: Colombia, Argentina y Uruguay. Su labor investigadora se ha centrado en el aprendizaje a través del ritmo musical. Sus publicaciones se centran sobre todo en el estudio del ritmo musical: *Metodología del ritmo musical*, comprende: Libros del niño 3, 4, 5, 6, 7 y 8 e Historia de vida, Madrid, Paulinas, 1975, 1979, 1981, 1983 y libro del profesor; *El ritmo en la educación preescolar*, Madrid, Paulinas, 1979-80; Aires Populares, Barcelona, Artísón, 1982; *Colección de audiovisuales con el tema de los oficios*, Madrid, La Muralla, 1982; *Vídeo sobre educación rítmica en preescolar y dos discos para laudes y vísperas*, Madrid, Paulinas, 1982-85; *La plegaria de los niños*, Madrid, Paulinas, 1984; *Petita historia del Pare Coll*, Barcelona, Mediterránea, 1986; *El concurs de la felicitat*, Barcelona, Claret, 1988; *Gramática y ortografía rítmica*, Madrid, Paulinas, 1988; *Letras y número*, Vallldolid, C.A., 1989; *Los cuentos de la paz*, Madrid, Paulinas, 1989; *La escoba sabia*, Madrid, La Muralla, 1991; *Música y relajación*, Madrid, Paulinas, 1992; *Rayo de Luna*, Madrid, La Muralla, 1992.

En Madrid desarrolla su trabajo de difusión del método Orff la catalana *Montserrat Sanuy Simón* (Lleida, 1935). Especialista en folclore musical, canto coral y canto gregoriano en la Escuela Superior de Música Sacra de Madrid, completó sus estudios de Pedagogía Musical en el Mozarteum de Salzburgo (Orff Institut), gracias a una beca de la Fundación Juan March, al volver será la introductora del método Orff en España. Además, fue pionera de los conciertos pedagógicos, presentando conciertos para la juventud en el Teatro Español y en el Teatro María Guerrero de Madrid. También fue precursora en llevar la educación musical a los medios de comunicación, dirigiendo y presentando desde 1967 programas educativos de gran impacto en radio y televisión. Es autora de varios cancioneros, de abundantes materiales didácticos, de libros, discos y grabaciones para la enseñanza de la música, de las que se destaca: *Música para niños*. Orff-Schulwerk. Cuaderno 1. Madrid. Unión Musical Española. (1969); *Los elementos musicales*. Madrid. UNED (1977); *Jugando con música*. Madrid. Radio Exterior de España. (1980); *Canciones populares e infantiles españolas*. Madrid. MEC. (1986); *Andante con flauta*. Zaragoza. Luis Vives (1987);

La labor pedagógica de *Luis Elizalde* es fundamental en la enseñanza de la música en Educación Infantil y Primaria, sus cancioneros de educación infantil tanto para canto escolar, como para flauta dulce, y coro, han sido utilizados por una gran parte del profesorado de Educación Musical de los años 70.

Luis Elizalde Ochoa nació en Sangüesa (Navarra), en el año 1940, sacerdote claretiano, organista, compositor, pedagogo y folclorista, autor de numerosas canciones populares y religiosas, armonizaciones para coros y del folclore vasco, castellano y asturiano. Asimismo, sus trabajos, métodos y conferencias son citas obligadas en el campo de la pedagogía musical. A partir de 1986 reside en Bolivia como misionero, donde ha armonizado canciones religiosas del folclore autóctono, siendo muy aceptada su Misa andina (Sagaseta, 1999 p. 658) Publicó a través del servicio editorial de los misioneros claretianos diferentes textos de aplicación al canto escolar y a la flauta dulce como son: *Canciones vascas para coros infantiles* (1983); *Canto escolar. Material pedagógico basado en el folclore 1,2 y 3* (1984) en la actualidad con 10ª ediciones; *Pedagogía del canto escolar 1,2 y 3* (1984); *Flauta Dulce para Primaria, 1º,2º,3º y 4º de la ESO* (1999).

Entre estas corrientes o enfoques pedagógicos que tuvieron fundamental incidencia en los años 80 en el despertar de la pedagogía musical en España, encontramos además la figura de la aragonesa Mariángeles Cosculluela, cuyas aportaciones a la enseñanza de la música del momento, serán claves en la renovación e innovación que durante esta década atravesaba la educación musical.

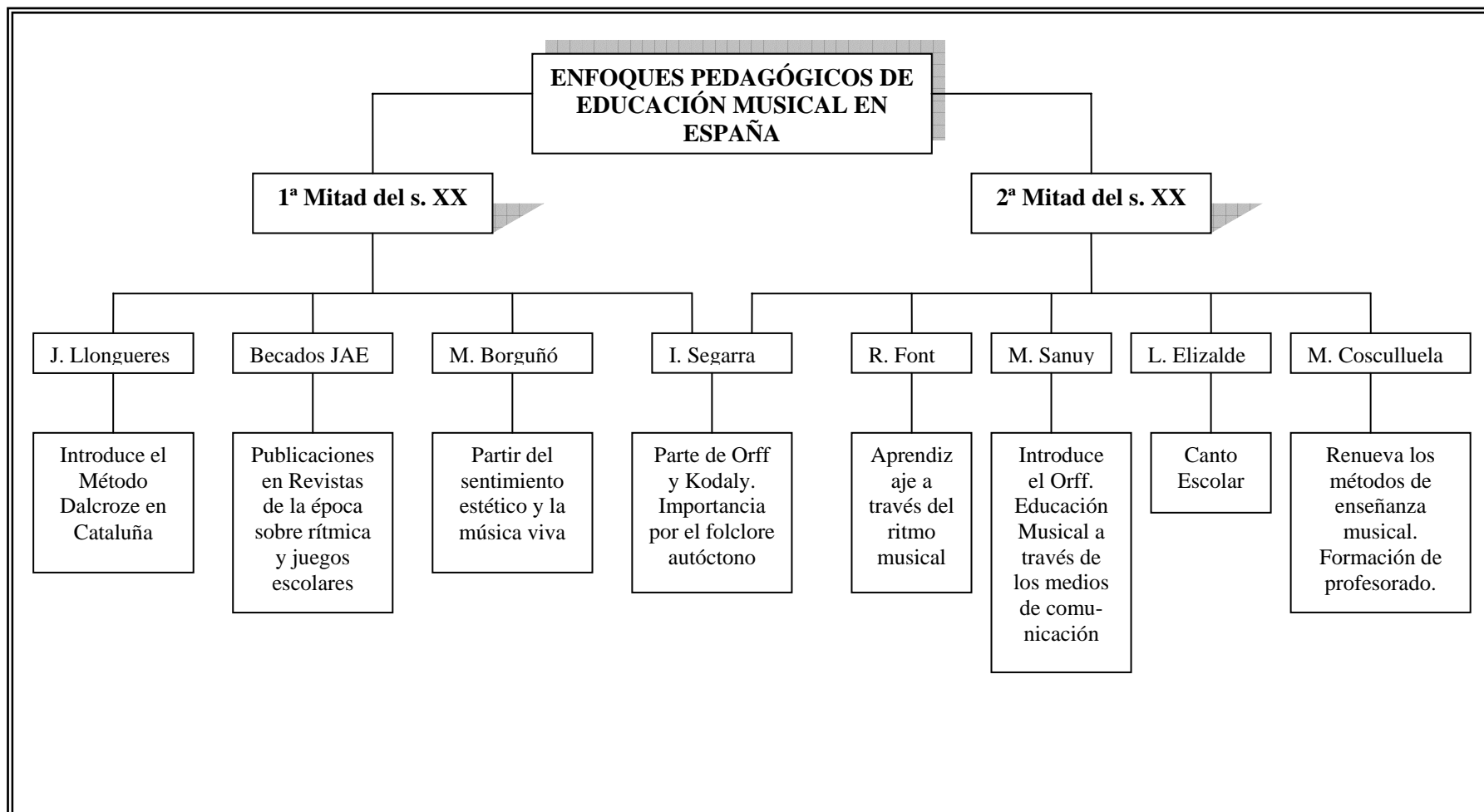


Figura 8

CUADRO DE SÍNTESIS: 1ª PARTE

<p>Inicios (1837-1898)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe una ausencia absoluta de legislación en materia de educación musical ▪ En la práctica se reflejan algunas referencias de maestros que enseñan música por iniciativa personal. ▪ Enseñanza de la Música como “Clase de Adorno” junto con francés y dibujo para señoritas o niñas de clase alta.
<p>Hacia una formación inicial del maestro (1898-1930)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reforma Gamazo de 1898. Se incluye la Música y el canto en las Escuelas Normales Centrales y en la Superior de Maestros y Maestras. ▪ Aparecen las primeras pruebas de selección para maestros de Escuela Normal. ▪ 1902. El canto consta como materia de primera enseñanza. ▪ 1909. 1ª demostración pública de la Pedagogía Musical de M. Borguñó en Barcelona. ▪ 1914. Se unifica el título de maestro en 4 cursos: la Música figura en los dos primeros. ▪ La práctica de la música se limita a la entonación de cantos de carácter patriótico, de algún acontecimiento religioso... ▪ En los años 20 comienzan las primeras críticas al sistema y a los contenidos de los programas de educación musical. ▪ La JAE: becados de educación musical para trabajar el M. Dalcroze (Joan Llongueres y Ángel Llorca entre otros).
<p>La institucionalización de la educación musical (1931-1936)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se observa un gran esfuerzo por parte de las autoridades para llevar la cultura musical a toda la población, colocándola además en un lugar destacado. ▪ Evolución de los cantos escolares trabajados en el periodo anterior encaminados a conseguir una cultura musical más amplia y rica, dando especial relevancia al folclore. ▪ Se crea la Junta Nacional de Música: entre sus funciones estaría la de contribuir a mejorar la condición social de los músicos españoles y remediar la crisis de trabajo. ▪ Se crea el Patronato de Misiones Pedagógicas, para la difusión de la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en la población rural. ▪ La JAE: beca a la maestra M^a Ángeles Suárez (1932).
<p>Retroceso Institucional (1936-1967)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La educación española sufre un claro retroceso que impedirá que los buenos augurios presagiados por las reformas educativas de la II República, sean alcanzados, debido a que, se volverá a instaurar el antiguo Plan de 1914.
<p>Configuración de un modelo de formación del profesorado (1967-1982)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ LGE de 1970: se incluye la música en el área de educación musical. ▪ En las escuelas de profesorado se reduce la música un 25%. ▪ Emergen diferentes enfoques pedagógicos de educación musical en España: Ireneu Segarra, Rosa Font, Montse Sanuy, Luis Elizalde, Mariángeles Cosculluela.

3. LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN ARAGÓN Y LA FIGURA DE MARIÁNGELES COSCULLUELA MAZCARAY

Se trata de un período de profundos cambios producidos no solo por la existencia de una generalizada sensibilización hacia la innovación y la reforma educativa, sino también por contar con personas que, en sintonía con los tiempos, fueron capaces de proporcionar el impulso necesario para que estos cambios no queden sobre el papel. De estas personas, en el ámbito de la Educación Musical, ocupa un lugar central la pedagoga musical aragonesa Mariángeles Cosculluela Mazcaray, debido a sus aportaciones en la renovación de los métodos de enseñanza de la música, y de su transmisión a los maestros aragoneses, incidiendo en la importancia y necesidad de la existencia de un profesorado altamente cualificado.

Por lo tanto, se ha distribuido este periodo en cuatro etapas, las cuales se han dividido partiendo de la experiencia pedagógica de Mariángeles Cosculluela y de los cambios producidos a nivel sociocultural y político en la educación del momento. La primera etapa parte del año 1982, coincidiendo con la aprobación del Estatuto de Autonomía de Aragón hasta el inicio de un proyecto de educación musical que supondrá un importante avance en la formación de los maestros y en la renovación de los métodos de educación musical. La segunda etapa se centra en el desarrollo de esta Campaña de Pedagogía Musical, de formación del profesorado, hasta la aparición de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo y con ella la figura del especialista en música. La tercera abarca desde la citada ley hasta la implantación de la primera especialidad universitaria de Educación Musical en Zaragoza. La última y cuarta etapa contempla este momento hasta el fallecimiento de Mariángeles Cosculluela Mazcaray, período objeto de la investigación.

PRIMERA ETAPA	Diseño de una política propia de Educación en Aragón (1982-1984)
SEGUNDA ETAPA	Inicio de la campaña en la DGA hasta la LOGSE o hacia una formación continua del profesorado (1984-1990)
TERCERA ETAPA	La LOGSE y la primera especialidad universitaria de Educación Musical (1990-1994)
CUARTA ETAPA	La especialización de la educación musical hasta el fallecimiento de Mariángeles Cosculluela (1994-2002)

Figura 9

3.1 DISEÑO DE UNA POLÍTICA PROPIA DE EDUCACIÓN EN ARAGÓN (1982-1984)

En 1982 se aprueba el Estatuto de Autonomía de Aragón y se crea la Consejería de Educación y Cultura. El inicio y desarrollo de una Autonomía política supuso que Aragón tuviese que desarrollar una política propia lejos del centralismo del régimen anterior. En este periodo se desarrollan y articulan múltiples movimientos pedagógicos, la mayor parte de los cuales consideran la Educación Musical como un aspecto importante en el curriculum de Educación Infantil y Primaria. Es una etapa de importantes transformaciones debido a la existencia de una generalizada sensibilidad hacia la renovación y la formación. Se articulan por primera vez, planes de formación de profesorado propios que contemplarán la formación continua del profesorado en el ámbito de la Educación Musical y Artística.

En el marco político español se regulan las enseñanzas de Educación Musical en Ciclo Medio (1982) y, en 1983 se aprueba la Ley de Reforma Universitaria (LRU) Real Decreto de Educación.

En Aragón, en el año 1982, bajo la dirección de Mariángeles Cosculluela Mazcaray, se crea el Gabinete de Pedagogía Musical, gracias a la colaboración del Ayuntamiento con el Conservatorio Profesional de Música. Se trata de un centro dependiente del Conservatorio y apoyado por el municipio de Zaragoza en el que se impartirían cursos de especialización para el profesorado de música. Se realizaron dos cursos de especialización en pedagogía musical, cuyo contenido comprendía las siguientes materias: Psicología del aprendizaje, Didáctica General, Dinámica de grupos, folclore (banda rítmica según metodología Orff) flauta barroca, melodía acompañada, elementos de metodología Kodaly, psicomotricidad a través del ritmo, técnica vocal y dirección coral.

La puesta en marcha del Gabinete se producirá en febrero de 1983, tal como recoge el Heraldo de Aragón (miércoles 26 de enero de 1983), que señala que se trataba de un centro dependiente del conservatorio y apoyado por el Ayuntamiento en el que se iban a impartir cursos para el profesorado que luego daría clase a los niños de 4 a 12 años, en las escuelas que tiene el Ayuntamiento en los barrios. La idea era totalmente innovadora y revolucionaria: se quería descongestionar el conservatorio, creando en los barrios unos miniconservatorios, para que los niños pudiesen estudiar música hasta los doce años, lo cual supondría no sólo la descongestión de los conservatorios, sino la revitalización de los barrios.

La colaboración entre ambas entidades suponía que el conservatorio ponía el profesorado y el ayuntamiento los instrumentos y el dinero necesario. Paralelamente funcionaría un gabinete infantil para la realización de las prácticas del profesorado, en

suma sería una especie de centro piloto. Las clases de este gabinete de música para infantil eran impartidas por Mariángeles Cosculluela, siendo el germen y el centro de experimentación, de la inmediata publicación de *Chis-chas* por la que se daría a conocer, sobre todo, la posterior Campaña de Pedagogía Musical de la Diputación General de Aragón, dirigida a maestros de Educación Infantil y Primaria.

Por último, y según el citado artículo del Heraldo de Aragón, se pretendía crear un centro de orientación que facilitase información sobre programación, libros de texto o legislación en materia educativa, y dirigido a todos los centros escolares. No se llegó a organizar, seguramente para evitar la duplicidad con los cometidos de los Centros de Educación de Profesores (CEP) creados un año más tarde.

En el año 1984, el Ministerio de Educación y Ciencia disponía por Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre, la institucionalización de los Centros de Profesores CEPs, con el objetivo de crear un lugar de reunión e intercambio de experiencias así como de formación para los profesores no universitarios. En Aragón se crearon Centros de Profesores en Teruel, Calamocha, Utrillas, Alcañiz y Andorra. En Huesca, Graus Monzón, Fraga, Sabiñánigo. En Zaragoza (dos), Tarazona, Ejea de los Caballeros, La Almunia de Doña Gomina, Calatayud y Caspe (Juan Borroy, 2004, p.164). Estos centros realizarían una importante labor de formación permanente y punto de encuentro para los maestros de Educación Infantil y Primaria.

Según Royo (2003, p. 63) los CEP desde su inicio abordan la formación específica de música en la educación general básica. Aunque entonces la música, no tenía carácter de obligatoriedad, las programaciones que contenía el plan inicial de 1970 son tan novedosas con respecto a planes anteriores y están tan elaboradas, que dentro de las actividades de formación y ante la demanda del profesorado se contempla la de la Música. Aquellos maestros que desean impartir música tiene la posibilidad de aprender y actualizarse en las actividades previstas dentro de los planes provinciales de formación del profesorado que cada curso programan las direcciones provinciales a través de los CEPs.

Además, se celebra en Barcelona el I Congreso Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica. En 1983, se crea el Movimiento de Renovación Pedagógica Escuela de Verano del Alto Aragón, el cual sería en realidad un apéndice del movimiento de renovación pedagógica EVA, iniciado en 1979

Al mismo tiempo, y, en el ámbito de todo el territorio español, se organiza el I Simposio Nacional de Didáctica de la Música en Madrid, del 27 al 29 de septiembre en la Escuela de Formación del Profesorado María Díez Jiménez, organizado por la asociación de profesores de escuelas universitarias, patrocinado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado y el Rectorado de la Universidad Complutense. Entre los coordinadores estaba el destacado músico y compositor aragonés Ángel Oliver

Pina, colaborador con sus armonizaciones de los textos de *Chis-chas*, *Cascabillo* y *Bigulín*.

En las conclusiones finales de los asistentes al Simposio, se pone de manifiesto, la necesidad de crear una auténtica política musical educativa no profesional, que coordine los estudios musicales desde su iniciación en el preescolar hasta el ciclo universitario (Oriol, 1986, p. 217)

Como consecuencia del trabajo del gabinete infantil y del de pedagogía Musical del conservatorio de Zaragoza, se publica *Chis-Chas* en 1984 y se inicia la Campaña de Pedagogía Musical del Gobierno de Aragón. Paralelamente, el Ayuntamiento de Zaragoza, a través de la Delegación de Difusión de la Cultura, oferta en 1983 por primera vez, una serie de cursos, seminarios y encuentros, que incidirán en áreas importantes de la cultura como fueron la imagen, la expresión y la plástica, el medioambiente y por supuesto, la música. La realización de esta oferta cultural se encuadra en el entonces recién recuperado Balneario de Panticosa, uno de los enclaves más bellos e impresionantes del Pirineo aragonés.

3.2 INICIO DE LA CAMPAÑA EN LA DGA HASTA LA LOGSE O HACIA UNA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO (1984-1990)

El departamento de Cultura y Educación de la Diputación General Aragón, consciente de la laguna que en materia de educación musical había en la escuela, encargó a Mariángeles Cosculluela un proyecto educativo musical que sería totalmente innovador en nuestro país. Incidió de modo especial en la necesidad de la existencia de un profesorado altamente cualificado, para desarrollar una Campaña de Pedagogía Musical que, dos décadas después, continúa siendo novedosa y de plena vigencia.

Esta Campaña consistía en llevar la educación musical a todo el territorio aragonés, a través de la transmisión de cursos de Pedagogía Musical para el profesorado. El proyecto estaba temporalizado en nueve cursos en el que el diseño programado constó de cuatro fases, cuyo contenido se vendría a elaborar con los datos proporcionados por la realidad a través de la transmisión directa (Cosculluela, 1991, p. 32)

Comenzaron con el denominado *Chis-Chas* (Cosculluela y Farah, 1984), publicación que relaciona temas de la música popular aragonesa con actividades psicomotoras y de iniciación musical. Estaba destinada a maestros, profesorado de música, y a todos aquellos educadores o personas interesados en el proceso educativo de los niños y niñas en edades comprendidas entre los 4 y los 12 años.

Se diseñaron por parte de la dirección del programa, los siguientes objetivos generales prioritarios:

1. *Generar en la conciencia social colectiva el gusto por la música y la comprensión de su utilidad formativa en la escuela incidiendo en este hecho directamente a través de los profesionales de la enseñanza.*
2. *Formar al profesorado en técnicas musicales y motrices elementales adecuadas en el ámbito escolar, a través de la voz, el cuerpo y la pequeña percusión.*
3. *Informarle de los procesos metodológicos más sencillos para facilitar la transmisión de sus conocimientos a los alumnos.*
4. *Interrelacionar los principios básicos de la psicopedagogía humanista actual con la música, por medio del comportamiento y desarrollo psicomotriz con el objeto de favorecer y posibilitar un proceso personal armónico.*
5. *Realizar un seguimiento de la tarea del profesor apoyándoles en sus dificultades y capacitándole para llevar a cabo esta labor. (o.c., pp. 33-34)*

Según consta en *Aragón Cultural* (1985, p.60), el Boletín del departamento de Cultura y Educación de la Diputación General de Aragón:

Aunque la Diputación General de Aragón no tiene competencias en materia de educación, sí quiere ir preparando el camino y colaborar con el Ministerio en paliar una laguna como es la educación musical en la escuela.

Sus objetivos prioritarios eran introducir la música en las escuelas aragonesas y sensibilizar a los docentes y discentes al hecho musical. Para ello se diseñó una campaña enfocada a la formación del profesorado, y al seguimiento en la tarea del profesor en la escuela, con la intención de asesorarle e informarle de las técnicas pedagógicas musicales más sencillas, apoyándoles en sus dificultades y capacitándoles para llevar a cabo la labor de educación musical en la escuela.

Se organizaron inicialmente diez cursos de educación musical activa para maestros de E.G.B. distribuidos por todo el territorio aragonés. En Jaca, Huesca y Binefar de la provincia de Huesca; Alcañiz, Teruel y Utrillas en la provincia de Teruel y Ejea de los Caballeros, Calatayud y dos en Zaragoza en la provincia de Zaragoza. No obstante, en el mes de enero de 1985, debido a la demanda del profesorado, se ampliaron a siete el número de cursos de *Chis-chas*. Para impartir los cursos a los maestros se convocó un concurso entre los profesores integrantes del Gabinete de Pedagogía Musical del Conservatorio de Zaragoza. Este concurso consistía en una exposición escrita sobre la incidencia de la música en la educación, así como en la elaboración de una programación de las clases sobre un tema folclórico libre dirigido a niños en edad escolar.

En las conclusiones del citado Boletín (1985, p. 63) se manifiesta la valoración positiva de la campaña y la consecución de los objetivos programados. Se entiende, además, que los maestros están mucho más sensibilizados a la música, sin embargo se constata las

dificultades que tienen los docentes, tanto desde el punto de vista inhibitorio, en lo referente a la expresión, como a las destrezas vocales y corporales o en la sensibilidad auditiva, por lo tanto se hace necesaria la continuidad para el avance y progresión de la misma.

A esta obra le siguieron *Cascabillo* (Coscolluela y otros, 1985) y *Bigulín* (Coscolluela y otros: 1986). El primero, supone el inicio a la educación musical consciente, el cual parte de un proceso vivencial para llegar al conocimiento, interiorización y afirmación de los objetivos musicales, además está programado con la realidad de las escuelas aragonesas. Con *Bigulín* se avanza un paso más en el proceso de Educación Musical, progresando en la ampliación de objetivos de Educación Rítmica, Educación Audioperceptiva, Educación Psicomotriz, de la manipulación instrumental y de las Audiciones Activas, está destinado a niños de entre 7 y 12 años.

La Campaña de Pedagogía Musical se ha mantenido viva hasta 2006. Un elevado número de profesores de todo el territorio aragonés ha realizado los cursos, con una repercusión en la práctica escolar de 30.000 alumnos. Esta Campaña fue premiada en el año 1985 por el Ministerio de Cultura con la mención especial del jurado y, en mayo de 1988, recibió un premio nacional del Instituto de Artes Escénicas y de la Música, en la II edición de Comúsica, por su labor de renovación en los métodos de enseñanza musical, lo que expresa el nivel de reconocimiento.

Paralelamente, en la época estival, el Ayuntamiento de Zaragoza, a través del área de cultura, continúa organizando cursos de verano en Panticosa. De las diferentes actividades que se realizaron en el balneario en relación con la pedagogía musical cabe destacar el curso de pedagogía musical activa, impartido por profesores Miguel Ángel Martín Lladó y María Alba Vila, ambos seguidores de la pedagogía musical Orff, y dirigido a profesores de Música y profesores de E.G.B. Otro curso sobre dirección coral, impartido por Vicky Lumbroso y Jacques Calatayud, dirigido a estudiantes de música y directores de coros de niños sobre todo. En concreto, este curso se mantendrá como taller de dirección y cultura vocal, hasta el año 1990.

Por último, un curso panorámico de perfeccionamiento del solfeo, impartido por la catedrática del solfeo del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, Encarnación Lòpez de Arenosa, dirigido a profesores y estudiantes de música.

En 1990 se constituye en Zaragoza la Asociación Aragonesa de Profesores de Música de Aragón por iniciativa de Mariángeles Coscolluela con los siguientes objetivos: favorecer la relación entre los profesionales de la Música en todos los niveles, con inquietudes humanistas y psicopedagógicas; promover grupos de investigación con el fin de proporcionar la posibilidad de autoformación permanente, en las diferentes disciplinas, que conduzcan a mejorar la calidad de la enseñanza de la música; elaborar aquellos documentos o informes que contribuyan a la difusión de los criterios vigentes,

en cuanto a literatura psicopedagógica y de educación musical. Por último, convocar y realizar cursos de formación de profesorado y establecer criterios que unifiquen y apoyen a la enseñanza y a los docentes de la música desde el ámbito oficial, profesional y social.

3.3 LA LOGSE Y LA PRIMERA ESPECIALIDAD UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN MUSICAL (1990-1994)

En esta etapa se produce un definitivo avance en la educación musical de nuestro país, con la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE, 04-10-90) de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Esta Ley determina en el apartado 3 del artículo 4 que las Administraciones Educativas competentes establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, del que formarán parte en todo caso las enseñanzas medias. En Aragón será un proceso lento, ya que hasta el año 2000 no finalizará el proceso de transferencias de competencias en materia educativa.

El nuevo sistema educativo comprenderá enseñanzas de régimen general y de régimen especial. Las enseñanzas de régimen general incluirán la Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria (Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio), Formación profesional de Grado Superior y Educación universitaria. Las de régimen especial se dividen en enseñanzas artísticas y de idiomas.

La música estará presente en diverso grado en las diferentes etapas de la enseñanza. En Educación Infantil, la Expresión Musical formará parte del Área de Comunicación y Representación. En Educación Primaria la música se distribuirá dentro del Área de Educación Artística y, será impartida por profesorado especialista, al igual que Educación Física y Lengua Extranjera.

Dado que se hace necesaria la figura del maestro especialista en música, las diferentes universidades comienzan la configuración de esta nueva especialidad. No obstante, para cubrir la necesidad inmediata de éstos maestros, los CEPs se hacen cargo de la formación de dichos especialistas en Educación Musical. Como expone Royo (2003, p. 64) en la provincia de Zaragoza se llevaron a cabo durante los cursos 1991, 1992 y 1993 dos cursos de 830 horas, de las cuales 300 son de prácticas y el resto de teoría, dirigidos a funcionarios de la enseñanza pública, y más tarde en los cursos 1998 y 1999 se realizó otro dirigido a los maestros de la enseñanza privada, es este caso organizado por el sindicato UGT y coordinado por el Conservatorio Superior de Música de Zaragoza. Concluye también, que los primeros fueron por convenio marco de cooperación entre la

universidad, el Ministerio de Educación y Ciencia y a través de las unidades de programas educativos de las provincias correspondientes.

Además, es importante señalar que en el curso 1991-1992 se creó un seminario permanente de Música en Educación Primaria con el objetivo principal de analizar el nuevo currículo del área de Artística.

En 1991, el R.D. 1440/1991 de 30 de agosto, BOE 244 de 11 de octubre establece el título universitario de Maestro en siete especialidades, prefijadas por la LOGSE: Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Infantil, Educación Especial y Audición y Lenguaje.

Por un documento interno e inédito, se constata que en el año 1992 la Dirección General de Acción Cultural trasladó a Mariángeles Cosculluela a la Dirección General de Patrimonio Cultural y Educativo, para trabajar en la elaboración y coordinación de las áreas curriculares correspondientes a las enseñanzas musicales y artísticas de los niveles de Educación Primaria y Secundaria obligatoria. Trabajo del que no se tiene constancia escrita, pero que por testimonios orales de colaboradores sí se llegó a realizar, pero por diversas vicisitudes, no se llegó a publicar, ya que hasta el año 2000 no se terminaría de proceso de transferencias educativas en la Comunidad Autónoma de Aragón.

En este mismo año, el Instituto de las Ciencias de la Educación de la universidad de Zaragoza, celebra el I Encuentro sobre Aspectos Didácticos de la Música en las Enseñanzas Medias, coordinado por Mariángeles Cosculluela Mazcaray. A este encuentro le sucederían otros tres en los años (1996, 2000 y 2003). El último, dedicado a Mariángeles Cosculluela por su reciente fallecimiento.

Paralelamente, se estaba gestando en la entonces Escuela Universitaria del Profesorado de la Universidad de Zaragoza, la titulación de maestro especialista en Educación Musical, que comenzaría en el curso académico 1993-1994.

En 1994, y por Orden Ministerial, de 5 de mayo (BOE, de 10 de mayo) los Centros de Recursos, desde los que se atendía a las pequeñas escuelas rurales con los programas de Educación Compensatoria, y los Centros de Profesores se fusionaron en una nueva institución: los Centros de Profesores y Recursos

En este periodo, y en el ámbito nacional, Mariángeles Cosculluela publica con la Editorial Anaya los textos de Música para Educación Infantil y Primaria, según el nuevo currículo de Educación Musical establecido por la LOGSE.

3.4 LA ESPECIALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN MUSICAL HASTA EL FALLECIMIENTO DE MARIÁNGELES COSCULLUELA (1994-2002)

La DGA, continúa la Campaña de Pedagogía Musical, a través de la ampliación de sus cursos entorno a otras disciplinas relacionadas con la educación artística, como fueron las siguientes: Temas Transversales, Programación y Globalización, adaptado a la LOGSE (1994), Paisajes de Aragón (1998), Danzas Aragonesas (1999), Taller de construcción de Instrumentos Musicales (2000), Didáctica de la Cultura Popular (2000), Tradición oral y recreación dramática y Montaje teatral sobre el Patrimonio Cultural Aragonés.

En 1994, Mariángeles Cosculluela comienza además una nueva etapa en su labor en el Gobierno de Aragón, ya que se solicita por parte del Director General de Bienestar Social, Francisco Javier Rodríguez Morón, sus servicios para elaborar y continuar el Proyecto de Arte-terapia, que se llevó a cabo en los centros de internamiento de menores tutelados o en guarda, durante el curso 1994-1995. (Extraído de un documento interno e inédito de la DGA). Este proyecto se ampliaría durante el curso 1995-1996, como Musicoterapia/Arteterapia Educativa a menores de 14 a 18 años, según convenio suscrito entre el Departamento de Sanidad y Bienestar Social y Trabajo y el Departamento de Educación y Cultura de la DGA y el ICE de la universidad de Zaragoza.

Mariángeles en su línea de formación organiza, además, cursos sobre musicoterapia para Educadores de Protección de Menores. Este mismo año dirige otro Proyecto aplicado de musicoterapia en geriatría, para internos normalizados y dementes.

Por otro lado, en el marco de las enseñanzas de régimen especial, en virtud de un convenio suscrito entre el Ayuntamiento de Zaragoza y el Ministerio de Educación y Ciencia de 27 de septiembre de 1994, se crea la Escuela Municipal de Música y Danza, el Conservatorio Elemental de Música y el Conservatorio Profesional de Danza. Estos centros realizarán una importante labor de extensión de la música a los centros escolares, ya que abrirán sus puertas a los colegios, realizando visitas guiadas y conciertos didácticos. Desde el primer año de su creación el departamento de Música Moderna de la Escuela Municipal de Música y Danza, ofrecía a los centros educativos de ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos y COU, actividades didácticas que permitían familiarizarse con aquellos aspectos más destacados de la música moderna, con un importante éxito de participación según consta en las memorias del Servicio de Cultura del Ayuntamiento de Zaragoza.

Igualmente, se organizan sesiones didácticas de Introducción al Baile y Música Populares en Aragón, con el objeto de promover y fomentar el conocimiento del folclore aragonés entre la población escolar de Educación Primaria.

El servicio de cultura complementa su programa de actividades didácticas de promoción de las Enseñanzas Artísticas con visitas didácticas al Conservatorio Elemental de Música y al Conservatorio Municipal Profesional de Danza.

Estas actividades didácticas están dirigidas sobre todo a los alumnos de Educación Primaria con el objetivo de descubrir y conocer el origen y las posibilidades de algunos instrumentos musicales, cuya enseñanza se imparte en el centro, las visitas a los colegios se centran sobre todo en una audición didáctica acompañada de explicaciones relativas a los principales instrumentos, y, en el caso de las Enseñanzas de Danza pretenden acercarse y despertar el interés por este tipo de disciplina a los alumnos de los primeros cursos de Educación Primaria.

No obstante, se tiene constancia de que estas visitas didácticas tanto de la Escuela Municipal de Danza, como de las Escuelas de Folclore y de Música, se venían realizando desde el año 1991, sin embargo, su regularización se produce tras el convenio suscrito con el Ministerio de Educación y Ciencia.

En el año 1996, se organizan lo primeros conciertos pedagógicos, por el Servicio de Cultura del Ayuntamiento en colaboración con el Auditorio de Zaragoza, los cuales están destinados a desarrollar la cultura musical de los escolares y servir de base a los centros educativos para la realización de actividades complementarias en el aula.

Es importante señalar que durante los cursos 1995-1996 y 1996-1997, se trabaja en las directrices para la elaboración del Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular de Centro en el Conservatorio Municipal de Música de Zaragoza, coordinadas y dirigidas por Mariángeles Cosculluela.

Además, como consecuencia de la LOGSE y su posterior desarrollo en la Orden de 30 de julio de 1992, en la que se contempla la posibilidad de creación de Escuelas específicas de Música, no conducentes a titulación, Mariángeles Cosculluela dirige y organiza un curso sobre *Escuelas de Música, un nuevo modelo educativo*, en colaboración con la DGA, la Federación Aragonesa de Sociedades Musicales y Escuelas de Música Ámater y el Ayuntamiento de Zaragoza, desarrollado en la Escuela Municipal de Música de Zaragoza, y dirigido a profesionales de Escuelas de Música. Según consta en el Dossier sobre el curso editado por la Federación (1996, p. 291), el curso fue novedoso y enriquecedor para los asistentes, ya que se trabajaron de forma interdisciplinar la integración de diversas áreas como: Psicopedagogía, práctica instrumental, psicología social, psicomotricidad, danzas y educación musical temprana, además de atender a la diversidad de escuelas, músicos de diferentes especialidades y materias, con la fusión de expectativas, experiencias y realidades que esto conlleva.

Por otro lado, como ampliación y complemento a la labor iniciada por la DGA en el ámbito de la musicoterapia, se imparten dos cursos de Musicoterapia Educativa,

dirigidos a profesionales de la enseñanza, la salud y la atención social, coordinados por Mariángeles Cosculluela.

Además en el curso 1998 se extiende la Campaña de Pedagogía Musical a otros ámbitos relacionados con la educación artística, en la línea de pensamiento de su directora, como es la función integradora de las artes en la formación personal y el desarrollo educativo, con un curso sobre Paisajes de Aragón (Monegros y Moncayo) que se realizaría durante dos cursos sucesivos. En el año 2000 se inicia otro sobre Tradiciones orales en Aragón y recreación dramática, y en 2001 el denominado Montaje teatral sobre patrimonio aragonés. De hecho, estos cursos como consecuencia del fallecimiento de Mariángeles dejaron de impartirse en 2002.

Paralelamente, y en la misma trayectoria, en el curso 1999 se inicia un nuevo curso sobre Danzas del Altoaragón, el cual estaba destinado a difundir el libro-disco titulado *Danzas de Sobrarbe* (2000), escrito por Isabel Riazuelo Fantova, componente del equipo de pedagogía musical de la DGA, desde el año 1987, e interpretado por la Orquestina del Fabirol. La presentación la realizó Mariángeles Cosculluela. Este libro-disco fue el resultado del Proyecto Aragón en el Aula, llevado a cabo por la DGA y la Caja de Ahorros de la Inmaculada. El texto se distribuyó a los centros educativos aragoneses de forma gratuita, agotada la primera edición, la segunda corrió a cargo del Ayuntamiento de Bielsa, la cual también está agotada.

Al año siguiente, en el curso 2000-2001, también se amplía la Campaña de Pedagogía Musical del Servicio de Patrimonio Etnológico, Lingüístico y Musical del Gobierno de Aragón, coordinada por Mariángeles Cosculluela con el proyecto Unidades Didácticas de Cultura Popular Aragonesa, propuesto por la Asociación de Gaiteros de Aragón (AGA) y otro curso sobre Construcción de instrumentos populares aragoneses.

En el año 2000, finaliza el proceso de transferencias educativas a las comunidades autónomas. No obstante, el primer currículo de Educación Artística se publica en BOA el 5 de julio de 2005, en donde se desprende la filosofía y el pensamiento pedagógico de Mariángeles Cosculluela.

CUADRO DE SÍNTESIS: 2ª PARTE

<p>Estatuto de Autonomía en Aragón, por consiguiente políticas propias de Educación (1982-1984)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1982. Creación del gabinete de Pedagogía Musical del conservatorio de Zaragoza, dirigido por Mariángeles Cosculluela. ▪ 1983. Se crea el movimiento de renovación pedagógica del alto Aragón. ▪ 1984. Se constituyen los CEPs. ▪ 1984. Se inauguran los cursos de verano del Balneario de Panticosa (Huesca), con presencia de la educación musical.
<p>Inicio de la campaña en la DGA hasta la LOGSE o hacia una formación continua del profesorado (1984-1990)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1984. Se aprueba en la DGA el proyecto de la Campaña de Pedagogía Musical. Publicación de <i>Chis-chas</i>. ▪ 1985. Publicación de <i>Cascabillo</i>. ▪ 1986. Publicación de <i>Bigulín</i>. ▪ Mención especial del Ministerio de Cultura a la citada Campaña. ▪ 1988. Premio Nacional del Instituto de Artes Escénicas y de la Música a la Campaña, por su labor de renovación de los métodos de enseñanza musical. ▪ 1990. Se constituye la asociación de profesores de música de Aragón.
<p>La LOGSE y la primera especialidad universitaria de Educación Musical (1990-1994)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1990. Se promulga la LOGSE. ▪ 1991. Primeros cursos de habilitación de profesorado especialista en música. ▪ 1994. Se amplía la Campaña de la DGA, con un curso sobre Temas transversales, programación, globalización. ▪ Se comienza a trabajar en la DGA sobre el nuevo currículo de Educ. Infantil y Primaria. ▪ 1993-94. Se implanta la titulación de maestro especialista en música en la Escuela de Magisterio de la universidad de Zaragoza.
<p>La especialización de la educación musical hasta el fallecimiento de Mariángeles Cosculluela (1994-2002)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1994. Proyecto de Arte-terapia musicoterapia, por convenio entre DGA y el ICE de la universidad de Zaragoza, para menores hasta 14 años y, coordinado por Mariángeles Cosculluela. ▪ 1995. Se amplía el citado proyecto a menores internos de 14 a 18 años. Además, se inicia otro con geriatría para internos normalizados y dementes. ▪ En 1994, se crea la Escuela Municipal de Música y Danza, el conservatorio elemental de música y el conservatorio profesional de danza. Estableciendo desde su inicio actividades didácticas para los escolares. ▪ Finales de los 90, se amplía la Campaña de Pedagogía musical a Danzas Aragonesas, Taller de construcción de Instrumentos Musicales, Didáctica de la Cultura Popular, Tradición oral y recreación dramática y Montaje teatral sobre el Patrimonio Cultural Aragonés. ▪ Fundación de la asociación aragonesa de musicoterapia.

Figura 10

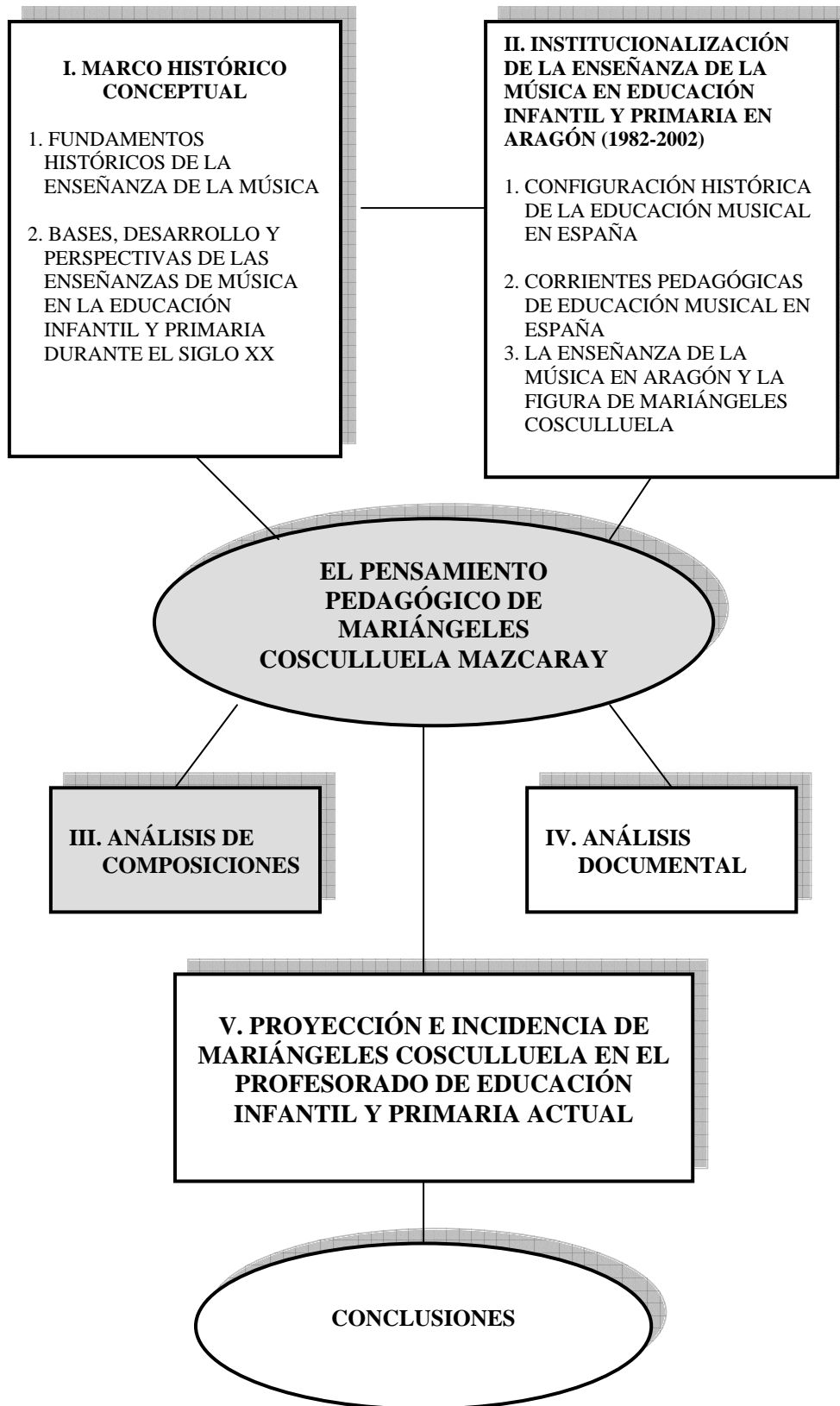
MARIÁNGELES COSCULLUELA Y SU DESARROLLO EN EL ENTORNO MUSICAL, POLÍTICO Y SOCIOCULTURAL

AÑO	POLÍTICO (Español)	POLÍTICO (Aragonés)	MUSICAL	SOCIO-CULTURAL	MARIÁNGELES COSCULLUELA
1982	Regulación de las enseñanzas de Educación Musical en Ciclo Medio	Aprobación del Estatuto de Autonomía en Aragón	Se inicia el primer germen del Gabinete de Pedagogía Musical	Fundación de la Federación de Universidades Populares. Creación de la Confederación Española de padres de alumnos (CEAPA)	Publica Preaula 1 y 2. Comienza la dirección del Gabinete de Pedagogía Musical
1983	Ley de Reforma Universitaria (LRU) R. Decr. de Educ. Compensatoria, 13 de abril del M.E.C.	CRIET de Alcorisa y Albarracín		Celebración en Barcelona del I Congreso Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica Creación del Movimiento de Renovación pedagógica del Alto Aragón	
1984	Ley orgánica 8/1985, 3 de julio del Derecho a la Educación (LODE)	Creación de los Centros de Profesores CEPs	Primeros cursos de pedagogía musical de la DGA. I Simposio Nacional de didáctica de la Música		Publicación del <i>Chis-Chas</i> . Inicio de la campaña de Pedagogía Musical
1985	Regulación del Consejo Escolar del Estado. Regulación de los conciertos educativos	Premio del Ministerio a la Campaña de Pedagogía Musical, texto (Chis-chas) y Grabación		Se crea el Grupo de Estudios de Renovación pedagógica del Alto Aragón (GERPA)	Publicación de <i>Cascabillo</i>
1986	Decreto de 1986. Se crean los Colegios Rurales Agrupados de EGB (CRAs)				Publicación de <i>Bigulín</i> .
1987	Se amplía el número de títulos universitarios oficiales de 87 a 134			Huelga de estudiantes	
1988	Proyecto para la reforma de la enseñanza (Educ. Inf, Primaria, Secu. y Profesional) <i>En Música y Educación</i>	Premio Comúsica a la Campaña de Pedagogía Musical de la DGA	Publicación de la revista <i>Música y Educación</i> . En pedagogía musical se habla de Dalcroze y Orff	Huelga del profesorado	Premio Comúsica a la Campaña de Pedagogía Musical de la DGA

AÑO	POLÍTICO (Español)	POLÍTICO (Aragonés)	MUSICAL	SOCIO-CULTURAL	MARIÁNGELES COSCULLUELA
1989	Borradores de proyectos de reforma de las enseñanzas musicales en España La enseñanza de la música en el Parlamento Europeo. Se publica el libro blanco	Ley 3/1989, de 21 de abril, del Himno de Aragón	Propuesta por parte de relevantes personalidades (A. Kraus, P. Domingo, M. Caballé...) para la incorporación de la música a la universidad.		Publica <i>Aldaba 1</i> y 2. Editorial Edelvives Coordina la versión popular del Himno de Aragón: Coro y orquestas laudísticas
1990	Ley orgánica 1/1990 LOGSE Propuesta de perfil de la diplomatura de maestro Educ. Musical. Creación del puesto de educador musical en EGB y su habilitación correspondiente (BOE 4-5-90)				Coordina el VI encuentro sobre aspectos didácticos de la música en enseñanzas medias (ICE, Universidad Zaragoza). Inicia el trabajo con la Editorial Anaya. Constituye la asociación de profesores de música en Aragón
1991	Pruebas para ingresar en el cuerpo de maestros incluida la opción Educ. Musical. Temarios Real Decreto sobre la Educ. Artístico-Musical en la Educ. Primaria Título universitario de maestro especialista.			VI Congreso sobre la Educación Artística como proyecto común europeo. Sociedad española de educación a través del Arte. Badajoz. Se pidió la espec. de Artes Plásticas para la Esc. de Formación del Profesorado	Publicación inédita sobre “las consideraciones sobre el programa de educación musical en la escuela realizado por el departamento de Cultura y Educ. de la DGA”
1992	Algunas ideas sobre el Título de maestro Educación Musical		Simposio Nacional “La educación musical del futuro” ISME: España	Se constituye la Federación de Mvtos de Renovación Pedagógica de Aragón (EVA-EVA AA y Aula Libre)	Publicación de Primaria Primer ciclo. Ed. Anaya Álvaro Zaldivar escribe en Heraldo sobre su trabajo.
1993	Se aprueba el I Plan Nacional de Formación Profesional		II Simposio Nacional “La educación musical elemental”. ISME: España		Publicación de Primaria Segundo ciclo. Ed. Anaya
1994		Reforma del Estatuto de Autonomía de Aragón. Se crean las escuelas y conservatorios municipales de música y danza en Zaragoza.		Se fusionan CEPs y Centros de Recursos, dando lugar a los CPRs	Publicación de Primaria Tercer ciclo. y Educación Infantil 3,4 y 5 años Ed. Anaya Entrvta en el Periódico de Aragón sobre Musicoterapia

AÑO	POLÍTICO (Español)	POLÍTICO (Aragonés)	MUSICAL	SOCIO-CULTURAL	MARIÁNGELES COSCULLUELA
1995	Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de Centros Educativos (LOPEG)		Primera publicación de la Revista EUFONÍA		Musicoterapia Educativa. Dpto de Sanidad, Bienestar Social y Trabajo y Dpto de Educ.y Cultura y el ICE
1996	O. Ministerial de 29 de abril (CRIET)		Primera publicación en junio de la Revista MAP Música, Arte y Proceso		Musicoterapia Educativa. Dpto de Sanidad, Bienestar Social y Trabajo y Dpto de Educ.y Cultura y el ICE
1997	Proyecto de Reforma de las Humanidades en la ESO y el Bachillerato				Musicoterapia Educativa. Las Escuelas de Música. Un nuevo modelo educativo. Publica en la Rvta MAP
1998	RD 1982/1998 de 18 de septiembre, por el que se traspasan las competencias en materia educativa a Aragón	Ley 5/1998, de 14 de mayo de los Consejos Escolares de Aragón	Primera publicación de la colección de libros para profesionales y docentes de la música. Ed. Pirámide		Publica en la Rvta MAP, la segunda parte
1999		Ley 3/1999, de 10 de marzo, del Patrimonio Cultural Aragonés		El Movimiento de Renovación Pedagógica (EVA) deja de existir	Se publica la voz de MAC en el Diccionario de la Música Hispano-Americana Funda la Asociac. Aragonesa de MT
2000	Finaliza el proceso de transferencias educativas a las comunidades autónomas	Junio. Pacto por la Educación	Publicación del libro-disco <i>Danzas de Sobrarbe</i>		Artículo: Música ¿para qué? (algunas reflexiones sobre los aspectos socioeducativos de la Ed. Musical. ICE
2001	Ley orgánica, 6/2001, 21 de diciembre, de Universidades (LOU)				Julio de 2001 artículo en Heraldo de Aragón <i>Música ¿para qué?</i>
2002	Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la Educación (LOCE)				Prólogo de libros de folclore aragonés. Fallece el 12 de mayo. Premio Sabina de Oro a título póstumo. Homenaje de los maestros integrantes de la Campaña.
2003		Ley 17/2003, 24 de marzo, por la que se regula la org. de las EEArtísticas			Homenaje de la Asociación de MT. Artículo en Heraldo de Aragón de Carlos Húe

ESTRUCTURA DEL INFORME DE INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO TERCERO

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE MARIÁngeLES COSCULLUELA MAZCARAY: ANÁLISIS DE COMPOSICIONES

1. MARIÁNGELES COSCULLUELA MAZCARAY: UNA VIDA DEDICADA A LA EDUCACIÓN MUSICAL

Nace en Barbastro el 6 de febrero de 1943, hija de Francisco, y María, era la mayor de tres hermanos. A la edad de cuatro años y tras una intervención quirúrgica que le afectó el corazón le impidió mantener una infancia normal, ya que sus estudios los realizó de forma intermitente en casa y, con profesores particulares.

Los periodos estivales de su infancia los pasó en Bielsa, un pueblecito de la comarca del Sobrarbe, en la provincia de Huesca en Aragón, ubicado en la confluencia de los ríos Cinca y Barrosa, sobre la morrena frontal de un valle de origen glaciar: el valle o Bal de Bielsa. Lugar al que volvería siempre que su trabajo se lo permitiese a lo largo de su intensa vida. Mariángeles Cosculluela recuerda en sus escritos lo siguiente:

Jamás olvidaré la sensación al subir -en los atardeceres sesteros y quietos del sol blanco de estío- por la cansada cuesta del Calvario, al escuchar los preludios de Bach resonando limpios en el piano, improvisando una danza de amalgama con el sonido travieso de las aguas del Cinca al romperse juguetonas en las blancas piedras de La Farga en Bielsa.

Mariángeles Cosculluela no tenía antecedentes musicales en su familia, sus estudios de música los realizó en Barbastro, a través de clases particulares con el profesor José María Melendo, profesor de piano y acordeón, y director de orquestas de variedades locales, así como compositor de algunos títulos entre los que destacan “Implorar” grabado por Antonio Machín.

A los 21 años obtiene el título profesional de piano. Inició una trayectoria de compromiso con la música, que le lleva desde el descubrimiento de su potencial educativo, a asentar las bases para una formación del profesor de educación musical, mediante un compromiso institucional y una creación artística y documental que ha dejado profunda huella tanto en el pensamiento de los docentes como en la creación práctica y artística.

Hacia el descubrimiento del potencial educativo de la música

A principios de los años 70 viaja a Madrid, al Instituto Superior de Música y Danza, para realizar sus primeros cursos de Didáctica Musical, impartidos por García de la Vega y Martín Porras, catedráticos de dirección coral y de percusión, del Conservatorio Superior de Música de Madrid. La asistencia a estos cursos se mantendrá desde el año 71 hasta el 74.

Paralelamente, participa en el primer curso de Educación Musical y Psicomotriz, en el Instituto de las Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Zaragoza. En 1974

asiste en el Instituto Superior de Música y Danza de Madrid al de Iniciación a la Educación Motriz y Musical en el niño. Estos cursos incidirán notablemente en su posterior desarrollo profesional y educativo-musical. Este mismo año participa en el I Congreso de Musicología que tiene lugar en España.

Debido a su preocupación por el conocimiento y la búsqueda de nuevas formas de enseñanza y a su inquietud por la renovación de los métodos de educación musical, viaja al Instituto Superior de Música Sagrada y Pedagogía Musical de Burgos para trabajar el método de Justine Ward y al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela con sede en Vigo para trabajar con el profesor belga Jos Wuytack. Con este último realizará en los próximos cuatro años los cinco niveles de su moderna pedagogía musical.

En su interés y preocupación por conocer el origen de las diferentes corrientes metodológicas predominantes en Europa de aquella época, se desplaza en el año 1976 a la Universidad de Esztergon en Hungría para trabajar de primera mano el método de Zoltan Kodaly.

Al año siguiente, viaja al Institut Jaques-Dalcroze de Ginebra (Suiza) para asistir al Congreso Internacional de la Rithmique, conocer el método Dalcroze y profundizar en lo referente a Musicoterapia y Solfeo Corporal. También en este período conoce en Madrid a la danzaterapeuta María Fux y participa como ponente en el *I Symposium Nacional de Musicoterapia*, organizado por el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE) de Madrid. A partir de este momento comienza su labor como ponente en diferentes instituciones del territorio español.

Se desplaza en 1978 al Musik-und Tanzerziehung de Salzburgo (Austria) para profundizar sus conocimientos en Técnica Orff y en Musicoterapia, y al año siguiente, asiste al primer Congreso de Música Barroca realizado en España en El Escorial (Madrid).

Durante este tiempo continua además sus estudios oficiales de música en el Conservatorio de Música de Zaragoza, obteniendo el título de Profesor de Solfeo y Teoría de la Música en el año 1980, el de Profesor Superior de Musicología en 1982 y el de Profesor Superior de Pedagogía Musical en 1984.

Estos años serán definitivos en su carrera profesional, ya que profundizará en el conocimiento de las diversas técnicas y estudios en el ámbito de la psicomotricidad. En 1980 se forma con André Lapierre en el Hospital Clínico de Zaragoza y en enero de 1981 viaja a París para conocer el trabajo sobre *Psicocinética* del Doctor Le Boulch, obteniendo el Diploma Europeo de dicha especialidad en el Centre de Formation Permanente Groupe E.S.C.P. Chambre de Commerce e d'Industrie de París. Más tarde, en ese mismo año 1981, se desplaza a Roma para asistir al II Curso de Psicomotricidad de

la Unione Nazionale Insegnanti Educazione Física. En este mismo año, participa en un taller de Expresión Artística con la profesora Gerda Alexander, de Copenhague. En 1984, viaja a Amberes (Bélgica) para asistir al XVI Congreso Internacional de Willems.

En el ámbito de la musicología asiste en el año 1986 al Simposio sobre Documentación Musical, en Toledo. En 1990 participa en la 1as Jornadas de estudio y catalogación de fuentes musicales en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Barcelona.

En el año 1992, obtiene el título de Magister Interuniversitario en Estudios Sociales Aplicados (Friburgo-Zaragoza), presentando la memoria inédita sobre: *Consideraciones sobre el programa de Educación Musical en la Escuela realizado por el Departamento de Cultura y Educación de la Diputación General de Aragón. Estudio de los cursos 1985 a 1989.*

A finales de los años 90, comienza los estudios de doctorado en el Departamento de Sociología y Psicología de la Universidad de Zaragoza, y obtiene la suficiencia investigadora en el año 2000.

Por último, hay que señalar que con todo este bagaje de formación, tanto profesional como humano, había comenzado su tesis doctoral sobre un tema candente aún hoy: *La motivación en el alumnado de Conservatorio.* Lo que demuestra su profundo compromiso e interés por la música, los músicos y la educación, truncado todo ello por su fallecimiento en edad tan temprana.

Sentar las bases para una formación del profesor de educación musical

A principios de la década de los 70 comienza su andadura docente como profesora de música en el colegio Montearagón de Zaragoza, donde imparte desde 1972 hasta 1981 Expresión Dinámica a los 8 cursos de la E.G.B., así como Historia de la Música de la Cultura y del Arte en el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP). Esta actividad la compagina desde 1974 hasta 1978, con el trabajo en el Centro de Orientación Familiar del Invidente de la obra social de la Caja de Ahorros de Zaragoza, Aragón y Rioja, impartiendo música y psicomotricidad a los disminuidos visuales, tanto individual como en grupo integrado y para todos los niveles ayudando a su integración en los centros escolares. Este fue seguramente el germen inicial de su motivación e inquietud hacia el campo de la musicoterapia.

Entre los años 1977 y 1980 imparte de forma ininterrumpida cursos en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense (ICEUM), y en la Escuela Superior de Música Sagrada y de Pedagogía Musical de Madrid, sobre las siguientes temas: *Pedagogía Musical para profesores de EGB y Bachillerato; Psicomotricidad a través del ritmo; Orientación Pedagógica para profesores de Preescolar y EGB; la*

Música y el movimiento en la escuela; y Musicoterapia. En esos años era director de ésta Escuela Superior el también reconocido pedagogo español Luis Elizalde, lo que supondría un importante intercambio de ideas pedagógicas entre ambos.

Imparte, además, cursos sobre la música y el movimiento en la Escuela, en 1978 en el ICE de la Universidad de Zaragoza, y en 1979 en la Escuela de Verano de Aragón y en el Seminario de Musicoterapia del Centro de Educación Especial (INAS) de Madrid. En este mismo año, inicia su actividad como profesora de música y psicomotricidad en el Centro de FP Homologado María Montessori de Zaragoza, para los cursos primero y segundo, y profesora de música en Educación Infantil en el Colegio Infantil Montessori para niños de educación preescolar de uno a cinco años.

Además, continúa desarrollando su labor pedagógica por el resto del territorio español. En 1980 es miembro de honor y ponente en las primeras Jornadas Nacionales Técnicas de Educación Preescolar en la Escuela Universitaria del Profesorado de Barcelona. En 1981 viaja a Canarias para impartir un curso sobre Psicomotricidad a través del Ritmo en el Conservatorio Superior de Música del Cabildo Insular de Tenerife. En la década de los años ochenta impartirá cursos en Barcelona, Madrid, Murcia, Albacete, Pamplona y Burgos.

En 1982, colabora con el ICE de la universidad de Zaragoza para impartir tres cursos sobre Pedagogía Musical Moderna (Área de Artística). Musicoterapia y educación o música en la educación especial y por último La música en el área de artística. Este mismo año imparte un curso sobre musicoterapia en el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social del Instituto Nacional de Servicios Sociales. Además se desplaza a la Escuela Superior de Música Sagrada y de Pedagogía Musical de Madrid para impartir un curso de Pedagogía Musical para profesores de Educación Artística en la EGB (Programas renovados)

Al año siguiente, 1983, vuelve a colaborar con el ICE de la Universidad de Zaragoza para desarrollar un curso sobre Musicomotricidad, y viaja a Burgos, a la Escuela Superior de Música Sagrada y de Pedagogía Musical, para impartir el mismo curso del año anterior de la misma institución... En 1989 otro sobre la educación musical en la educación infantil en Monzón y Huesca.

En febrero de 1990 funda la Asociación de Profesores de Música de Aragón. A través de la misma, se promueven cursos para maestros y profesores de música en el ICE, sobre el Método Martenot, Psicomotricidad y el método Tomatis, entre otros. Además, se organizan tertulias musicales con diferentes disciplinas relacionadas con la música, jazz, música moderna, compositores aragoneses, como Ángel Oliver Pina, etc. En este mismo año coordina el VI Encuentro sobre Aspectos Didácticos de la Música para Profesores de Enseñanzas Medias en el ICE de la Universidad de Zaragoza

En el año 1991, retoma sus trabajos iniciales en musicoterapia y participa como ponente e integrante del comité científico de las primeras Jornadas Internacionales de Musicoterapia, organizadas por la Asociación Española de Musicoterapia en Madrid. Al año siguiente, 1992, participa en el 4º Seminario europeo de musicoterapia en la Escuela de Musicoterapia y Técnicas Grupales de Vitoria-Gasteiz. Este mismo año viaja a Andalucía para impartir en el Conservatorio Superior de Sevilla un curso sobre pedagogía musical: especialidad para la obtención del título.

Más tarde, en el año 1993, tiene lugar en Vitoria el VII Congreso Mundial de Musicoterapia, y Mariángeles es invitada a participar una vez más como miembro del Comité Científico. Asiste también como ponente a las Jornadas de Expresión Musical, Plástica y Corporal .Materiales curriculares en primaria y secundaria en la Escuela Universitaria del Profesorado de la Universidad del País Vasco.

En 1994 participa como ponente en las primeras Jornadas de Musicoterapia de la Escuela Universitaria del Profesorado de Almería y al año siguiente, vuelve a la Escuela Universitaria del Profesorado de la Universidad del País Vasco para trabajar sobre Técnicas musicales y artísticas para adolescentes y niños. Este mismo año, comienza su colaboración con la entidad bancaria Ibercaja en la divulgación de la musicoterapia en su ciudad, y ese mismo año viaja a Asturias para trabajar sobre los objetivos de la educación musical en las Jornadas de Educación Musical de Asturias.

En el año 1996 participa en el curso de postgrado de Musicoterapia del Instituto Música Arte y Proceso de Vitoria-Gasteiz, con una ponencia sobre reflexiones sobre educación musical y musicoterapia educativa en la adolescencia.

En 1998 participa como ponente en centros de profesores de la Comunidad Autónoma de Aragón entorno a la motivación y el desarrollo personal a través de la música y del arte y la educación plástica y musical en alumnos con necesidades educativas especiales.

A finales de los 90, su trabajo se centra en algunas inquietudes constantes que aparecen a lo largo de toda su vida, la formación del profesorado, el desarrollo personal a través de la música y el arte y la musicoterapia. Como consecuencia de este empeño funda en el año 2000 la Asociación Aragonesa de Musicoterapia.

Un compromiso institucional

A finales de 1978, el 1 de diciembre comienza su trabajo como administrativa en el Departamento de Presidencia, Industria, Consumo y Turismo de la Diputación General de Aragón.

En el año 1983, y como expresión de su compromiso tanto personal como profesional por la educación musical y la formación en didáctica y pedagogía del profesorado de música de su ciudad, crea y dirige en Zaragoza el primer Gabinete de Pedagogía Musical, en colaboración del Ayuntamiento y el Conservatorio de Música de Zaragoza. Este gabinete tenía una doble vertiente. Por un lado la educación musical en niños de 4 a 6 años y por otro lado la formación en didáctica y pedagogía musical dirigida a profesores de música. En la educación a niños de 4 a 6 años experimentó lo que posteriormente se convertiría en uno de los textos más reconocidos por la mayoría del profesorado de infantil y primaria, el *Chis-chas*. Además en la formación al profesorado introdujo en el conservatorio materias hasta entonces alejadas de la formación del músico de conservatorio como fueron: didáctica general, dinámica de grupos o psicología entre otras.

Tras su trabajo de administrativo en la fase preautonómica, el 25 de enero de 1984 firma su traslado al departamento de Cultura y Educación (Gabinete Técnico) como asesora técnica de temas musicales. La denominación de este puesto de trabajo no existía en la institución, y fue creada gracias a su esfuerzo y trabajo personal, en el que a través de su persuasión e insistencia, convenció a los responsables políticos del momento sobre la necesidad de una educación musical de calidad y de una sólida formación del profesorado en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Ese mismo año publica con la DGA el citado *Chis-chas*, texto en el que se recogen temas populares de música aragonesa, adaptados para la enseñanza de la música y la psicomotricidad, y comienza desde el Departamento de Cultura y Educación la Campaña de Pedagogía Musical, dirigida a los maestros de todo Aragón.

Del 84 al 88, se centra sobre todo en su trabajo de la DGA y en la Campaña de Pedagogía Musical, debido al éxito obtenido y a su desarrollo y expansión por todo Aragón. Se publican también los textos *Cascabillo* (1985) y *Bigulín* (1986), como ampliación y continuación de *Chis-chas*. La Campaña obtiene en el año 1985 del Ministerio de Cultura y Educación, la Mención Especial del jurado a la programación, texto y grabación, y en 1988 el premio COMUSICA, siendo, un importante referente para el resto de comunidades autónomas.

Colabora en la coordinación de la versión popular del Himno de Aragón: Coro y orquestas laudísticas publicado en el año 1989 por las Cortes de Aragón.

En el año 1992 dirige y coordina los Proyectos Curriculares del Área de Artística Globalizada: Música, Plástica y Dramatización de Educación Primaria y Secundaria, los cuales por cambios de representantes y opciones políticas quedarán sin editar. En el curso 1994-95 comienza a trabajar en un Proyecto de Musicoterapia-Arteterapia, dirigido a menores de 6 a 14 años y a los Educadores de Protección de Menores, según un convenio suscrito entre el Departamento de Sanidad y Bienestar Social y Trabajo, el

Departamento de Educación y Cultura de la DGA, y el Departamento de Orientación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.

En el curso siguiente, este proyecto se ampliará a menores de 14 a 18 años. También se suscribe otro convenio pero esta vez en lugar de con la universidad con el Inersero, trabajando Musicoterapia en Geriátrica con internos normalizados y con dementes, en la Residencia de la Tercera Edad “Romareda” de Zaragoza.

Simultáneamente, y, en su preocupación constante por la formación del profesorado, en este caso, de las recién creadas Escuelas de Música, no conducentes a titulación, dirige y organiza un curso sobre *Escuelas de Música, un nuevo modelo educativo*, en colaboración con la DGA y el Ayuntamiento de Zaragoza, desarrollado en la Escuela Municipal de Música de Zaragoza, en el que introduce disciplinas desconocidas para el músico como la psicopedagogía o la psicología social

Al año siguiente, en el curso 1995-1996 trabaja en las directrices para la elaboración del Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular de Centro en el Conservatorio Municipal de Música de Zaragoza. En el 96-97 dirige el proyecto general sobre musicoterapia educativa, dirigido a profesionales de la enseñanza, la salud y la atención social, y al año siguiente otro sobre musicoterapia y arteterapia: globalización.

La DGA continúa la Campaña de Pedagogía Musical, a través de la ampliación de sus cursos entorno a otras disciplinas relacionadas con la educación artística, como fueron las siguientes: Temas Transversales, Programación y Globalización, adaptado a la LOGSE (1994), Paisajes de Aragón (Monegros y Moncayo) (1998) Danzas Aragonesas (1999), Taller de construcción de Instrumentos Musicales (2000), Didáctica de la Cultura Popular Aragonesa (2000), Tradición oral y recreación dramática (2000) y Montaje teatral sobre el Patrimonio Cultural Aragonés (2001).

Así mismo, como consecuencia del traslado en su trabajo de la Diputación General de Aragón, como funcionario superior de música, especialidad musicología al Departamento de Cultura y Turismo, Dirección General de Patrimonio Cultural, el siete de junio de 2001, colaboró con grupos de música popular aragonesa, colectivo en el que era muy querida y respetada, siendo demandada para prologar algunos libros. Muestra de ello son unas palabras publicadas, el 16 de mayo de 2002, en el Heraldo de Aragón en las que Jaime Cinca coautor del *Dance de Lécera* dice: *Era la bondad dentro de la burocracia, le quitaba frialdad a la gestión y nos ayudó muchísimo. Era todo corazón y muy buena persona.*

El uno de febrero de 2002 es nombrada Facultativo Superior de Musicología, y se produce un nuevo traslado a la Dirección General de Formación Permanente y Enseñanzas de Régimen Especial del Departamento de Educación y Ciencia de la

Diputación General de Aragón, despacho que no llegaría a ocupar por su enfermedad y posterior fallecimiento.

Creación documental y artística

Como inferencia de su trabajo en los años trabajados en la escuela y en cursos dirigidos al profesorado en la Escuela Superior de Pedagogía Musical de Madrid, el ICE de Zaragoza y Centros de Educación, publica en el año 1979, su primer artículo sobre “Pedagogía Musical en Aragón”, para las segundas jornadas sobre los estudios en Aragón y en 1983 en la revista *La escuela en acción* sobre “Experiencias musicomotrices”. Ese mismo año, forma parte del equipo preescolar de la editorial Edelvives donde publica, en 1983 los textos de educación preescolar *Preaula 1* y *Preaula 2*. Allí aparecen publicadas sus primeras canciones infantiles.

En 1984, publica *Chis-chas*, texto en el que se recogen temas populares de música aragonesa, adaptados para la enseñanza de la música y la psicomotricidad, y comienza desde el Departamento de Cultura y Educación la Campaña de Pedagogía Musical, dirigida a los maestros de todo Aragón. Se publican también los textos *Cascabillo* (1985) y *Bigulín* (1986), como ampliación y continuación de *Chis-chas*.

En el año 1988, escribe en la revista de educación *Painorma* un artículo sobre “Pedagogía Musical”. Y al año siguiente, vuelve a publicar en la editorial Edelvives los textos de educación preescolar *Aldaba 1* y *Aldaba 2*. En este mismo año, participa como coordinadora en la grabación de la versión popular del Himno de Aragón. Continúa además su trabajo de ampliación, de los cursos de la Campaña de Pedagogía Musical del Gobierno de Aragón.

Asimismo, en el año 1990 comienza su colaboración con la Editorial Anaya, publicando los textos de los tres cursos de Educación Infantil y de toda la Primaria, así como el *Proyecto Curricular para la Educación Primaria. Música y Dramatización*, de acuerdo con la recientemente promulgada Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)

En 1992 colabora con el Ayuntamiento de Zaragoza en el libro *El canto del cisne II. La Utopía aún*. Con el artículo dedicado a *Música y utopía*.

Tras varios años de investigación como musicoterapeuta en el centro de Educación de Menores de Zaragoza, escribe en 1997 y 1998 en la revista *Música, Arte y Proceso* dos artículos sobre musicoterapia y adolescencia.

En el año 2000, a través del ICE de la Universidad de Zaragoza, redacta en *Aspectos Didácticos 3* el artículo: “Música ¿Para qué? (algunas reflexiones sobre los aspectos sociopedagógicos de la educación musical)”.

Este mismo año, escribe un entrañable prólogo para el libro-disco *Danzas de Sobrarbe*, y en 2002 los prólogos de los libros *El Dance de Lécera*, y el *Cancionero Popular Turolense o Colección de coplas y estribillos recogidos de boca del pueblo en la ciudad de Teruel*. Reedición e introducción de Mercedes Souto y Alberto Turón

Desde 1983 hasta el año 2000 compone un total de 35 canciones infantiles y 11 melodías para la escuela. Una creación artística preciosa con plena vigencia aún hoy. Una muestra de ello fue que tras su fallecimiento las pedagogas musicales aragonesas Beatriz Oseira y Ana Quílez, recopilaron diez canciones de su repertorio, las tradujeron al catalán y editaron un disco *Homenaje a Mariángeles Cosculluela*, con versión en castellano y catalán, en el año 2006. La presentación oficial se realizó en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza el siete de diciembre del mismo año. En la actualidad, tras el éxito obtenido, se encuentran trabajando en su próxima reedición con la traducción de las canciones al inglés.

Es importante señalar que Mariángeles Cosculluela trascendió las fronteras de la Comunidad Autónoma de Aragón. Su voz se publica en el año 1999 en el *Diccionario de la Música Española e Hispano-Americana*. En 2007, aparece incluida en un capítulo dedicado a la enseñanza musical en España, en el que se hace referencia a algunos pedagogos musicales que desempeñaron un papel importante en nuestro país, junto a Joan Llongueres, Luis Elizalde o Ireneu Segarra, entre otros. Corresponde al libro del libro de la Editorial Graó *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*, que compendia a los pedagogos e investigadores más relevantes en el ámbito de la educación musical del siglo XX (como Dalcroze, Orff, Hargreaves o Sloboda...).

Su trabajo fue reconocido por personalidades de la política, la cultura y la educación musical. Un reflejo de ello son los artículos de prensa que se exponen en el anexo V.

Tras su fallecimiento, el 12 de mayo de 2002, muchos fueron los reconocimientos y homenajes desde los distintos ámbitos de la música, la educación musical y la musicoterapia.

2. ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE SU CREACIÓN ARTÍSTICA

En este apartado se trata de analizar y revisar la producción artística de Mariángeles Coscolluela Mazcaray, para ello se procedió a elaborar una consulta exhaustiva de todos sus materiales, tanto impresos como inéditos. De sus textos y de la consulta de la Sociedad General de Autores (SGAE), se seleccionaron las composiciones de canciones y melodías de la autora.

2.1 PRODUCCIÓN BÁSICA: COMPOSICIONES

Se presenta la relación de canciones y melodías recogidas de la revisión y publicación de los textos, y de la consulta a la Sociedad General de Autores. Compuso un total de 34 canciones y 11 melodías.

CANCIONES INFANTILES

Nº	CANCIÓN	REGISTR. EN SGAE		1ª EDICIÓN CONTENIDA EN		OTRAS EDICIONES		OBSERVACIONES
		SI	NO	OBRA	AÑO	LIBRO	AÑO	
1	Tengo dos ojitos	*		Preaula 1	1982	Anaya 4 años	1994	Seguramente la 1ª que compuso y la más pop.
2	La Marioneta			Preaula 1	1982			
3	El Robot			Preaula 1	1982			
4	El Pastel			Preaula 1	1982			
5	El osito Pelusín			Preaula 1	1982			
6	El Patito	*		Preaula 1	1982	Aldaba 1 p. 83	1989	
7	El Tren			Preaula 1	1982			
8	El Canguro	*		Preaula 1	1982	Aldaba 1 p. 25	1989	
9	Yo tengo un globo			Preaula 1	1982			
10	Tengo una pelota		*	Preaula 2, p. 54	1982			
11	El pececito		*	Preaula 2, p. 134	1982	Aldaba 2 p. 138	1989	
12	El avión		*	Preaula 2, p. 157	1982			
13	Las vacaciones		*	Preaula 2, p. 206	1982			Tiene otra canción con el título Vacaciones (*)
14	Mi casita	*		Aldaba 1 p. 24	1989			
15	Mi colegio	*		Aldaba 1 p. 35	1989			

16	El otoño	*		Aldaba 1 p. 46	1989	Anaya 5 años	1994	
17	Los enanitos	*		Aldaba 1 p. 69	1989			
18	Animales	*		Aldaba 1 p. 82	1989			
19	El po po po	*		Aldaba 1 p. 96	1989	Anaya 3 años	1994	
20	Pepín Pepón	*		Aldaba 1 p. 110	1989	Anaya 3 años	1994	La publica con otro tit. <i>Pinocho</i> y cambios en el texto
21	El pastel De chocolate	*		Aldaba 1 p. 112	1989	Anaya 5 años	1994	
22	El agua	*		Aldaba 1 p. 123	1989			
23	El sol y la luna	*		Aldaba 1 p. 124	1989			
24	En primavera	*		Aldaba 1 p. 136	1989			
25	Cosquina	*		Aldaba 1 p. 137	1989			
26	Adivinanza	*		Aldaba 1 p. 150	1989			
27	El ascensor	*		Aldaba 2 p. 24-25	1989	Anaya 5 años	1994	
28	Los árboles		*	Aldaba 2 p. 51	1989			
29	Los Números		*	Aldaba 2 p. 80	1989			
30	¿Sumamos?		*	Aldaba 2 p. 94	1989			
31	El pajarito y el pez		*	Aldaba 2 p. 95	1989			
32	Mi niña		*	Aldaba 2 p. 139	1989			
33	Mi jardín		*	Aldaba 2 p. 151	1989			
34	Vacaciones		*	Aldaba 2 p. 165	1989			(*)

Melodías

Nº	MELODÍA	REGISTR. EN SGAE		1ª EDICIÓN CONTENIDA EN		OBSERVACIONES
		SI	NO	OBRA	AÑO	
1	El Otoño		*	Preaula 1	1982	
2	Las vacaciones		*	Preaula 1	1982	
3	Sin Título		*	Preaula 2, p. 80	1982	
4	Sin Título		*	Preaula 2, p.94	1982	
5	Sin Título		*	Preaula 2, p. 108	1982	
6	Sin Título		*	Preaula 2, p. 119	1982	

7	Sin Título		*	Preaula 2, p. 133	1982	
8	Sin Título		*	Preaula 2, p. 145	1982	
9	Sin Título		*	Preaula 2, p. 168	1982	
10	Sin Título		*	Preaula 2, p. 182	1982	
11	Sin Título		*	Preaula 2, p. 195	1982	

2.2 ANÁLISIS MUSICAL Y DE TEXTOS DE CANCIONES

2.2.1 INSTRUMENTO PARA LA VALORACIÓN DEL ANÁLISIS MUSICAL

En el análisis final se ha seguido un mismo esquema para hacer posible un orden en el mismo, y así partir de unos principios generales. A continuación, se presenta el cuadro a seguir para el análisis musical de las canciones infantiles:

ANÁLISIS FORMAL		
FORMA:	Nº TOTAL DE COMPASES:	
ESTRUCTURA:		
Frases		
Semifrases		
Nº de compases		
ANÁLISIS RÍTMICO		
COMPÁS:	INICIO:	TEMPO:
PULSO:	ACENTO:	FIGURAS MUSICALES:
ESTRUCTURA RÍTMICA:		
ANÁLISIS MELÓDICO		
INICIO:	FINAL:	
ÁMBITO:	SONIDOS Y NOTAS:	
RELACIONES INTERVÁLICAS:		
ESTRUCTURA MELÓDICA: (SILENCIOS Y CADENCIAS)		
ANÁLISIS ARMÓNICO		
TONALIDAD:	CADENCIAS:	
ESTRUCTURA ARMÓNICA:		

Figura 11. Instrumento para la valoración del análisis musical

2.2.2 ANÁLISIS MUSICAL

❖ Análisis de Canciones

C. 1 Tengo dos ojitos (Preaula 1 pág. 48)

Allegro moderato

The musical score is written in 2/4 time and consists of eight staves of music. Each staff is accompanied by two lines of lyrics. The lyrics are in Spanish and describe a child's perspective on their parents. The music is simple and melodic, suitable for young children.

Ten - go dos o - ji - tos, u - noy dos.
Ten - go dos o - re - jas, u - nay dos.

5
U - noa la de - re - cha yo - tro no.
U - naa la de - re - cha yo - tra no.

9
Mi - ra mis dos ma - nos qué bien van,
Mi - ra mis dos pier - nas qué bien van,

13
sa - ben dar las pal - mas al com - pás.
sa - ben mar - char jun - tas al com - pás.

17
Ten - - - go só - lou - na na - riz...

21
U - - - na bo - ca ten - goi - gual.

25
U - - - na fren - te yun men - tón.

29
U - - - - naes - pal - day na - da más

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción binaria simple con estribillo (2 estrofas) **Nº TOTAL DE COMPASES:** 32

ESTRUCTURA: AA BB



Frases	A	A	B	B'
Semifrases	a + a'	a + a'	b + b'	b + b''
Nº de compases	4 + 4	4 + 4	4 + 4	4 + 4

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4

INICIO: Tético

TEMPO: Allegro Moderato

PULSO:  **ACENTO:** 

FIGURAS MUSICALES: 

ESTRUCTURA RÍTMICA:



ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Mediante (Mi 3)

FINAL: Tónica (Do 3)

ÁMBITO: 

SONIDOS Y NOTAS: 

RELACIONES INTERVÁLICAS: 2º M. y m. ↓↑, 3ª M. y m. ↑, 4ª aumentada ↑, 6ª m. ↑ y 8ª Justa ↑

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Do Mayor

CADENCIALES: Cadencia perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: A = I-V-V-I y B = I-IV-V-I

C.2 La Marioneta (Preaula 1 pág.72)

Andante



Yo soy u-na ma - rio - ne - ta, los hí - los ti -
ran fuer - te de mí y bai - - - lo con mis a - mi -
guos, el bai - - - le del tri - qui - tri - qui.
Tri - qui - tri - qui la ca - be - za, tri - qui tri - qui - su - bo yo.
Tri - qui - tri - qui la ca - be - za, tri - qui tri - qui tro

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción binaria simple + Recitado rítmico **Nº TOTAL DE COMPASES:** 12

ESTRUCTURA: AA' + Recitado rítmico (2 veces)

Frases	A	A'
Semifrases	a + b	a' + b'
Nº de compases	3 + 3	3 + 3

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4

INICIO: Anacrúsico

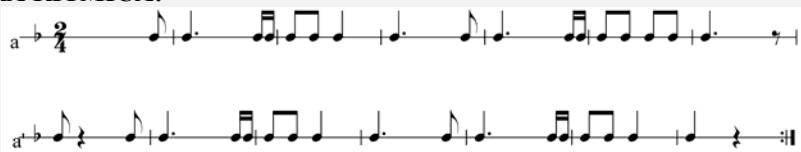
TEMPO: Andante

PULSO: ♩

ACENTO: ♩

FIGURAS MUSICALES: ♩, ♪, ♫, ♩, ♪, ♫

ESTRUCTURA RÍTMICA:



The rhythmic notation shows two phrases: 'a' (3 measures) and 'a'' (3 measures). Each phrase consists of a quarter rest, followed by a quarter note, and then two eighth notes.

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Dominante (Do 3)

FINAL: Tónica (Fa 3)

ÁMBITO:



A musical staff showing the notes G4, A4, B4, C5, and D5.

SONIDOS Y NOTAS:



A musical staff showing the notes G4, A4, B4, C5, and D5.

RELACIONES INTERVÁLICAS: 2º M. y m., ♯ 3ª M. y m. ♯, 4ª J. ♯, 6ª M. ↓, 5ª J. ↓ y 8ª J. ↓

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Fa Mayor

CADENCIA: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= I-V-I-V y A'= I-I-V-I

C.3 El Robot

(Preaula 1 pag. 85)

Yo soy un ro-bot de hie-rromuydu - ro. Do-blo la cin-tu - ra ha-ciendoe-lsa-lu - do.

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción binaria simple con estribillo instrumental

Nº TOTAL DE COMPASES: 8

ESTRUCTURA: ABB

Frases	A	B
Semifrases	a + a'	b + b'
Nº de compases	2 + 2	2 + 2

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4

INICIO: Tético

TEMPO: Adagio

PULSO: ♩

ACENTO: ♩

FIGURAS MUSICALES: ♩, ♪, ♫, ♬

ESTRUCTURA RÍTMICA:

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: La 3

FINAL: Do 3

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: 2º M. ↓↑, 3ª M. ↓y m. ↓↑, 4ª J. ↓↑, 6ª M. ↑y 8ª J. ↑

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Modo pentatónico en tónica Do

C. 4 El Pastel

(Preaula 1 pag. 98)

Adagio (♩ = 66)

El pas - tel ¿dón - dees - tá? Yo lo quie - roal - can - zar.
Hue - le bien, có - ge - lo. Yo no puedo !Dá - me - lo!

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción binaria simple
ESTRUCTURA: A

Nº TOTAL DE COMPASES: 8

Frases	A
Semifrases	a + a'
Nº de compases	4 + 4

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4

INICIO: Tético

TEMPO: Adagio

PULSO: ♩

ACENTO: ♩

FIGURAS MUSICALES: ♩ y ♪

ESTRUCTURA RÍTMICA:

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Do 4

FINAL: Do 4

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: 2º M. ↑, 3ª m. ↓, 4ª J. ↓

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Modo pentatónico en tónica Do

C.5 El osito Pelusín

(Preaula 1 pag. 109)

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción binaria simple estrófica

Nº TOTAL DE COMPASES: 8

ESTRUCTURA: A

Frases	A
Semifrases	a + a'
Nº de compases	4 + 4

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4

INICIO: Anacrúsico

TEMPO: Andante

PULSO: ♩

ACENTO: ♩

FIGURAS MUSICALES: ♩, ♪, ♫

ESTRUCTURA RÍTMICA:

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Sol 3

FINAL: Do 4

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: 2º M. ↑, 3ª m. ↑ and 4ª J. ↑

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Modo pentatónico de tónica Mi

C.6 El Patito

(Preaula 1 pag. 121)

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción binaria con estribillo (2 estrofas) **Nº TOTAL DE COMPASES:** 13

ESTRUCTURA: AB

Frases	A	B
Semifrases	a + a'	b + b'
Nº de compases	4 + 4	2,5 + 2,5

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4

INICIO: Tético

TEMPO: Andante

PULSO:

ACENTO:

FIGURAS MUSICALES:

ESTRUCTURA RÍTMICA:

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Tónica (Do 3)

FINAL: Tónica (Do 4)

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: Unísono, 2º M. ↓↑, 3ª M. y m. ↓↑ y 4ª Justa ↓↑

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Modo pentatónico de tónica Do

C.7 El Tren

(Preaula 1 pag. 157)

Chaf chaf chaf chaf chaf chaf chaf chaf chaf chaf chaf chaf, can - tael tren.
5 Sil - ba, sil - ba, ma - qui - nis - ta que los ni - ños teoi - gan bien.
10
14

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción binaria simple con estribillo (3 estrofas)

Nº TOTAL DE COMPASES: 16

ESTRUCTURA: 3A + 3B

Frases	A	B
Semifrases	a + a'	b + b'
Nº de compases	4 + 4	4 + 4

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4

INICIO: Tético

TEMPO:

PULSO: ♩

ACENTO: ♩

FIGURAS MUSICALES: ♩, ♪, ♫, ♬

ESTRUCTURA RÍTMICA:

a
a'
b
b'

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Mediante (Mi 3)

FINAL: Tónica (Do 3)

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: Unísono, 2º M. y m. ↑↓, 3ª M. y m. ↑↓, 4ª J. ↑ y 6ª m. ↓

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Do Mayor

CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= I-IV-I-V

B= I-V-V-I

C. 8 El Canguro (Preaula 1 pag. 168)

Adagio

Un can - gu - ro soy. Me gus - ta ju - gar.
Le - jos vi - vo yo, en el Ca - na - dá,
Ca - da vez más alto, yo pue - do sal - tar.
don - de mis a - migos, es - pe - ran - does tán.

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción binaria simple con estribillo instr. (2 estrofas) **Nº TOTAL DE COMPASES:** 32

ESTRUCTURA: AA (vocal) BB (instrumental)

Frases	A	A	B
Semifrases	a + a'	a + a'	b + b'
Nº de compases	4 + 4	4 + 4	8 + 8

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4

INICIO: Tético

TEMPO: Adagio

PULSO: ♩

ACENTO: ♩

FIGURAS MUSICALES: ♩, ♩, ♩, ♩, ♩, ♩, ♩, ♩

ESTRUCTURA RÍTMICA:

a
a'
b
b'

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Mediante (Mi 3)

FINAL: Tónica (Do 4)

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: 2º M. ↑ y m. ↓, 3ª M. ↑ y m. ↑, 4ª J. ↓ y 8ª Justa. ↓

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Do Mayor

CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= I-V-V-I y B= I-V-V-I

C.9 Yo tengo un globo rojo (Preaula 1 pag. 194)

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción binaria simple con Estribillo

Nº TOTAL DE COMPASES: 24

ESTRUCTURA: A A' B

Frases	A	A'	B
Semifrases	a + a'	a + a''	b + b'
Nº de compases	4 + 4	4 + 4	4 + 4

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4

INICIO: Anacrúsico

TEMPO: Allegro Moderato

PULSO: ♩

ACENTO: ♩

FIGURAS MUSICALES: ♩, ♪, ♫, ♮, ♭, ♯

ESTRUCTURA RÍTMICA:

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Dominante (Sol 3)

FINAL: Tónica (Do 3)

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: 2º M. y m↓↑, 3ª m. ↓↑ y 4ª Justa ↑

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Do Mayor

CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= I-IV-V-I A'= I-IV-V-I B= I-IV-V-I

C.10 Tengo una pelota

(Preaula 2 pag.54)

Ten-gou-na pe - lo - ta, mí - ra - la. Con el pie la ti - ro, co - ge - la.
Ten-gou-na pe - lo - ta, tó - ma - la. Con el pie la lan - zo, dá - me - la.

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción binaria simple estrófica (2 estrofas)

Nº TOTAL DE COMPASES = 8

ESTRUCTURA:

Frases	A
Semifrases	a + a'
Nº de compases	4 + 4

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4

INICIO: Tético

TEMPO:

PULSO: ♩

ACENTO: ♩

FIGURAS MUSICALES: ♩, ♩, ♩

ESTRUCTURA RÍTMICA:

a a'

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Sol 3

FINAL: Do 4

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

INTERVALOS: 2ª M. ↓↑ 3ª M. ↓↑ y m. ↓ y 4ª J ↓↑

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Modo pentatónico en tónica Do

C.11 El Pececito (Preaula 2 pag.134)

Na - da - por el a - gua, sal - ta por el mar
un pez muy chi - qui - to, chap, chap, chap.
El a - tún lo mi - ra. ¿Me de - jas ju - gar?
La os - tra sea - bu - rre - - Ha - maal ca - la - mar - - -

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción binaria simple con Estribillo Instrumental **Nº TOTAL DE COMPASES = 16**

ESTRUCTURA: A A' B

Frases	A	A'	B
Semifrases	a + a'	a + a''	b + b'
Nº de compases	4 + 4	4 + 4	4 + 4

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4

INICIO: Tético

TEMPO:

PULSO: ♩

ACENTO: ♩

FIGURAS MUSICALES: ♩, ♩, ♩, ♩ y ♩

ESTRUCTURA RÍTMICA:

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Mediante (Mi 3)

FINAL: Tónica (Do 3)

ÁMBITO: 8ª

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: 2ª M. y m. ↑, 3ª M. y m. ↓, 4ª J. y A. ↑, 5ª J. ↑ y 6ª M. y m. ↓

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Do Mayor

CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= I-IV-V-I / A' = I-IV-V-I / B= I-V-V-I I-V-V-I

C. 12 El Avión (Preaula 2 pag.157)

$\text{♩} = 76$

El a - vión por tie - rra, dor - mi - di - toes - tá.

5
Y cuan - doa - ma - nez - ca, sus a - las oi - rás

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción binaria simple

Nº TOTAL DE COMPASES = 8

ESTRUCTURA: A

Frases	A
Semifrases	a + a'
Nº de compases	4 + 4

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4

INICIO: Tético

TEMPO: Adagio ($\text{♩} = 76$)

PULSO: ♩

ACENTO: ♩

FIGURAS MUSICALES: ♩ , ♩ y ♩

ESTRUCTURA RÍTMICA:

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Tónica (Do 3)

FINAL: Tónica (Do 4)

ÁMBITO: 8ª

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: unísono, 3ª M. ↑ y m. ↑ y 4ª J↑

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Do Mayor

CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: I-V-I

C.13 Las Vacaciones (Preaula 2 pag. 206)

Cuando lle - ga el ve - ra - no yo me voy a des - can - sar su - bien - do ha - cía la mon
 bien a la pe - lo - ta, pam.pam, pam, pa ram pam pam, y pron - to por las ma
 ta - ña o na - dan - do por el mar. Jue go ña - nas yo a - pren - do a na - dar.

D.C.

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción binaria simple con estribillo instrumental **Nº TOTAL DE COMPASES = 24**

ESTRUCTURA: A A' B

Frases	A	A'	B
Semifrases	a + a'	a + a''	b + b'
Nº de compases	4 + 4	4 + 4	4 + 4

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4

INICIO: Anacrúsico

TEMPO:

PULSO:

ACENTO:

FIGURAS MUSICALES:

ESTRUCTURA RÍTMICA:

ANÁLISIS MELÓDICO

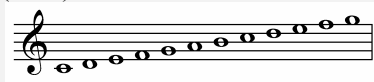
INICIO: Tónica (Do 3)

FINAL: Tónica (Do 4)

ÁMBITO: 12ª



SONIDOS Y NOTAS:



RELACIONES INTERVÁLICAS: 2ª M. y m., 3ª M. y m. 4ª J. y A., 5ª J. y 6ª m. ↑↓↑

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Do Mayor

CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= I-IV-V B= I-V-I-V-I

C.14 Mi casita

(Aldaba 1 pag. 24)

Vi - voen mi ca - si - ta de pa - pel, de pa - pel,
con un lin - do ga - to queha-blain - glés del re - vés,
u - na co - ci - ni - ta de car - bón con car - bón,
y pa - ra dor - mir un buen col - chón.

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción binaria simple

Nº TOTAL DE COMPASES = 16

ESTRUCTURA: A A'

Frases	A	A'
Semifrases	a + b	a' + b'
Nº de compases	4 + 4	4 + 4

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4

INICIO: Tético

TEMPO:

PULSO: ♩

ACENTO: ♩

FIGURAS MUSICALES: ♩, ♪, ♫ y ♩♩

ESTRUCTURA RÍTMICA:

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Mediante (Fa# 3)

FINAL: Tónica (Re 3)

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: 2ª M. y m. ↓, 4ª J. ↑ y 5º J. ↓

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Re mayor

CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= I-IV-IV-I

A'= I-IV-V-I

C.15 Mi colegio

(Aldaba 1 pag. 35)

Lle - go al co - le - gio por las ma - ña - nas, con mis a - mi - gos voy.
Can - to, tra - ba - jo y pin - to de ro - jo, con lá - piz y pa - pel,
Los buenos di - as doy a la pro - fe, li - ro la - ri lo, ay - lo.
dos e - le - fan - tes que ha - cen gim - na - sia y no sa - ben co - rrer.

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción binaria simple con estribillo instrumental **Nº TOTAL DE COMPASES = 16**

ESTRUCTURA: AB

Frases	A	B
Semifrases	a + a'	b + b'
Nº de compases	4 + 4	4 + 4

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: Compasillo

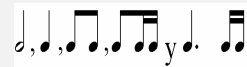
INICIO: Tético

TEMPO:

PULSO: ♩

ACENTO: ◦

FIGURAS MUSICALES:



ESTRUCTURA RÍTMICA:

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Tónica (Fa3)

FINAL: Tónica (Fa3)

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: unísono, 2ª M y m ↑, 3ª M y m ↑, 4ª J ↑ y 5ª ↓

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Fa Mayor

CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= I-V-V-I B= I-IV-V-I

C.16 El Otoño

(Aldaba 1 pag. 46)

Estrofa

Lle - gael o - to - ño, tras el ve - ra - no,
se caen las ho - jas se - cas de luz.
Los pa - ja - ri - tos, pí - an de fri - oy
con su ma - le - ta se van al sur.

Estribillo

Me cal - zo las bo - tas, co - jo mi pa - ra - guas,
sal - goa pa - se - ar, con im - per - me - a - ble,
por - quees - tá llo - vien - do, llue - ve, chap, chap, chap.

D.C. al Fine

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción con estribillo

Nº TOTAL DE COMPASES =28

ESTRUCTURA: ABA

Frases	A	B	A
Semifrases	a + a'	b + b'	a + a'
Nº de compases	8 + 8	6 + 6	8 + 8

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4

INICIO: Tético

TEMPO:

PULSO: 

ACENTO: 

FIGURAS MUSICALES: 


ESTRUCTURA RÍTMICA:



ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Mediante (Mi3)

FINAL: Tónica (Do3)

ÁMBITO: 

SONIDOS Y NOTAS: 

RELACIONES INTERVÁLICAS: unisono, 2^aM y m↓↑, 3^am ↓↑ y 4^aJ↓↑

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Do Mayor

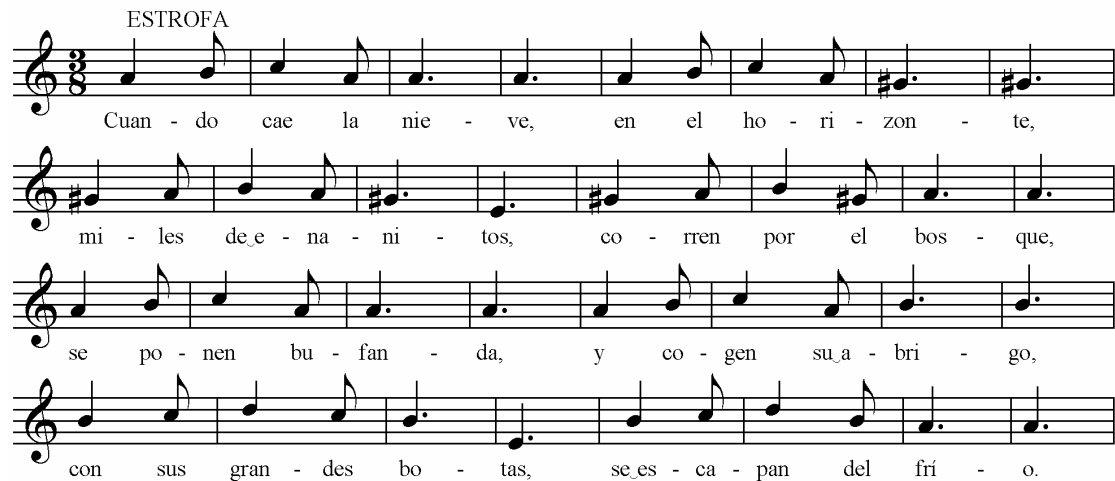
CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= I-IV-I-I-V-I (2 veces)

B= I-IV-I-IV-V-I

C.17 Los enanitos (Aldaba 1 pag. 69)

ESTROFA



Cuan - do cae la nie - ve, en el ho - ri - zon - te,
mi - les de e - na - ni - tos, co - rren por el bos - que,
se po - nen bu - fan - da, y co - gen su a - bri - go,
con sus gran - des bo - tas, se es - ca - pan del frí - o.

ESTRIBILLO



1. 2.

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción con estribillo que modula. **Nº TOTAL DE COMPASES:** 48

ESTRUCTURA: AA' BB'

Frases	A	A'	B	B'
Semifrases	a + a'	a'' + a'''	b + b'	b + b''
Nº de compases	8 + 8	8 + 8	4 + 4	4 + 4

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 3/8 y 3/4 **INICIO:** Tético **TEMPO:**

PULSO: **ACENTO:** **FIGURAS MUSICALES:** 

ESTRUCTURA RÍTMICA:



ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: La 3 **FINAL:** Do 3

ÁMBITO:  **SONIDOS Y NOTAS:** 

RELACIONES INTERVÁLICAS: unísono, 2ª M y m ↓↑, 3ª M y m ↓↑, 4ª J ↓↑ y 5ª J ↓↑

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: La menor **CADENCIAS:** Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= I-V-V-I (La menor)
B= I-V-V-I (Do Mayor)

C.18 Animales

(Aldaba 1 pag. 82)

Vi aun pe - rro ver - de, co - rrer y sal - tar,
que - rí - a be - ber - se, el a - gua del mar.
No pen - só si quie - ra, si te - ní - a sed,
pe - dir aun a - mi - go, un va - so de Seltz.

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción binaria simple (5 estrofas)

Nº TOTAL DE COMPASES = 16

ESTRUCTURA: 5 (AA')

Frases	A	A'
Semifrases	a + a'	a + a''
Nº de compases	4 + 4	4 + 4

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4

INICIO: Tético

TEMPO:

PULSO: ♩

ACENTO: ♩

FIGURAS MUSICALES: ♩, ♪, ♫

ESTRUCTURA RÍTMICA:

a
a'
a
a''

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Dominante (Sol 3)

FINAL: Tónica (Do 3)

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: unísono, 2ª M ↓ y m ↓, 4ª J y Aum. ↑

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Do mayor

CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= I-IV-V-I

C.19 El Po, po, po

(Aldaba 1 pag. 96)

Estrofa

Mue-vo ma - nos, bra - zoy hom - bro y los de - dos mue - vo yo.
Ten-goel pe - cho por de - lan - te y laes - pal - da por de - trás,

Mue-vo pie, ro - di - llay pier - na yel cu - li - to po, po, po.
la tri - pi - ta ten - goen me - dí, la ca - be - zaa - rri - baes - tá.

11 Estribillo

Ti - ro ri - ro ri - ro, po, po, po, ...
Ti - ro ri - ro ri - ro, po, po, po, ...

15

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción binaria simple con estribillo

Nº TOTAL DE COMPASES = 16

ESTRUCTURA: AB (2 veces)

Frases	A	A
Semifrases	a + a'	b + b'
Nº de compases	4 + 4	4 + 4

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4

INICIO: Anacrúsico

TEMPO:

PULSO: ♪

ACENTO: ♪

FIGURAS MUSICALES: ♪, ♪♪, ♪♪♪♪ y ♪♪♪

ESTRUCTURA RÍTMICA:

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Dominante (Sol 3)

FINAL: Tónica (Do 4)

ÁMBITO:



SONIDOS Y NOTAS:



RELACIONES INTERVÁLICAS: unísono, 2ª M y m ↓↑, 3ª M↑ y m↓, 4ª J↑, 6ª m ↑ y 7ª m ↓

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Do Mayor

CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= I-IV-V-I B= I-IV-V-I

C.20 Pepín, pepón (Aldaba 1 pag. 110)

Estrofa

Pe - pín, Pe - pón se le - van - tó, te - ní - a sue - ño yel cuer-po sa - cu -

dió. Pe - pín, Pe - pón se fuea du - char, lim - pió sus dien - tes, lue - go se fueapei - nar. Pe -

18 Estribillo

pín, Pe - pón, ...

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción binaria simple con estribillo **Nº TOTAL DE COMPASES = 16**

ESTRUCTURA: AB

Frases	A	B
Semifrases	a + a'	b + b'
Nº de compases	8 + 8	8 + 8

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4

INICIO: Anacrúsico

TEMPO:

PULSO:

ACENTO:

FIGURAS MUSICALES:

ESTRUCTURA RÍTMICA:

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Dominante (Do 3)

FINAL: Tónica (Fa 3)

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: unísono, 2ª M. y m. \uparrow , 3ª M. y m. \uparrow , 4ª J. \uparrow y 5ª J. \uparrow

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Fa Mayor

CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= I-V-V-I B= I-V-V-I

C.21 El pastel de chocolate (Aldaba 1 pag. 112)

Estrofa

El pas - tel de cho - co - la - te lo haes - con - di - do mi ma - má. Yo lo

bus - co en la ne - ve - ra, no lo en - cuen - tro no, no, no

Estribillo

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción binaria simple con estribillo **Nº TOTAL DE COMPASES = 32**

ESTRUCTURA: ABB'

Frases	A	B	B'
Semifrases	a + a'	b + b'	b + b''
Nº de compases	4 + 4	6 + 6	6 + 6

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: Tético

INICIO: Anacrúsico

TEMPO:

PULSO: ♩

ACENTO: ♩

FIGURAS MUSICALES: ♩, ♪, ♫, ♬, ♭, ♮, ♯

ESTRUCTURA RÍTMICA:

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Dominante

FINAL: Tónica

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: unísono, 2ª M y m ↓↑, 3ª M y m ↓↑, 4ª J ↓↑, 6ª M ↓ y 8ª J ↑

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: La Mayor

CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: I-V-I-V-I Estribillo= I-V-I-V-I

C.22 El agua (Aldaba 1 pag. 123)

La lluvia por la mañana, cae muy fuerte y sin parar.
Se ha hecho un charco en los jardines, mi tobillo cubre ya.

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción Binaria

Nº TOTAL DE COMPASES = 16

ESTRUCTURA: AA' BB'

Frases	A	A'	B	B'
Semifrases	a + a'	a + a''	b + b'	b + b''
Nº de compases	4 + 4	4 + 4	4 + 4	4 + 4

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/2 y 1/2

INICIO: Tético

TEMPO:

PULSO:

ACENTO:

FIGURAS MUSICALES: Ver en la estructura rítmica

ESTRUCTURA RÍTMICA:

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Dominante (Sol3)

FINAL: Tónica (Do3)

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS:

↑↓↑

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Do Mayor

CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= I-V-I B= I-IV-V-I

C.23 El sol y la luna (Aldaba 1 pag. 124)

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción binaria

Nº TOTAL DE COMPASES = 21

ESTRUCTURA: Intro (3c.) + canción (AA')

Frases	A	A'
Semifrases	a + a + b	a + a + b'
Nº de compases	3 + 3 + 3	3 + 3 + 3

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: compasillo

INICIO: Anacrúsico

TEMPO:

PULSO: ♩

ACENTO: ○

FIGURAS MUSICALES: ♩, ♪, ♫, ♮, ♯, ♭, ♮, ♯, ♭, ♮

ESTRUCTURA RÍTMICA:

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Dominante (Do3)

FINAL: Tónica (Fa3)

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: unísono, 2ª M y m↑, 3ª M↑ y m ↓, 4ª J↑ y 6ª M↓

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Fa Mayor

CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA:

C.24 En primavera (Aldaba 1 pag. 136)

U - nahor - mi - gui - ta sa - lióa pa - se - ar, en
 pri - ma - ve - ra a bus - car el pan, u - nas mi - gui - tas que
 lue - go lle - vó al hor - mi - gue - ro, don - de las guar - dó.

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción binaria

Nº TOTAL DE COMPASES = 16

ESTRUCTURA: AA'

Frases	A	A'
Semifrases	a + a'	a + a''
Nº de compases	4 + 4	4 + 4

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 3/4

INICIO: Anacrúsico

TEMPO:

PULSO: ♩

ACENTO: ♩

FIGURAS MUSICALES: ♩, ♪ y ♫

ESTRUCTURA RÍTMICA:

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Dominante (Re4)

FINAL: Tónica (Sol)

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: unísono, 2ª M y m ↓↑, 3ª m ↑, 4ª J↓, 5ª J↑↑, 6ªm ↓↑ y 7ªm ↑

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Sol menor (ver los dos bemoles, faltaría uno) CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: I-V-V-I

C.25 Cosquina

(Aldaba 1 pag. 137)

Cos-qui - na, Cos - qui-na, qui-so ser ma - yor, su - bir hasta el mon-te y a-bra - zar al
sol. Cos-qui - na, Cos - qui-na, que-rí a cre - cer cru-zar la pra - de-ra y la lu - na co-
ger.

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción binaria con estribillo instrumental **Nº TOTAL DE COMPASES = 12**

ESTRUCTURA: AB

Frases	A	B
Semifrases	a + a'	b + b'
Nº de compases	4 + 4	2 + 2

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/2

INICIO: Acéfalo

TEMPO:

PULSO:

ACENTO:

FIGURAS MUSICALES: ver estructura rítmica

ESTRUCTURA RÍTMICA:

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Dominante (Mi3)

FINAL: Tónica (La4)

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: unísono, 2ª M y m↑, 3ª M y m↑, 4ª J↓, 5ª J↑ y 6ªm ↑

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: La menor

CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= I-V-V-I B= I-V-V-I

C.26 Adivinanza

(Aldaba 1 pag. 150)

Cua - tro rue - das tie - ne cua - tro, lle - va fre - nos yun re - loj. Es ve -
 5 loz yen - treo - tras co - sas tie - neun a - ce - le - ra - dor. Co - rre
 9 por la au - to - pis - ta y me lle - va deex - cur - sión, yel que
 13 se sien - ta de - lan - te es - tá jun - toal con - duc - tor.

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción binaria simple (4 estrofas)

Nº TOTAL DE COMPASES = 16

ESTRUCTURA:

Frases	A	A'
Semifrases	a + b	a + b'
Nº de compases	4 + 4	4 + 4

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4

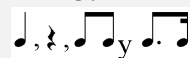
INICIO: Anacrúsico

TEMPO:

PULSO: ♩

ACENTO: ♩

FIGURAS MUSICALES:



ESTRUCTURA RÍTMICA:

a
a
a
a''

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Mediante (Mi3)

FINAL: Tónica (Do3)

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: 2ª M. y m. ↓↑, 3ª M. ↑ y m. ↓↑

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Do Mayor

CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= I-V-V-I

C.27 El ascensor (Aldaba 2 pag. 24)

Mi po - lli-toen la ciu - dad se su - bió aun as - cen - sor, y no lle - ga - bael bo - tón, y no

lle - ga - bael bo - tón

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción Estrófica

Nº TOTAL DE COMPASES: 12

ESTRUCTURA: 3A + a' (funcional como final)

Frases	A
Semifrases	a + b + a'
Nº de compases	4 + 4 + 4

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4

INICIO: Anacrúsico

TEMPO: Allegro

PULSO: ♩

ACENTO: ♩

FIGURAS MUSICALES: ♩, ♪, ♫

ESTRUCTURA RÍTMICA:

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Tónica (Do 3)

FINAL: Tónica (Do 3)

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: 2ª M. y m. ↓↑, 3ª M. y m. ↓↑, 4ª J. ↑y 5ª J. ↓

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Do Mayor

CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: I-V-I-V-I

C.28 Los árboles (Aldaba 2 pag. 51)

Las na - ran - jas cre - cen en los ár - bo - li - tos,
 chi - qui - tos y ver - des, quehay cer - ca del mar.
 En la pri - ma - ve - ra son blan - cas y hue - len,
 las flo - res que na - cen, en el na - ran - jal.

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción Binaria Simple (4 estrofas) **Nº TOTAL DE COMPASES:** 16

ESTRUCTURA: AA'

Frases	A	A'
Semifrases	a + b + a + b'	
Nº de compases	4 + 4 + 4 + 4	

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4

INICIO: Tético

TEMPO: Moderato

PULSO: ♩

ACENTO: ♩

FIGURAS MUSICALES: ♩, ♪ y ♫

ESTRUCTURA RÍTMICA:

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Dominante (Sol 3)

FINAL: Tónica (do 3)

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: 2ª M y m. ↓, 3ª M y m. ↓, 4ª J. ↑ y 8ª J. ↑

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Do Mayor

CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= I-IV-V-I

A'= I-IV-V-I

C.29 Los números (Aldaba 2 pag. 80)

El u-no es de cris - tal y se lla - ma Pas - cual. El
El tres muy ra - ro es, pa - re - ce del re - vés, sen-
dos es de car - tón y se lla - ma Ra - món.
ta - do el cua - tro es - tá y el cin - co a - pren - do ya.

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción binaria simple

Nº TOTAL DE COMPASES: 12

ESTRUCTURA: A

Frases A
Semifrases a + a'
Nº de compases 6 + 6

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4

INICIO: Anacrúsico

TEMPO:

PULSO: ♩

ACENTO: ♩

FIGURAS MUSICALES: ♩, ♪, ♩, ♩

ESTRUCTURA RÍTMICA:

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Dominante (Do 3)

FINAL: Tónica (Fa 3)

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: 2ª M. y m. ↑, 3ª M. y m. ↑↓, 4ª J. ↑↓ y 5ª J. ↑↓

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Fa Mayor

CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: I-V-I-V-I

C.30 ¿Sumamos? (Aldaba 2 pag. 94)

El pa - pá co - ne - jo, la ma - má co - ne - ja,
y tres co - ne - ji - tos, to dos su man cin - co. su man cin - co.

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción binaria simple

Nº TOTAL DE COMPASES: 48

ESTRUCTURA:

Frases	A	A'	B	B'
Semifrases	a + a'	a + a''	b + b'	b + b''
Nº de compases	8 + 8	8 + 8	4 + 4	4 + 4

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4

INICIO: Tético

TEMPO:

PULSO: ♩

ACENTO: ♩

FIGURAS MUSICALES: ♩, ♪, ♫

ESTRUCTURA RÍTMICA:

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Tónica (Fa3)

FINAL: Tónica (Fa3)

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: unísono, 2ª M y m↑, 3ª M. y m. ↓, 4ª J ↓, 5ª J↑

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Fa mayor

CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= (a) I-V-I-V / (a') I-V-I-V-I B= I-V-I-V-I

C.31 El pajarito y el pez (Aldaba 2 pag. 95)

Pa - ja - ri - to pin - toen - sé - ña - mea vo - lar,
 5 qui - ro ver el cie - loy tam - bién qui - ro ju - gar.
 9 Lle - va - mehas - tael ár - bol, don - deel ni - does - tá,
 13 y ve - réen la no - che la lu - na bri - llar.

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción binaria simple

Nº TOTAL DE COMPASES: 16

ESTRUCTURA: AA'

Frases	A + A'
Semifrases	a + b + a' + b'
Nº de compases	4 + 4 + 4 + 4

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4

INICIO: Tético

TEMPO:

PULSO: ♩

ACENTO: ♩

FIGURAS MUSICALES: ♩, ♪ y ♫

ESTRUCTURA RÍTMICA:

a
b
a'
b'

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Tónica (Re 3)

FINAL: Tónica (Re 3)

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: 2ª M. y m. ↑↓, 3ª m. ↓ y 4ª J. ↑

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Re menor

CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= I-IV-V-I A'= I-V-V-I

C.32 Mi niña (Aldaba 2 pag. 139)

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción Binaria

Nº TOTAL DE COMPASES: 24

ESTRUCTURA: ABB'

Frases	A	B	B'
Semifrases	a + a'	b + b'	b + b''
Nº de compases	4 + 4	4 + 4	4 + 4

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 3/4

INICIO:

TEMPO:

PULSO: ♩

ACENTO: ♩

FIGURAS MUSICALES: ♩, ♩, ♪ y ♩.

ESTRUCTURA RÍTMICA:

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Dominante (Mi 3)

FINAL: Tónica (La 3)

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: unísono, 2ª M y m ↑↓, 3ª M y m ↑↓, 4ª J ↑↓, 6ª m ↑, 7ª m ↑ y 8ª J ↑↓

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: La menor

CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= I-IV-VII-III-VI-V-I B y B'= I-V-I/I-V-I

C.33 Mi jardín (Aldaba 2 pag. 151)

Ya crecen más y más _____ las flo-res que plan - té, _____ jaz
mi-nes y_un ro - sal, _____ pe - tu-nias y_un cla - vel. _____ Hay
En
plan-tas que sem - bré _____ tam - bién en mi jar - dín, _____ al-
el a - tar - de - cer, _____ las rie - go siempre yo, _____ y
baha-ca té,y ca - fé _____ y meñay pe - re - jil. _____
cuan-do sale el sol _____ se a bren al ca - lor. _____

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción binaria simple

Nº TOTAL DE COMPASES: 32

ESTRUCTURA: AA'

Frases	A	A'
Semifrases	a + a'	a + a''
Nº de compases	8 + 8	8 + 8

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 3/4

INICIO: Anacrúsico

TEMPO:

PULSO: ♩

ACENTO: ♩

FIGURAS MUSICALES: ♩, ♩, ♩, ♩

ESTRUCTURA RÍTMICA:

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Dominante (Sol 3)

FINAL: Tónica (Do 3)

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: 2ª M ↑ ↓ m ↓, 3ª M y m ↑ ↓ y 4ª J ↑ ↓

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Do Mayor

CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= I-V-V-I

C. 34 Vacaciones

(Aldaba 2 pag. 165)



En ve - ra - no ya Pa - rís, un pin - güi - no yun ra -
tón qui - sie - ron jun - tos via - jar a pas - sar la va - ca -
ción. El pin - güi - no sin pa - rar, des - deel po - lo ca - mi -
nó, u - na mo - chi - la com - pró, u - na mo - to yun bas - tón.

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Canción binaria simple

Nº TOTAL DE COMPASES: 16

ESTRUCTURA: AA'



Frases	A + A'
Semifrases	a + a' a + a''
Nº de compases	4 + 4 4 + 4

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4

INICIO: Anacrúsico

TEMPO:

PULSO:  **ACENTO:** 

FIGURAS MUSICALES: 


ESTRUCTURA RÍTMICA:



ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Tónica (Do 3)

FINAL: Tónica (Do 3)

ÁMBITO: 

SONIDOS Y NOTAS: 

RELACIONES INTERVÁLICAS: unísono, 2ª M y m ↑↓, 3ª M ↑ y m ↑↓ y 5ª J↑↓

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Do Mayor











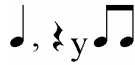
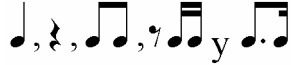


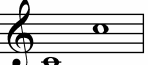

CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: I-V-V-I

Figura 12. CANCIONES PUBLICADAS EN EL AÑO 1982 (PREAULA 1)

ANÁLISIS		C.1	C.2	C.3	C.4	C.5	C.6	C.7.	C.8	C.9
FORMAL	Forma	Canción binaria simple con Estribillo (2 estrofas)	Canción binaria simple + Recitado rítmico	Canción binaria simple con Estribillo Instrumental	Canción binaria simple	Canción binaria simple estrófica (2 estrofas)	Canción binaria simple con estribillo (2 estrofas)	Canción binaria simple con estribillo (3 estrofas)	Canción binaria simple con estribillo instrumental (2 estrofas)	Canción con Estribillo
	Estructura	AA BB	AA' + Recitado rítmico (2 veces)	ABB	A	A	ABAB	3A + 3B	AA BB	A A' B
	Nº de compases	32	12	8	8	8	13	16	32	24
RÍTMICO	Compás	2/4	2/4	2/4	2/4	2/4	2/4	2/4	2/4	2/4
	Inicio	Tético	Tético	Tético	Tético	Anacrúsico	Tético	Tético	Tético	Anacrúsico
	Pulso									
	Acento									
	Figuras Musicales									
MELÓDICO	Inicio	Mediante (Mi 3)	Domnante (Do 3)	Superdominante (La 3)	Tónica (Do 4)	Dominante (Sol 3)	Tónica (Do 3)	Mediante (Mi 3)	Mediante (Mi 3)	Dominante (Sol 3)
	Final	Tónica (Do 3)	Tónica (Fa 3)	Tónica (Do 3)	Tónica (Do 4)	Tónica (Do 4)	Tónica (Do 4)	Tónica (Do 3)	Tónica (Do 4)	Tónica (Do 3)
	Ámbito									
ARMÓNICO	Tonalidad	Do Mayor	Fa mayor	Modo Pentatónico en Tónica Do	Modo Pentatónico en Tónica Do	Modo Pentatónico en Tónica Mi	Modo Pentatónico en Tónica Do	Do Mayor	Do Mayor	Do Mayor
	Cadencias	Cadencia Perfecta	Cadencia Perfecta	***	***	***	***	Cadencia Perfecta	Cadencia Perfecta	Cadencia Perfecta

Figura 13. CANCIONES PUBLICADAS EN EL AÑO 1982 (PREAULA 2)

ANÁLISIS		C.10	C.11	C.12	C.13
FORMAL	Forma	Canción binaria simple (2 estrofas)	Canción binaria simple con estribillo instrumental (3 estrofas)	Canción binaria simple (2 estrofas)	Canción binaria simple con estribillo (2 estrofas)
	Estructura	2 A	A A' B	A	A A' B
	Nº de compases	8	16	8	24
RÍTMICO	Compás	2/4	2/4	2/4	2/4
	Inicio	Tético	Tético	Tético	Tético
	Pulso				
	Acento				
	Figuras Musicales				
MELÓDICO	Inicio	Dominante (Sol 3)	Mediante (Mi 3)	Tónica (Do 3)	Tónica (Do 3)
	Final	Tónica (Do 3)	Tónica (Do 3)	Tónica (Do 4)	Tónica (Do 4)
	Ámbito				
ARMÓNICO	Tonalidad	Modo Pentatónico en Tónica Do	Do Mayor	Do Mayor	Do Mayor
	Cadencias	***	Cadencia Perfecta	Cadencia Perfecta	Cadencia Perfecta

❖ *Análisis de melodías*

M.1 Sin título (Preaula 1 pag. 61)

A Moderato

5 Percusión

9 B Percusión

13 Percusión

17 A Percusión

21 Percusión

25 C Percusión

29 Percusión

33 A Percusión

37 Percusión

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Rondó	N° TOTAL DE COMPASES: 40				
ESTRUCTURA: ABACA					
Frases:	A	B	A	C	A
Semifrases	a + a'	b + b'	a + a'	c + c'	a + a'
N° de compases	4 + 4	4 + 4	4 + 4	4 + 4	4 + 4

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4 **INICIO:** Tético **TEMPO:** Moderato

PULSO: ♩ **ACENTO:** ♩ **FIGURAS MUSICALES:** ♩, ♩, ♩, ♩, ♩, ♩, ♩, ♩, ♩, ♩

ESTRUCTURA RÍTMICA:

The image shows a musical score for rhythmic analysis. It is in 2/4 time, marked Moderato (♩ = 112). The score is divided into sections A, B, C, and A. Each section consists of a melody line and a percussion line. The percussion line is marked 'Percusión' and shows a simple rhythmic pattern of quarter notes. The melody lines use various rhythmic values including quarter notes, eighth notes, and sixteenth notes. The sections are labeled A, B, C, and A, corresponding to the formal structure.

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Tónica (Do4) **FINAL:** Tónica (Do4)

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: 2ª M↑ y m↓, 3ª M↑ y m↓, 4ª J↑ y 5ª J↑

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Do mayor **CADENCIAS:** Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= I-V-I-V-I B=I-IV-V-I C=I-V-I-V-I

M.2 (Preaula 1 pag. 205)

Allegro (♩ = 126)

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Ternaria **Nº TOTAL DE COMPASES = 26**

ESTRUCTURA: ABC

Frases	A	B	C
Semifrases	a + a'	b + b'	c + c'
Nº de compases	4 + 4	4 + 4	5 + 5

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4 Y 3/4 **INICIO:** Tético **TEMPO:** Allegro (♩ = 126)

PULSO: ♩ **ACENTO:** ♩ y ♩. **FIGURAS MUSICALES:** ♩, ♪ y ♩

ESTRUCTURA RÍTMICA:

Allegro (♩ = 126)

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Tónica (La 3) **FINAL:** Tónica (La 3)

ÁMBITO: **SONIDOS Y NOTAS:**

RELACIONES INTERVÁLICAS: 2ª M. y m. ↑, 3ª M. y m. ↓, 4ª J. ↑ y 5º J. ↓

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: La menor **CADENCIAS:** Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= I-V-I-V B= V-I C=I-V-I-V-I

M.3 (Preaula 2 pag.80)

Andante (♩ = 100)

ANÁLISIS FORMAL

FORMA:	Nº TOTAL DE COMPASES = 32		
ESTRUCTURA: ABA			
Frases	A	B	A
Semifrases	a + a'	b + b'	a + a'
Nº de compases	8 + 8	8 + 8	8 + 8

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: ¾ y 2/4 **INICIO:** Tético **TEMPO:** Andante (♩ = 100)

PULSO: ♩ **ACENTO:** ♩ y ♩ **FIGURAS MUSICALES:** ♩, ♩ y ♩

ESTRUCTURA RÍTMICA:

OTROS: D.C. hasta el Fin

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Tónica (Do3) **FINAL:** Tónica (Do4)

ÁMBITO:  **SONIDOS Y NOTAS:** 

RELACIONES INTERVÁLICAS: Parte A: 2ª M. y m↑, 3ª M. ↑, 4ª J ↓ y 5ª J ↑
Parte B: 2ª M. y m. ↓, 3ª m. ↓, 4ª J↑

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Do Mayor **CADENCIAS:** Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= I-IV-V-I B=I-V-I-V-I (dos veces)

M.4 (Preaula 2 pag.94)

Andante (♩ = 96)

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Binaria	Nº TOTAL DE COMPASES = 28
ESTRUCTURA: AB	
Frasen	A B
Semifrasen	a + a' b + b'
Nº de compasen	8 + 8 6 + 6

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4	INICIO: Tético	TEMPO: Andante (♩ = 96)
PULSO: ♩ ACENTO: ♩	FIGURAS MUSICALES: ♩, ♩, ♩, ♩, ♩, ♩, ♩	

ESTRUCTURA RÍTMICA:

Andante (♩ = 96)

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Tónica (Do3)	FINAL: Tónica (Do4)
ÁMBITO:	SONIDOS Y NOTAS:
RELACIONES INTERVÁLICAS: Parte A: 2ª M. y m. ↑, 3ª M. y m. ↑, 5ª J ↑ y 8ª J. ↑ Parte B: 2ª M. y m. ↓, 3ª M. ↑	

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Do Mayor	CADENCIAS: Perfecta
ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= I-V-V-I (dos veces)	B =I-V-I-V-I

M.5 (Preaula 2 pag.108)

A) DELANTE
Moderato (♩ = 112)

B) DETRÁS

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Binaria	Nº TOTAL DE COMPASES = 16	
ESTRUCTURA: AB		
Frases	A	B
Semifrases	a + a'	b + b'
Nº de compases	4 + 4	4 + 4

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4	INICIO: Anacrúsico	TEMPO: Andante (♩ = 112)
PULSO: ♩	ACENTO: ♩	FIGURAS MUSICALES: ♩, ♪ y ♫
ESTRUCTURA RÍTMICA:		

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Tónica (Do3)	FINAL: Tónica (Do3)
ÁMBITO:	SONIDOS Y NOTAS:
RELACIONES INTERVÁLICAS: Parte A: 2ª M. y m. ↓↑, 3ª m. ↓↑ Parte B: 2ª M. ↓↑ y m. ↓, 3ª m. ↓, y 8ª J. ↑	

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Do Mayor	CADENCIAS: Perfecta
ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= I-V-I-V-I B=I-IV-V-I (dos veces)	

M.6 (Preaula 2 pag.119)

Allegro moderato

ANÁLISIS FORMAL

FORMA:		Nº TOTAL DE COMPASES = 26		
ESTRUCTURA: ABC				
Frases:	A	B	C	
Semifrases	a + a'	b + b'	c + c'	
Nº de compases	4 + 4	4 + 4	4 + 6	

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4 **INICIO:** Anacrúsico **TEMPO:** Allegro Moderato
PULSO: ♩ **ACENTO:** ♩

FIGURAS MUSICALES:

ESTRUCTURA RÍTMICA:

Allegro moderato

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Tónica (Re 3) **FINAL:** Tónica (Re 3)
ÁMBITO: **SONIDOS Y NOTAS:**

RELACIONES INTERVÁLICAS: 2ª M. y m. ↓↑, 3ª M. y m. ↓↑ y 4ª J. ↑

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Re menor **CADENCIAS:** Plagal
ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= I-II-V-I B=I-II-V-I-II-V-I C= I-II-I-II-IV-I

M.7 (Preaula 2 pag.133)

A) DELANTE
a

B) DETRÁS
b

A) A UN LADO
a'

B) A OTRO
b''

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Binaria

Nº TOTAL DE COMPASES = 48

ESTRUCTURA: A B A' B'

Frases:	A	B	A'	B'
Semifrases	a + a'	b + b'	a + a''	b + b''
Nº de compases	4 + 4	8 + 8	4 + 4	8 + 8

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4

INICIO: Tético

TEMPO:

PULSO:

ACENTO:

FIGURAS MUSICALES:

ESTRUCTURA RÍTMICA:

A) DELANTE
a

B) DETRÁS
b

A) A UN LADO
a'

B) A OTRO
b''

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Tónica (La 3)

FINAL: Tónica (La 3)

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: Parte A= 2ª M. y m. ↓↑, 3ª m. ↓↑, 4ª J. ↑ y 5ª J. ↓
Parte B= 2ª M. y m. ↓↑, 3ª M y m. ↓↑, 4ª J. ↑

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: La menor

CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= I-V-I-V-IV-I B=V-IV-V-I (dos veces)

M.8 (Preaula 2 pag.145)

Andante (♩ = 108)

A) 

B) 

A) 

C) 

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: N° TOTAL DE COMPASES = 48

ESTRUCTURA: A B A C

Frases:	A	B	A	C
Semifrases	a + a'	b + b'	a + a'	c + c'
N° de compases	6 + 6	4 + 4	4 + 4	8 + 8

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4 **INICIO:** Anacrúsico **TEMPO:** Andante (♩ = 108)

PULSO: ♩ **ACENTO:** ♩ **FIGURAS MUSICALES:** ♩ , ♩ , ♩♩ , ♩♩♩ , ♩♩♩♩

ESTRUCTURA RÍTMICA:

A) Andante (♩ = 108)

B)

A)

C)

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Tónica (Do3) **FINAL:** Tónica (Do3)

ÁMBITO: **SONIDOS Y NOTAS:**

RELACIONES INTERVÁLICAS: A= unísono, 2ª M↑, 3ª m↑ y 4ª J↑ B= unísono, 2ª M↑, 3ª m↓ y 4ª J↑ C= unísono, 2ª M y m↑, 3ª M↑ y m↑ y 4ª J↑

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Do Mayor **CADENCIAS:** Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= I-IV-V-I-V-I B= I-V-IV-V-I-V-I C= I-V-IV-V-I

M.9 (Preaula 2 pag.168)

Allegro (♩ = 120)

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Binaria

Nº TOTAL DE COMPASES = 24

ESTRUCTURA: AA' B AA'

Frases:	A	A'	B	A	A'
Semifrases	a + a'	a + a''	b + b'	a + a'	a + a''
Nº de compases	4 + 4	4 + 4	4 + 4	4 + 4	4 + 4

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 6/8

INICIO: Tético

TEMPO: Allegro (♩ = 120)

PULSO: ♩.

ACENTO: ♩.

FIGURAS MUSICALES: ♩., ♩♩♩ y ♩♩

ESTRUCTURA RÍTMICA:

Allegro (♩ = 120)

OTROS: D.C. hasta el Fin

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Dominante (La3)

FINAL: Tónica (Re3)

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: Parte A: 2ª M. y m. ↓↑, 4ª J. ↓↑, 6ª M. ↑ y 7ª M. ↑
Parte B: 2ª M. ↓ y m. ↓↑, 3ª M ↑ y m. ↓↑ y 6ª m ↑

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Re menor

CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA:

M.10 (Preaula 2 pag.182)

Allegro (♩ = 120)

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Binaria

Nº TOTAL DE COMPASES = 16

ESTRUCTURA: A B

Frases:	A	B
Semifrases	a + a'	b + b'
Nº de compases	4 + 4	4 + 4

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4

INICIO: Tético

TEMPO: Allegro (♩ = 120)

PULSO: ♩

ACENTO: ♩

FIGURAS MUSICALES: ♩, ♪, ♫

ESTRUCTURA RÍTMICA:

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Tónica (Do4)

FINAL: Tónica (Do4)

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: Parte A= 2ª M. y m. ↓, 4ª J. ↑, 6ª m. ↓

Parte B= 2ª M. ↓ y m. ↓, 3ª M. ↑ y m. ↓, 4ª J. ↑, 5ª J. ↓ y 6ª M. ↓

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Do Mayor

CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: A= I-IV-V-I

B = I-V-V-I

M.11 (Preaula 2 pag.194)

Allegro (♩ = 120)

ANÁLISIS FORMAL

FORMA: Binaria

Nº TOTAL DE COMPASES = 16

ESTRUCTURA: AB

Frases:	A	B
Semifrases	a + a'	b + b'
Nº de compases	4 + 4	4 + 4

ANÁLISIS RÍTMICO

COMPÁS: 2/4

INICIO: Tético

TEMPO: Allegro (♩ = 120)

PULSO: ♩

ACENTO: ♩

FIGURAS MUSICALES: ♩ y ♪

ESTRUCTURA RÍTMICA:

Allegro (♩ = 120)

ANÁLISIS MELÓDICO

INICIO: Mediante (Mi 3)

FINAL: Tónica (Do4)

ÁMBITO:

SONIDOS Y NOTAS:

RELACIONES INTERVÁLICAS: Parte A: 2ª M. y m. ↓↑, 3ª M. y m. ↓↑, 4ª A. ↑, 5ª J↑ y 6ª m. ↑
Parte B: 2ª M. y m. ↓↑, 3ª M. ↓ y m. ↓↑, 4ª J. ↓, 5ª J. ↑ y 6ª m. ↑

ANÁLISIS ARMÓNICO

TONALIDAD: Do Mayor

CADENCIAS: Perfecta

ESTRUCTURA ARMÓNICA: A = I-V-V-I

B = I-V-IV-V-I

Figura 17. MELODÍAS PUBLICADAS EN EL AÑO 1982 (PREAULA 1)





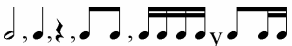



ANÁLISIS		M.1	M.2
FORMAL	Forma	Rondó	Ternaria
	Estructura	ABACA	A BC
	Nº de compases	40	26
RÍTMICO	Compás	2/4	2/4 y 3/4
	Inicio	Tético	Tético
	Pulso		
	Acento		
	Figuras Musicales		
MELÓDICO	Inicio	Tónica (Do 4)	Tónica (La 3)
	Final	Tónica (Do 4)	Tónica (La 3)
	Ámbito		
ARMÓNICO	Tonalidad	Do Mayor	La menor
	Cadencias	Cadencia Perfecta	Cadencia Perfecta

Figura 18. MELODÍAS PUBLICADAS EN EL AÑO 1982 (PREAULA 2)


































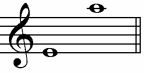

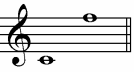
ANÁLISIS		M.3	M.4	M.5	M.6
FORMAL	Forma	Binaria	Binaria	Binaria	Ternaria
	Estructura	A B A	A B	A B	A B C
	Nº de compases	32	28	16	26
RÍTMICO	Compás	3/4 y 2/4	2/4	2/4	2/4
	Inicio	Tético	Tético	Anacrúsico	Tético
	Pulso				
	Acento				
	Figuras Musicales				
MELÓDICO	Inicio	Tónica (Do 3)	Tónica (Do 3)	Tónica (Do 3)	Tónica (Re 3)
	Final	Tónica (Do 4)	Tónica (Do 4)	Tónica (Do 3)	Tónica (Re 3)
	Ámbito				
ARMÓNICO	Tonalidad	Do Mayor	Do Mayor	Do Mayor	Re menor
	Cadencias	Cadencia Perfecta	Cadencia Perfecta	Cadencia Perfecta	Cadencia Plagal

Figura 19. MELODÍAS PUBLICADAS EN EL AÑO 1982 (PREAULA 2)

ANÁLISIS		M.7	M.8	M.9	M.10	M.11
FORMAL	Forma	Binaria	Binaria	Binaria	Binaria	Binaria
	Estructura	ABAB	ABAC	A B A	A B	A B
	Nº de compases	48	48	24	16	16
RÍTMICO	Compás	2/4	2/4	6/8	2/4	2/4
	Inicio	Tético	Anacrúsico	Tético	Tético	Tético
	Pulso					
	Acento					
	Figuras Musicales					
MELÓDICO	Inicio	Tónica (La 3)	Tónica (Do 3)	Dominante (La3)	Tónica (Do 4)	Mediante (Mi 3)
	Final	Tónica (La 3)	Tónica (Do 3)	Tónica (Re3)	Tónica (Do 4)	Tónica (Do 4)
	Ámbito					
ARMÓNICO	Tonalidad	La menor	Do Mayor	Re menor	Do Mayor	Do Mayor
	Cadencias	Cadencia Perfecta	Cadencia Perfecta	Cadencia Perfecta	Cadencia Perfecta	Cadencia Perfecta

2.2.3 INTERPRETACIÓN DEL ANÁLISIS MUSICAL

Tras el análisis completo de todas las canciones podemos afirmar que, existe una notable evolución entre las canciones publicadas en el año 1982 y las de 1989. Las primeras son más sencillas en cuanto a compás y tonalidad: sin embargo, en las segundas se observa mayor complejidad en cuanto a estos y otros aspectos, como son el incremento de estrofas en las canciones, mayor pluralidad de compases y tonalidades y aporta mayor complejidad, riqueza y colorido de las mismas.

Por esta razón se establecerá una diferenciación entre unas y otras en la exposición de los resultados. En referencia a las canciones publicadas en el año 1982 (*Preaula 1 y 2*), todas ellas tienen como pulso la negra y como acento la blanca, es decir, están compuestas en compás binario simple (2/4) y además la mayoría tiene un comienzo tético, a excepción de la C.5 y la C.9, que tienen un comienzo anacrúsico. Las figuras musicales utilizadas son sobre todo, negras, blancas y corcheas. Lo mismo ocurre con la tonalidad, ocho de las trece canciones compuestas en este período, se desarrollan sobre la tonalidad de Do Mayor. Una, la C.2, la compone en Fa Mayor y el resto sobre la escala pentatónica. Todas ellas acaban en la tónica, sin embargo, en los inicios encontramos mayor diversidad, comenzando en el tercer grado en unos casos (véase C. 1, 7, 8 y 11), otras en la dominante (C. 2, 5, 9 y 10) y, el resto en la tónica. Además, el tipo de cadencia que se desprende de las relaciones tonales de la melodía es de cadencia perfecta al final de las frases.

En cuanto al estudio de la interválica, se constata que al tratarse de canciones infantiles, utiliza intervalos conjuntos y sin grandes saltos, con un ámbito de tesitura acorde a las posibilidades de los registros de la voz infantil (ámbitos de sexta, séptima y octava). Las composiciones que superan los ámbitos de octava son aquellas que corresponden a canciones con estribillo instrumental y, por lo tanto, pertenecen al mismo.

Respecto a la forma musical se detecta que todas las canciones son de estructura binaria simple, y la mayoría de dos estrofas, como se percibe en C. 1, 5, 6, 8, 12 y 13, a excepción de la C. 7 y la C. 11, que comprenden 3 estrofas. La C. 2 conlleva un recitado rítmico, otras un estribillo instrumental, como son las C. 3, 8 y 11, y el resto de canciones van acompañadas de un estribillo vocal (C. 6, 7, 9 y 13).

En las canciones publicadas para los textos *Aldaba 1 y 2* (1989) se aprecia un desarrollo evolutivo importante, con una mayor diversidad de compases y tonalidades, así como un aumento del número de estrofas. En las canciones de este segundo periodo observamos que sigue el predominio en la utilización del compás de 2/4, aparecen nuevos compases como el de 3/4 en C. 24, C. 32 y C. 33, el de 3/8 en la C. 17, el compás de 4/4 en C. 5, y el de compasillo binario en C. 23 y C. 25.

De las 22 canciones compuestas en este periodo, diez se construyen sobre la tonalidad de Do Mayor, cinco en Fa mayor, tres en La menor, una en La Mayor, una en Sol menor, una en Re mayor, y otra en Re menor. (Véase cuadro resumen). La mayoría de las canciones tienen su inicio en la dominante, a excepción de las C. 14, C. 16 y C. 26 que comienzan en la mediantes, y las C. 15, C. 27, C. 30, C. 31 y C. 34 que empiezan en la tónica, acabando todas ellas en la tónica. Al igual que en las anteriores composiciones, el tipo de cadencia que se desprende de las relaciones tonales de la melodía es de cadencia perfecta al final de las frases, aportando así, el sentido conclusivo propio de las canciones infantiles.

Lo mismo ocurre con el estudio de la interválica en el que se constata que al tratarse de canciones infantiles, utiliza intervalos conjuntos y sin grandes saltos, con un ámbito de tesitura acorde a las posibilidades de los registros de la voz infantil (ámbitos de sexta, séptima y octava). Las composiciones que superan los ámbitos de octava son aquellas que corresponden a canciones con estribillo instrumental y por lo tanto pertenecen al mismo. No obstante, encontramos saltos de sexta mayor en dos canciones *En primavera* y *El pastel de chocolate*, en la primera coinciden con el inicio anacrúsico de las semifrases coincidiendo con incisos que descansan en el ictus fuerte de las mismas. En el segundo caso, con notas musicales que pertenecen al acorde perfecto mayor de la tonalidad correspondiente, por lo que su afinación es sencilla.

En cuanto a la forma musical, es muy parecida a las anteriores, es decir, canciones de estructura binaria simple, a excepción de la C. 16 y la C. 28 que son ternarias. La evolución en este sentido consiste en el desarrollo y enriquecimiento del texto, aumentando el número de estrofas. En este caso cabe señalar que la mitad de las canciones aproximadamente contienen más de dos estrofas, en algún caso hasta cinco estrofas, como es la C. 18. En cuanto, al texto de las mismas en el siguiente apartado se presenta su valoración y análisis, ya que se ha visto necesario por su estrecha vinculación con la música, dando un carácter y expresión específicos a las canciones analizadas.

Los aspectos relacionados con la dinámica, agógica, tempo y carácter, sólo se han incluido en los casos en los que vienen indicados por la autora, al ser mínimos no han sido susceptibles de valoración y análisis, aunque si podemos concluir que la mayoría de las canciones son alegres, animadas, divertidas, optimistas, juguetonas, risueñas... y, sobre todo, que despiertan el sentimiento y la afectividad en el oyente.

Por tanto, podemos concluir que en la faceta de Mariángeles Cosculluela como compositora se vislumbran dos periodos: el inicial, del que se desprenden las canciones publicadas en el año 1982 y un segundo periodo de evolución, más elaborado e imaginativo, con un desarrollo de las partes más instrumentales, mayor riqueza rítmica y tonal, cambios de compás y de modalidad. En el primer periodo compondrá un total de 13 canciones con texto, y en el segundo de 22 canciones.

A modo de conclusión podemos corroborar que Mariángeles Cosculluela en sus canciones utiliza sobre todo los compases de 2/4 y 3/4. Sus composiciones están basadas en la forma musical binaria simple, a menudo con estribillos vocales o instrumentales, la tonalidad predominante es la de Do Mayor, utiliza el inicio anacrúsico para dar un carácter de impulso y recaer sobre el ictus fuerte. Sin embargo, para dar mayor sensación de conclusión, termina sobre el ictus fuerte y con cadencia perfecta. También utiliza los silencios como punto de reposo para segmentar las melodías, no sólo para respirar sino para puntuar la oración. El ámbito y extensión en el que se sitúan no excede la octava, predominando la sexta mayor, con relaciones interválicas que se mueven por grados conjuntos, con una figuración rítmica homogénea que se repite casi exacta en las diferentes frases y semifrases. Son canciones muy adecuadas para el niño de educación infantil, algunas de ellas pegadizas, y, con la creencia de algunos maestros de que son canciones populares.

2.2.4 INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN PARA EL ANÁLISIS DEL TEXTO DE LAS CANCIONES

En el análisis final, al igual que en el apartado anterior, se ha seguido un mismo esquema para hacer posible un orden en el mismo, y así partir de unos principios generales. A continuación, se presenta el cuadro a seguir para el análisis de texto de las canciones infantiles:

<i>I ASPECTO EXTERNO</i>
1) Situación del texto en su marco y caracterización global: 2) Género literario y forma de expresión global:
<i>II ANÁLISIS DE CONTENIDO ¿QUÉ?</i>
3) El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación: 4) Argumento-asunto-tono: 5) Estructura del contenido: 6) Tema e idea central:
<i>III ANÁLISIS DE LA FORMA ¿CÓMO?</i>
7) Fónico-fonológico-prosodemático: 8) Morfosintáctico: 9) Semántico:
<i>IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD</i>
10) El texto como comunicación: 11) El texto en sociedad:

Figura 20. Instrumento para la valoración del análisis de texto de canciones.

2.2.5 ANÁLISIS DEL TEXTO DE LA CANCIONES

TEXTO DE CANCIONES PREAULA 1

T.1 TENGO DOS OJITOS

Tengo dos ojitos, uno y dos.
Uno a la derecha y otro no.
Mira mis dos manos qué bien van,
saben dar las palmas al compás.

Tengo sólo una nariz...
Una boca tengo igual.
Una frente y un mentón.
Una espalda y nada más

Tengo dos orejas, una y dos.
Una a la derecha y otra no.
Mira mis dos piernas qué bien van,
saben marchar juntas al compás.

Tengo sólo una nariz...

I ASPECTO EXTERNO

- 1) **Situación del texto en su marco y caracterización global:** Se trata de una canción publicada en *Preaula 1*. (Ed. Edelvives en el año 1982), para trabajar ejercicios de reconocimiento del esquema corporal.
- 2) **Género literario y forma de expresión global:** La canción infantil pertenece al género lírico y, dentro de éste, a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada.

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

- 3) **El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación:** Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta-simbolista.
- 4) **Argumento-asunto-tono:** Argumento descriptivo con tono alegre y dinámico
- 5) **Estructura del contenido:** Estructura de repetición con adición de elementos nuevos.
- 6) **Tema e idea central:** Reconocimiento del esquema corporal

III ANÁLISIS DE LA FORMA

- 7) **Fónico-fonológico-prosodemático:** Utiliza figuras retóricas basadas en el sonido como la aliteración, es decir, en la repetición de palabras con sonidos iguales o próximos. Consta de tres estrofas de cuatro versos oxítonos cada una. La primera y tercera, están formadas por versos simples de arte mayor decasílabos y la segunda funciona a modo de estribillo y consta de cuatro versos simples de arte menor, octosílabos. Utiliza la sinalefa. Rima asonante. Pausas versales y estróficas.
- 8) **Morfosintáctico:** Tiene un estilo directo con falta de adjetivos lo que supone una rapidez en la acción. Utiliza el pleonismo como figura retórica por adición de palabras (mis dos manos, mis dos piernas...). Además usa la anáfora como repetición de palabras al principio del primer verso de cada estrofa, así como el epítome (repetición de la misma palabra) para dar carácter enfático.
- 9) **Semántico:** Se sirve de un léxico sencillo y directo para un niño de Educación Infantil. Recurre a figuras retóricas descriptivas en este caso a la prosopografía como descripción exterior de una persona.

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

- 10) **El texto como comunicación:** Tiene una función conativa, desde el punto de vista que incita a hacer algo y una función lúdica.
- 11) **El texto en sociedad:** la obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la misma. Además de su posterior publicación en textos educativos una década más tarde. Seguramente es la canción más conocida de la autora, ya que hay maestros que creen que es una canción popular.

T.2. LA MARIONETA

Yo soy una marioneta,
los hilos tiran fuerte de mí
y bailo con mis amigos,
el baile del triquitri.

I ASPECTO EXTERNO

- 1) **Situación del texto en su marco y caracterización global:** Se trata de una canción publicada en *Preaula 1*. (Ed. Edelvives en el año 1982), para trabajar ejercicios de tensión-relajación.
- 2) **Género literario y forma de expresión global:** La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva.

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

- 3) **El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación:** Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta-simbolista.
- 4) **Argumento-asunto-tono:** Argumento descriptivo con tono alegre y dinámico
- 5) **Estructura del contenido:** Estructura de repetición.
- 6) **Tema e idea central:** El baile de la marioneta.

III ANÁLISIS DE LA FORMA

- 7) **Fónico-fonológico-prosodemático:** Consta de una estrofa de cuatro versos, el primer y tercer versos son paroxítonos y es octosílabos; el segundo y cuarto oxítonos. Rima asonante. Utiliza al final la onomatopeya como figura retórica basada en el sonido.
- 8) **Morfosintáctico:** Tiene un estilo directo con falta de adjetivos lo que supone una rapidez en la acción.
- 9) **Semántico:** Se sirve de un léxico sencillo y directo para un niño de Educación Infantil. Recurre a figuras retóricas de hipotiposis como descripción gráfica y viva de un personaje (la marioneta).

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

- 10) **El texto como comunicación:** Tiene una función conativa, desde el punto de vista que incita a hacer algo y una función lúdica.
- 11) **El texto en sociedad:** La obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la misma.

T. 3 EL ROBOT

Yo soy un robot de hierro muy duro.
Doblo la cintura haciendo el saludo.

I ASPECTO EXTERNO

- 1) **Situación del texto en su marco y caracterización global:** Se trata de una canción publicada en *Preaula 1*. (Ed. Edelvives en el año 1982), para trabajar ejercicios de decontracción de la cintura, así como de coordinación viso-espacial.
- 2) **Género literario y forma de expresión global:** La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada.

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

- 3) **El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación:** Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta-simbolista.
- 4) **Argumento-asunto-tono:** Argumento descriptivo con tono alegre y dinámico
- 5) **Estructura del contenido:** ¿???
- 6) **Tema e idea central:** El robot.

III ANÁLISIS DE LA FORMA

- 7) **Fónico-fonológico-prosodemático:** Consta de una estrofa de dos versos paroxítonos, el primer verso es endecasílabo y el segundo dodecasílabo. Es un pareado de rima asonante.
- 8) **Morfosintáctico:** Utiliza el pleonasma como figura retórica.
- 9) **Semántico:** Se sirve de un léxico sencillo y directo para un niño de Educación Infantil. Recurre a figuras retóricas de hipotiposis como descripción gráfica y viva de un personaje (el robot)

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

- 10) **El texto como comunicación:** Tiene una función conativa, desde el punto de vista que incita a hacer algo y una función lúdica.
- 11) **El texto en sociedad:** La obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la misma.

T.4 EL PASTEL

(Esta canción pudo ser el germen de su posterior canción el pastel de chocolate)

El pastel ¿dónde está?
Yo lo quiero alcanzar.
Huele bien, cógelo.
Yo no puedo ¡Dámelo!

I ASPECTO EXTERNO

- 1) Situación del texto en su marco y caracterización global:** Se trata de una canción publicada en *Preaula 1*. (Ed. Edelvives en el año 1982), para trabajar ejercicios de equilibrio estático, así como de coordinación viso-espacial.
- 2) Género literario y forma de expresión global:** La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada.

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

- 3) El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación:** Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta-simbolista.
- 4) Argumento-asunto-tono:** Argumento descriptivo con tono alegre y dinámico
- 5) Estructura del contenido:** Se trata de una estructura de núcleos independientes entorno a una idea central (alcanzar el pastel)
- 6) Tema e idea central:** Alcanzar el pastel.

III ANÁLISIS DE LA FORMA

- 7) Fónico-fonológico-prosodemático:** Consta de una estrofa de cuatro versos, los dos primeros oxítonos y los dos últimos proparoxítonos. Los dos últimos versos riman en consonante, ajustándose al siguiente esquema: *abcc*.
- 8) Morfosintáctico:** Utiliza tiempos verbales que suponen acciones inmediatas. Recurre a figuras retóricas para la omisión de palabras, tal es el caso de la elipsis, dotando así al texto de energía y poder sugestivo.
- 9) Semántico:** Se sirve de un léxico sencillo y directo para un niño de Educación Infantil. Usa figuras retóricas patéticas (exclamación) para dar expresividad al texto.

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

- 10) El texto como comunicación:** Tiene una función conativa, desde el punto de vista que incita a hacer algo y una función lúdica.
- 11) El texto en sociedad:** La obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la misma.

T.5 EL OSITO PELUSÍN

El osito Pelusín
es mi amigo, tócalo.
Hace circo y no se cae,
juega juega, Pelusín.

El osito Pelusín
es muy suave y muy feliz,
y los niños van con él.
Juega juega, Pelusín.

I ASPECTO EXTERNO

- 1) **Situación del texto en su marco y caracterización global:** Se trata de una canción publicada en *Preaula 1*. (Ed. Edelvives en el año 1982), para trabajar ejercicios de equilibrio estático.
- 2) **Género literario y forma de expresión global:** La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada.

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

- 3) **El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación:** Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta-simbolista.
- 4) **Argumento-asunto-tono:** Argumento descriptivo con tono alegre y dinámico
- 5) **Estructura del contenido:** Estructura de repetición con adición de nuevos elementos.
- 6) **Tema e idea central:** El muñeco Pelusín

III ANÁLISIS DE LA FORMA

- 7) **Fónico-fonológico-prosodemático:** Consta de dos estrofas de cuatro versos oxítonos, simples de arte menor, con rima total entre el primero y cuarto de cada uno (*abca* y *adea*).
- 8) **Morfosintáctico:** Utiliza figuras retóricas por repetición de palabras, para dar mayor énfasis, tal es el caso de la anáfora, la complexión o el epítono.
- 9) **Semántico:** Se sirve de un léxico sencillo y directo para un niño de Educación Infantil. Además maneja figuras retóricas descriptivas, como la hipotiposis.

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

- 10) **El texto como comunicación:** Tiene una función conativa, desde el punto de vista que incita a hacer algo y una función lúdica.
- 11) **El texto en sociedad:** La obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la misma.

T.6 EL PATITO

Yo soy un patito muy pequeño y blanco,
ando con dos patas y también volando.
Tengo dos amigos que también son patos,
juntos en el agua, jugamos nadando.
Cuac cuac

I ASPECTO EXTERNO

- 1) **Situación del texto en su marco y caracterización global:** Se trata de una canción publicada en *Preaula 1*. (Ed. Edelvives en el año 1982), para trabajar ejercicios de equilibrio estático, así como de coordinación viso-espacial.
- 2) **Género literario y forma de expresión global:** La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada.

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

- 3) **El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación:** Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta-simbolista.
- 4) **Argumento-asunto-tono:** Argumento descriptivo con tono alegre y dinámico
- 5) **Estructura del contenido:** Estructura de núcleos independientes.
- 6) **Tema e idea central:** El patito.

III ANÁLISIS DE LA FORMA

- 7) **Fónico-fonológico-prosodemático:** Consta de una estrofa de cuatro versos paroxítonos de arte mayor, con rima consonante entre el segundo y cuarto verso (*abcb*). Utiliza al final la onomatopeya como figura retórica basada en el sonido.
- 8) **Morfosintáctico:** Presencia de adjetivos y figura retórica pleonasma.
- 9) **Semántico:** Se sirve de un léxico sencillo y directo para un niño de Educación Infantil. Recurre a figuras retóricas descriptivas con adición de adjetivos para embellecer la imagen del patito.

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

- 10) **El texto como comunicación:** Tiene una función conativa, desde el punto de vista que incita a hacer algo y una función lúdica.
- 11) **El texto en sociedad:** La obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la misma.

T.7 EL TREN

Chaf chaf chaf chaf chaf chaf chaf chaf
chaf chaf chaf chaf, canta el tren.
Silba, silba, maquinista
que los niños te oigan bien.

Ding-dong, ding-dong- Ding-dong, ding-dong
La campana en la estación
llama fuerte a los viajeros,
avisando, ding, ding, ding, ping.

Suena, suena ding-dong, ding-ding,
la campana en la estación
suban pronto los niños, que enseguida
hay que partir.

I ASPECTO EXTERNO

- 1) **Situación del texto en su marco y caracterización global:** Se trata de una canción publicada en *Preaula 1*. (Ed. Edelvives en el año 1982), para trabajar ejercicios de movimiento y coordinación visoespacial.
- 2) **Género literario y forma de expresión global:** La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada.

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

- 3) **El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación:** Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta-simbolista.
- 4) **Argumento-asunto-tono:** Argumento descriptivo con tono alegre y dinámico
- 5) **Estructura del contenido:** Estructura de núcleos independientes
- 6) **Tema e idea central:** El tren y la educación vial.

III ANÁLISIS DE LA FORMA

- 7) **Fónico-fonológico-prosodemático:** Consta de tres estrofa de cuatro versos oxítonos y paroxítonos simples de arte Mayor y menor. Se producen sinalefas. Utiliza al principio de cada verso la onomatopeya como figura retórica basada en el sonido, para la descripción de los mismos.
- 8) **Morfosintáctico:** Recurre a figuras retóricas por repetición de palabras al principio de la frase (anáfora) y al hipérbaton en la insistencia del orden lógico de las palabras.
- 9) **Semántico:** Se sirve de un léxico sencillo y directo para un niño de Educación Infantil.

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

- 10) **El texto como comunicación:** Tiene una función conativa, desde el punto de vista que incita a hacer algo y una función lúdica.
- 11) **El texto en sociedad:** La obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la misma.

T.8 EL CANGURO

Un canguro soy. Me gusta jugar.
Cada vez más alto, yo puedo saltar.

Lejos vivo yo, en el Canadá,
dónde mis amigos, esperando están.

I ASPECTO EXTERNO

- 1) **Situación del texto en su marco y caracterización global:** Se trata de una canción publicada en *Preaula 1*. (Ed. Edelvives en el año 1982), para trabajar ejercicios de psicomotricidad.
- 2) **Género literario y forma de expresión global:** La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada, con un predominio de lo activo

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

- 3) **El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación:** Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta.
- 4) **Argumento-asunto-tono:** Argumento descriptivo con tono alegre, dinámico y optimista.
- 5) **Estructura del contenido:** Estructura de núcleos independientes.
- 6) **Tema e idea central:** El canguro.

III ANÁLISIS DE LA FORMA

- 7) **Fónico-fonológico-prosodemático:** Utiliza figuras retóricas basadas en el sonido como es la similitud. Consta de dos estrofas de dos versos oxítonos simples de arte Mayor. Se produce una sinalefa al final del último verso de la segunda estrofa. Se producen rimas consonante y asonante (AA y BB). Pausa versal e interna.
- 8) **Morfosintáctico:** Utiliza como figura retórica el hipérbaton, ya que invierte el orden lógico de las palabras, seguramente lo utiliza para ajustar el ritmo y acento musical con el prosódico, así como para realzar el concepto o las palabras. Los infinitivos verbales hacen función de sustantivos.
- 9) **Semántico:** Léxico cotidiano y sencillo. Recurre a figuras retóricas descriptivas (prosopografía)

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

- 10) **El texto como comunicación:** Domina la función lúdica. Además el texto no plantea dificultades de comprensión y por su elaboración produce un placer estético. Se observa una estrecha relación de comunicación entre el autor y el público infantil al que va dirigido
- 11) **El texto en sociedad:** La obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la misma.

T.9 YO TENGO UN GLOBO ROJO

Yo tengo un globo rojo, rojo, si
tú tienes uno verde, uno y dos.
Yo quiero comprar otro, ese azul,
y otro amarillo para ti.

Un, un, uno y dos,
dos, dos y uno tres,
tres, tres, y uno más,
cuatro tengo ya.

I ASPECTO EXTERNO

- 1) **Situación del texto en su marco y caracterización global:** Se trata de una canción publicada en *Preaula 1*. (Ed. Edelvives en el año 1982), para trabajar ejercicios de coordinación dinámica general.
- 2) **Género literario y forma de expresión global:** La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada.

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

- 3) **El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación:** Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta-simbolista.
- 4) **Argumento-asunto-tono:** Argumento descriptivo con tono alegre y dinámico
- 5) **Estructura del contenido:** Estructura analizante sintetizante.
- 6) **Tema e idea central:** Globos de colores

III ANÁLISIS DE LA FORMA

- 7) **Fónico-fonológico-prosodémico:** Consta de dos estrofas de cuatro versos, la primera estrofa son todos los versos oxítonos simples de arte M y la segunda son simples de arte menor. Rima asonante. Diéresis en el cuarto verso de la primera estrofa.
- 8) **Morfosintáctico:** Utiliza adjetivos calificativos y se sirve de figuras retóricas por repetición de palabras. En el primer verso recurre a la epífora (repetición de una palabra la final de frase) y en la segunda estrofa usa la concatenación para dar relieve y continuidad.
- 9) **Semántico:** Se sirve de un léxico sencillo y directo para un niño de Educación Infantil.

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

- 10) **El texto como comunicación:** Tiene una función conativa, desde el punto de vista que incita a hacer algo y una función lúdica.
- 11) **El texto en sociedad:** La obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la misma.

TEXTO DE CANCIONES PREAULA 2

T. 10 TENGO UNA PELOTA

Tengo una pelota, mírala.
Con el pie la tiro, cógela.
Tengo una pelota, tómala.
Con el pie la lanzo, dámela.

I ASPECTO EXTERNO

1) Situación del texto en su marco y caracterización global: Se trata de una canción publicada en *Preaula 2*. (Ed. Edelvives en el año 1982), para trabajar ejercicios de coordinación visomanual.

2) Género literario y forma de expresión global: La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada.

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

3) El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación: Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta-simbolista.

4) Argumento-asunto-tono: Argumento descriptivo con tono alegre y dinámico

5) Estructura del contenido: Estructura de repetición

6) Tema e idea central: Juego de pelota

III ANÁLISIS DE LA FORMA

7) Fónico-fonológico-prosodémico: Utiliza figuras retóricas basadas en el sonido como es la simlicadencia (mírala, cógela, tómala, dámela). Hay sinalefa al principio de cada frase (Tengouna). Son cuatro versos, todos eneasílabos y proparoxítonos. La rima es consonante en los cuatro versos, sobre el siguiente esquema *abab*. Por último, se trata de una estrofa cuarteta.

8) Morfosintáctico: Tiene un estilo directo con falta de adjetivos lo que supone una rapidez en la acción. En figuras retóricas utiliza la sinonimia para reiterar el concepto, además de la anáfora y el epímone para dar carácter enfático.

9) Semántico: Utiliza un léxico sencillo y directo para un niño de Educación Infantil. Figuras retóricas descriptivas

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

10) El texto como comunicación: Tiene una función conativa, desde el punto de vista que incita a hacer algo y una función lúdica.

11) El texto en sociedad: la obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la misma.

T. 11 EL PECECITO

Nada por el agua, salta por el mar,
un pez muy chiquito, chap, chap, chap.
El atún lo mira; ¿me dejas jugar?,
La ostra se aburre y llama al calamar.

Pasa muy corriendo un gran tiburón,
Haciendo carreras con el camarón.
Las gambas se ríen, ji, ji, ji, ji, jí,
Y los mejillones juegan al parchís.

Nada por el agua, salta por el mar,
un pez muy chiquito, chap, chap, chap.
Y las sardinitas, de plata y marfil.
Bailan, saltan, ríen, con el chiquitín.

I ASPECTO EXTERNO

- 1) **Situación del texto en su marco y caracterización global:** Se trata de una canción publicada en *Preaula 2*. (Ed. Edelvives en el año 1982)
- 2) **Género literario y forma de expresión global:** La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada.

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

- 3) **El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación:** Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta-simbolista.
- 4) **Argumento-asunto-tono:** Argumento descriptivo con tono optimista y alegre
- 5) **Estructura del contenido:** Estructura de repetición y de núcleos independientes.
- 6) **Tema e idea central:** Los peces

III ANÁLISIS DE LA FORMA

- 7) **Fónico-fonológico-prosodémico:** Utiliza figuras retóricas basadas en el sonido como es la onomatopeya. Se trata de tres estrofas de cuatro versos oxítonos, simples de arte Mayor. Todos los versos son endecasílabos, a excepción de los 2º de las estrofas 1ª y 3ª. El tipo de rima según las estrofas es el siguiente: 1ª estrofa (abaa), 2ª estrofa (ccdd) y 3ª estrofa (abee)
- 8) **Morfosintáctico:** Aparecen abundantes sustantivos animados relacionados con el mar, es un lenguaje rico y embellecido por la adjetivación de algunos sustantivos. Pleonismo como término no necesario para entender la idea y expolición como mismo pensamiento en diversos aspectos para lucir la exuberancia de la fantasía.
- 9) **Semántico:** Utiliza un léxico sencillo y directo para un niño de Educación Infantil. Figuras retóricas descriptivas

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

- 10) **El texto como comunicación:** Tiene una función lúdica. Además el texto no plantea dificultades de comprensión y por su elaboración produce un placer estético. Se observa una estrecha relación de comunicación entre el autor y el público infantil al que va dirigido.
- 11) **El texto en sociedad:** la obra tuvo buena acogida, lo demuestran las sucesivas reediciones de la obra. La canción infantil temática es una necesidad constante para los padres, profesorado y alumnado de Educación Infantil

T. 12 EL AVIÓN

El avión por tierra, dormidito está.
Y cuando amanezca, sus alas oirás.
Anda por la pista, ya corriendo va.
Subiendo hacia el cielo, comienza a volar.

I ASPECTO EXTERNO

- 1) Situación del texto en su marco y caracterización global:** Se trata de una canción publicada en *Preaula 2*. (Ed. Edelvives en el año 1982)
- 2) Género literario y forma de expresión global:** La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada.

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

- 3) El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación:** Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta-symbolista.
- 4) Argumento-asunto-tono:** Argumento descriptivo con tono optimista y divertido.
- 5) Estructura del contenido:** Estructura de repetición por la adición de nuevos elementos a la idea principal.
- 6) Tema e idea central:** los aviones

III ANÁLISIS DE LA FORMA

- 7) Fónico-fonológico-prosodemático:** Utiliza figuras retóricas próximas a la aliteración. Consta de una estrofa de cuatro versos oxítonos, compuestos. Aparecen dos sinalefas en el segundo y cuarto verso. Se producen rimas parciales de identidad acústica.
- 8) Morfosintáctico:** Como figura retórica utiliza la anástrofe o inversión en el orden normal de las palabras en el final de los tres primeros versos de la canción. Presencia de diferentes tiempos verbales que representan acción.
- 9) Semántico:** Léxico cotidiano y sencillo. Utiliza la polisemia para conseguir juegos de palabras (dormidito está). Utiliza figuras retóricas descriptivas de evidencia lógicas de símil.

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

- 10) El texto como comunicación:** Domina la función lúdica. Además el texto no plantea dificultades de comprensión y por su elaboración produce un placer estético. Se observa una estrecha relación de comunicación entre el autor y el público infantil al que va dirigido.
- 11) El texto en sociedad:** la obra tuvo buena acogida, lo demuestran las sucesivas reediciones de la obra. La canción infantil temática es una necesidad constante para los padres, profesorado y alumnado de Educación Infantil

T.13 LAS VACACIONES

Cuando llega el verano, yo me voy a descansar
Subiendo hacia la montaña o nadando por el mar.
Juego bien a la pelota, pam, pam, pam, param, pam, pam,
Y pronto por las montañas yo aprendo a nadar.

Monto bien en bicicleta, voy muy lejos de excursión,
y le doy a los pedales, como un gran campeón.
Subo arriba a la montaña, nado, nado, por el mar.
Juego mucho a la pelota y en triciclo sé montar.

I ASPECTO EXTERNO

- 1) **Situación del texto en su marco y caracterización global:** Se trata de una canción publicada en *Preaula 2*. (Ed. Edelvives en el año 1982)
- 2) **Género literario y forma de expresión global:** La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada.

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

- 3) **El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación:** Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta-simbolista.
- 4) **Argumento-asunto-tono:** Argumento descriptivo con tono alegre, divertido y optimista
- 5) **Estructura del contenido:** Estructura de repetición, con adición de nuevos elementos.
- 6) **Tema e idea central:** Las vacaciones

III ANÁLISIS DE LA FORMA

- 7) **Fónico-fonológico-prosodemático:** Utiliza figuras retóricas basadas en el sonido próximas a la aliteración y una onomatopeya en el tercer verso de la primera estrofa. Consta de dos estrofas de cuatro versos oxítonos, compuestos, con sinalefa en los versos 2^a y 4^a de la primera estrofa y 1^a, 3^a y 4^a de la segunda estrofa. El tipo de rima es consonante: AABA CCAA.
- 8) **Morfosintáctico:** Utiliza sustantivos acompañados de verbos, (algunos de ellos infinitivos, funcionando por tanto como sustantivos verbales) que implican acción para darle un carácter animado y de movimiento al texto. Se sirve de figuras retóricas de repetición de palabras para enfatizar (epímone)
- 9) **Semántico:** : Léxico cotidiano, sencillo y directo. Utiliza figuras retóricas descriptivas como al hipotiposis, para describir gráficamente las vacaciones

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

- 10) **El texto como comunicación:** Domina la función lúdica. Además el texto no plantea dificultades de comprensión y por su elaboración produce un placer estético. Se observa una estrecha relación de comunicación entre el autor y el público infantil al que va dirigido.
- 11) **El texto en sociedad:** la obra tuvo buena acogida, lo demuestran las sucesivas reediciones de la obra. La canción infantil temática es una necesidad constante para los padres, profesorado y alumnado de Educación Infantil

TEXTO DE CANCIONES ALDABA 1

T. 14 MI CASITA

Vivo en mi casita de papel, de papel,
Con un lindo gato que habla inglés del revés,
Una cocinita de carbón con carbón,
y para dormir un buen colchón.

En invierno y en verano se está bien, se está bien,
Siempre hay alguien dentro que tiene algún quehacer,
ven conmigo a mi casita de papel, de papel,
Con mi lindo gato que habla inglés, del revés.

I ASPECTO EXTERNO

- 1) Situación del texto en su marco y caracterización global:** Se trata de una canción publicada en *Aldaba 1*. (Ed. Edelvives en el año 1989), para trabajar ejercicios de psicomotricidad, los conceptos espaciales de dentro y fuera.
- 2) Género literario y forma de expresión global:** La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada, con un predominio de lo activo

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

- 3) El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación:** Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta-simbolista.
- 4) Argumento-asunto-tono:** Argumento descriptivo con tono alegre, dinámico y bromista.
- 5) Estructura del contenido:** Estructura de repetición
- 6) Tema e idea central:** La casa

III ANÁLISIS DE LA FORMA

- 7) Fónico-fonológico-prosodemático:** Utiliza figuras retóricas basadas en el sonido como es la similitud y el eco. Consta de dos estrofas de cuatro versos oxítonos, rima parcial o asonante en los dos primeros y total o consonante en los dos últimos versos de la primera estrofa, en la segunda las rimas son asonantes en los 4 versos. (abcc deab). Se crean sinalefas en los versos 1 y 2 de la primera estrofa y en todos los versos de la segunda estrofa. Pausa versal, estrófica e interna.
- 8) Morfosintáctico:** Por la repetición de palabras al final de algunos versos utiliza como figura retórica la epífora. Presencia de adjetivos calificativos.
- 9) Semántico:** Léxico cotidiano y sencillo. Utiliza figuras retóricas descriptivas hipotiposis.

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

- 10) El texto como comunicación:** Domina la función lúdica. Además el texto no plantea dificultades de comprensión y por su elaboración produce un placer estético. Se observa una estrecha relación de comunicación entre el autor y el público infantil al que va dirigido
- 11) El texto en sociedad:** la obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la misma.

T.15 MI COLEGIO

Llego al colegio por las mañanas, con mis amigos voy.
Los buenos días doy a la profe, liro lariloaylo.
Canto, trabajo y pinto de rojo, con lápiz y papel,
dos elefantes que hacen gimnasia y no saben correr.

De la manita saltan las barras con mucha agilidad,
Se caen de culo y no se hacen daño riendo sin parar.
Les doy un beso y se levantan, ¡Vamos a trabajar!
Aprendo el uno y ya sé las letras, ahora quiero jugar.

I ASPECTO EXTERNO

- 1) **Situación del texto en su marco y caracterización global:** Se trata de una canción publicada en *Aldaba I*. (Ed. Edelvives en el año 1989), para trabajar ejercicios de psicomotricidad.
- 2) **Género literario y forma de expresión global:** La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada, con un predominio de lo activo

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

- 3) **El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación:** Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta.
- 4) **Argumento-asunto-tono:** Argumento descriptivo con tono alegre, dinámico y optimista.
- 5) **Estructura del contenido:** Estructura de núcleos independientes.
- 6) **Tema e idea central:** El colegio

III ANÁLISIS DE LA FORMA

- 7) **Fónico-fonológico-prosodemático:** Consta de dos estrofas de cuatro versos oxítonos y compuestos, se produce rimas asonantes. Utiliza la sinalefa. Pausa versal, interna y estrófica. Onomatopeyas.
- 8) **Morfosintáctico:** Recurre a diferentes tiempos verbales como progresión temporal y que representa acción, por la inversión del orden lógico utiliza la figura retórica hipérbaton.
- 9) **Semántico:** Léxico cotidiano y sencillo. Utiliza figuras retóricas descriptivas y patéticas (exclamación)

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

- 10) **El texto como comunicación:** Domina la función lúdica. Además el texto no plantea dificultades de comprensión y por su elaboración produce un placer estético. Se observa una estrecha relación de comunicación entre el autor y el público infantil al que va dirigido
- 11) **El texto en sociedad:** la obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la misma.

T.16 EL OTOÑO

Llega el otoño, tras el verano,
se caen las hojas secas de luz.
Los pajaritos, pían de frío y
con su maleta se van al sur.

Me calzo las botas, cojo mi paraguas,
salgo a pasear, con impermeable,
porque está lloviendo,
llueve, chap, chap, chap.

I ASPECTO EXTERNO

- 1) **Situación del texto en su marco y caracterización global:** Se trata de una canción publicada en *Aldaba I*. (Ed. Edelvives en el año 1989), para trabajar ejercicios de psicomotricidad y las estaciones del año, en este caso el otoño.
- 2) **Género literario y forma de expresión global:** La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada, con un predominio de lo activo.

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

- 3) **El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación:** Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta.
- 4) **Argumento-asunto-tono:** Argumento descriptivo con tono alegre, dinámico y optimista.
- 5) **Estructura del contenido:** Estructura de núcleos independientes, pero dependientes de la idea principal (el otoño).
- 6) **Tema e idea central:** El otoño

III ANÁLISIS DE LA FORMA

- 7) **Fónico-fonológico-prosodemático:** Consta de dos estrofas de cuatro versos oxítonos y paroxítonos, simples de arte mayor. La segunda estrofa funciona a modo de estribillo y los tipos de versos son más irregulares. Pausa versal, interna y estrófica. Utiliza figuras retóricas como la onomatopeya.
- 8) **Morfosintáctico:** La primera estrofa contiene bastantes adjetivos que embellecen el texto, sin embargo en la segunda predominan los verbos que implican acción.
- 9) **Semántico:** Léxico cotidiano, sencillo y bello (las hojas secas de luz). Se sirve de figuras retóricas descriptivas. Hipotiposis y metáfora.

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

- 10) **El texto como comunicación:** Domina la función lúdica. Además el texto no plantea dificultades de comprensión y por su elaboración produce un placer estético. Se observa una estrecha relación de comunicación entre el autor y el público infantil al que va dirigido
- 11) **El texto en sociedad:** la obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la misma.

T.17 LOS ENANITOS

Cuando cae la nieve, en el horizonte,
miles de enanitos, corren por el bosque,
se ponen bufanda y cogen su abrigo,
con sus grandes botas, se escapan del frío.

Van a sus cabañas, encienden el fuego,
y el tatarabuelo les explica cuentos,
de brujas azules de hadas y ciervos,
dragones y magos, princesas y genios.

Cuando ya la nieve, fija está en el suelo,
patinan y esquían montan en trineo,
tiran grandes bolas y hacen muñecos,
y al llegar la noche, se duermen contentos.

I ASPECTO EXTERNO

- 1) Situación del texto en su marco y caracterización global:** Se trata de una canción publicada en *Aldaba I*. (Ed. Edelvives en el año 1989), para trabajar ejercicios de psicomotricidad.
- 2) Género literario y forma de expresión global:** La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada, con un predominio de lo activo

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

- 3) El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación:** Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta.
- 4) Argumento-asunto-tono:** Argumento descriptivo con tono alegre, dinámico y optimista.
- 5) Estructura del contenido:** Estructura analizante-sintetizante.
- 6) Tema e idea central:** La nieve del frío invierno

III ANÁLISIS DE LA FORMA

- 7) Fónico-fonológico-prosodémico:** Consta de tres estrofas, en las que todos los versos son paroxítonos de doce sílabas, se producen sinalefas, así como hiato en algunos versos. Es un terceto encadenado (ABA), por el tipo de rima que se produce, en la primera y tercera estrofa (*aabb*) y en la segunda (*abbb*). Rimas asonante. Pausa versal, interna y estrófica
- 8) Morfosintáctico:** En la primera y tercera estrofa, tiene un estilo directo con falta de adjetivos que supone una rapidez en la acción. En la segunda estrofa se produce una presencia casi total de sustantivos, con escasez de adjetivos, todos ellos relacionados con personajes propios de la literatura infantil. Recurre a figuras retóricas por adición de palabras para amplificar el motivo.
- 9) Semántico:** Léxico cotidiano y sencillo, utilizando figuras fantásticas propias del lenguaje infantil. Se sirve de figuras retóricas descriptivas de personajes o hechos como es la hipotiposis.

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

- 10) El texto como comunicación:** Domina la función lúdica. Además el texto no plantea dificultades de comprensión y por su elaboración produce un placer estético. Se observa una estrecha relación de comunicación entre el autor y el público infantil al que va dirigido
- 11) El texto en sociedad:** la obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la misma.

T.18 ANIMALES

Ví a un perro verde, correr y saltar,
quería beberse, el agua del mar.
No pensó si quiera, si tenía sed,
pedir a un amigo, un vaso de Seltz.

El burro Perico, un día creyó
que era deportista y solo pasó
por un fino alambre que en el circo vio,
perdió el equilibrio y de culo cayó.

En un gran espejo, linda se encontró,
la serpiente boa y contenta miró,

se vistió de seda, zapatos calzó,
abrió su sombrilla y coqueteo.

Felipa, la vaca, se cansó de dar
la leche a los niños para merendar,
se pintó las uñas, el bolso cogió,
y en un bar del pueblo, un vermut pidió.

Pepe Lui el gallo, un coche estrenó,
rojo, colorado y grande que compró,
tan contento estaba que se resfrió,
se metió en la cama y pataleó.

I ASPECTO EXTERNO

- 1) Situación del texto en su marco y caracterización global:** Se trata de una canción publicada en *Aldaba 1*. (Ed. Edelvives en el año 1989), para trabajar ejercicios de psicomotricidad.
- 2) Género literario y forma de expresión global:** La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada, con un predominio de lo activo

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

- 3) El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación:** Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta.
- 4) Argumento-asunto-tono:** Argumento descriptivo con tono alegre, dinámico y optimista.
- 5) Estructura del contenido:** Estructura de núcleos independientes.
- 6) Tema e idea central:** Los animales

III ANÁLISIS DE LA FORMA

- 7) Fónico-fonológico-prosodemático:** Consta de cinco estrofas de cuatro versos compuestos oxítonos, todos ellos endecasílabos, con rima (*aabb*) en la primera y cuarta estrofa y en el resto (*aaaa*). En algunos versos se produce sinalefa. Pausa versal, interna y estrófica
- 8) Morfosintáctico:** Utiliza verbos y adjetivos, los primeros implican acción y los segundos para embellecer. En algunos casos cambia el orden lógico gramatical de las palabras para hacer coincidir el acento musical con el prosódico (hipérbaton, anástrofe)
- 9) Semántico:** Léxico cotidiano, sencillo, recurre a la metáfora para impregnarlo de fantasía e imaginación. Se sirve de figuras retóricas descriptivas, hipotiposis.

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

- 10) El texto como comunicación:** Domina la función lúdica. Además el texto no plantea dificultades de comprensión y por su elaboración produce un placer estético. Se observa una estrecha relación de comunicación entre el autor y el público infantil al que va dirigido
- 11) El texto en sociedad:** la obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la misma.

T.19 EL PO-PO-PO

Muevo manos, brazo y hombro
y los dedos muevo yo.
Muevo pie, rodilla y pierna
y el culito po, po, po.

Ti-ro ri-ro ri-ro, po, po, po, ...

Tengo el pecho por delante
y la espalda por detrás,
la tripita tengo en medio,
la cabeza arriba está.

Ti-ro ri-ro ri-ro, po, po, po, ...

I ASPECTO EXTERNO

- 1) Situación del texto en su marco y caracterización global:** Se trata de una canción publicada en *Aldaba 1*. (Ed. Edelvives en el año 1989), para trabajar ejercicios de psicomotricidad de reconocimiento corporal.
- 2) Género literario y forma de expresión global:** La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada, con un predominio de lo activo

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

- 3) El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación:** Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta.
- 4) Argumento-asunto-tono:** Argumento descriptivo con tono alegre, dinámico y optimista.
- 5) Estructura del contenido:** Estructura sintetizante.
- 6) Tema e idea central:** Nuestro cuerpo

III ANÁLISIS DE LA FORMA

- 7) Fónico-fonológico-prosodemático:** Consta de dos estrofas de cuatro versos simples de arte menor, el primero y el tercero paroxítonos y el segundo y cuarto oxítonos en ambas estrofas, las cuales se hayan intercaladas por un estribillo onomatopéyico. Rima asonante. Pausa versal, interna y estrófica.
- 8) Morfosintáctico:** Utiliza abundantes sustantivos relacionados con las partes del esquema corporal. Pleonasma.
- 9) Semántico:** Léxico cotidiano y sencillo. Se sirve de la prosopografía como figura retórica descriptiva.

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

- 10) El texto como comunicación:** Domina la función lúdica. Además el texto no plantea dificultades de comprensión y por su elaboración produce un placer estético. Se observa una estrecha relación de comunicación entre el autor y el público infantil al que va dirigido
- 11) El texto en sociedad:** la obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la misma.

T.20 PEPÍN, PEPÓN

Pepín, Pepón se levantó,
tenía sueño y el cuerpo sacudió.
Pepín, Pepón se fue a duchar,
limpió sus dientes, luego se fue a peinar.

Pe-pín, Pe-pón, ...

Desayunó Pepín, Pepón
y en el lavabo, las manos se lavó.
Corriendo ya, se fue a vestir
y con los libros, al bus subió Pepín.

Adiós, Pepín, adiós, Pepón,
Pepito, Pepitongo, Pepitongo, Pepín.
Adiós, Pepín, adiós, Pepón,
Pepito, Pepitongo, Pepitongo, Pepín.

I ASPECTO EXTERNO

- 1) Situación del texto en su marco y caracterización global:** Se trata de una canción publicada en *Aldaba 1*. (Ed. Edelvives en el año 1989), para trabajar ejercicios de psicomotricidad de reconocimiento corporal, así como hábitos de salud e higiene.
- 2) Género literario y forma de expresión global:** La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada, con un predominio de lo activo

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

- 3) El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación:** Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta.
- 4) Argumento-asunto-tono:** Argumento descriptivo con tono alegre, dinámico y optimista.
- 5) Estructura del contenido:** Estructura de núcleos independientes.
- 6) Tema e idea central:** Higiene Corporal al despertar

III ANÁLISIS DE LA FORMA

- 7) Fónico-fonológico-prosodemático:** Consta de dos estrofas de cuatro versos oxítonos de arte Mayor. Rima asonante. Pausa versal, interna y estrófica. Utiliza figuras retóricas
- 8) Morfosintáctico:** Utiliza formas verbales que suponen rapidez de acción. Cambia el orden lógico de las palabras a través del hipérbaton.
- 9) Semántico:** Léxico cotidiano y sencillo. Se sirve de figuras retóricas descriptivas.

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

- 10) El texto como comunicación:** Domina la función lúdica. Además el texto no plantea dificultades de comprensión y por su elaboración produce un placer estético. Se observa una estrecha relación de comunicación entre el autor y el público infantil al que va dirigido
- 11) El texto en sociedad:** la obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la misma.

T.21

EL PASTEL DE CHOCOLATE

El pastel de chocolate
lo ha escondido mi mamá.
Yo lo busco en la nevera,
no lo encuentro no, no, no

Sube, súbete al armario,
no te caigas, por favor,

ya lo huelo calentito,
corre, corre, cógelo.

¡Uy!, qué susto y que disgusto,
el gato se lo comió,
el pastel de chocolate,
y el muy tonto se empachó.

I ASPECTO EXTERNO

- 1) **Situación del texto en su marco y caracterización global:** Se trata de una canción publicada en *Aldaba 1*. (Ed. Edelvives en el año 1989), para trabajar ejercicios de psicomotricidad de orientación espacial (arriba-abajo...).
- 2) **Género literario y forma de expresión global:** La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada, con un predominio de lo activo

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

- 3) **El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación:** Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta.
- 4) **Argumento-asunto-tono:** Argumento descriptivo con tono alegre, dinámico y optimista.
- 5) **Estructura del contenido:** Estructura de núcleos independientes.
- 6) **Tema e idea central:** El pastel

III ANÁLISIS DE LA FORMA

- 7) **Fónico-fonológico-prosodemático:** Consta de tres estrofas, de cuatro versos oxítonos y paroxítonos, simples de arte menor. Rima asonante. Pausa versal, interna y estrófica. Utiliza figuras retóricas basadas en el sonido como la aliteración y la similitud. Recurre a otros fenómenos fonéticos como el eco (no, no, o corre, corre)
- 8) **Morfosintáctico:** Utiliza formas verbales que suponen rapidez de acción. En algunos casos cambia el orden lógico gramatical de las palabras (hipérbaton, anástrofe)
- 9) **Semántico:** Léxico cotidiano y sencillo. Se sirve de figuras retóricas descriptivas, en este caso la hipotiposis como descripción de hechos.

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

- 10) **El texto como comunicación:** Domina la función lúdica. Además el texto no plantea dificultades de comprensión y por su elaboración produce un placer estético. Se observa una estrecha relación de comunicación entre el autor y el público infantil al que va dirigido
- 11) **El texto en sociedad:** la obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la misma.

T.22

EL AGUA

La lluvia por la mañana,
cae muy fuerte y sin parar.
Se ha hecho un charco en los jardines,
mi tobillo cubre ya.

Crece el charco en los jardines,
la cintura alcanzará,
pero aún puedo moverme,
aunque llueva sin cesar.

Crece el agua, sube, sube,
al cuello me llega ya,
si me pongo de puntillas
aún puedo respirar.

Sube el agua en los jardines,
la boca me tapa ya,
si me cubre la cabeza,
he de lanzarme a nadar.

I ASPECTO EXTERNO

- 1) Situación del texto en su marco y caracterización global:** Se trata de una canción publicada en *Aldaba 1*. (Ed. Edelvives en el año 1989), para trabajar ejercicios de psicomotricidad.
- 2) Género literario y forma de expresión global:** La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada, con un predominio de lo activo

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

- 3) El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación:** Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta.
- 4) Argumento-asunto-tono:** Argumento descriptivo con tono alegre, dinámico y optimista.
- 5) Estructura del contenido:** Estructura de núcleos independientes.
- 6) Tema e idea central:** El agua

III ANÁLISIS DE LA FORMA

- 7) Fónico-fonológico-prosodemático:** Consta de cuatro estrofas de cuatro versos oxítonos y paroxítonos, simples de arte menor. Rima asonante. Pausa versal, interna y estrófica. Utiliza figuras retóricas basadas en el sonido como la aliteración o la similitudencia
- 8) Morfosintáctico:** Utiliza formas verbales que suponen acción. En algunos casos cambia el orden lógico gramatical de las palabras (hipébaton, anástrofe)
- 9) Semántico:** Léxico cotidiano y sencillo. Se sirve de figuras retóricas descriptivas como la hipotiposis y la topografía.

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

- 10) El texto como comunicación:** Domina la función lúdica. Además el texto no plantea dificultades de comprensión y por su elaboración produce un placer estético. Se observa una estrecha relación de comunicación entre el autor y el público infantil al que va dirigido
- 11) El texto en sociedad:** la obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la misma.

T.23 EL SOL Y LA LUNA

El sol por la mañana se asoma al mirador,
guiña el ojo a las nubes y empieza a dar calor.
Hace crecer las flores, las pinta de color.
Quiere ir en bicicleta y jugar con el balón.

Cuando llega la noche, se tumba en el colchón.
La luna se levanta cuando se acuesta el sol,
juega con las estrellas y sueña con su amor.
Se ven por la mañana y se abrazan de emoción.

I ASPECTO EXTERNO

- 1) **Situación del texto en su marco y caracterización global:** Se trata de una canción publicada en *Aldaba 1*. (Ed. Edelvives en el año 1989), para trabajar ejercicios de psicomotricidad.
- 2) **Género literario y forma de expresión global:** La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada, con un predominio de lo activo

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

- 3) **El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación:** Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta.
- 4) **Argumento-asunto-tono:** Argumento descriptivo con tono alegre, dinámico y optimista.
- 5) **Estructura del contenido:** Estructura de núcleos independientes.
- 6) **Tema e idea central:** El sol y la luna (el día y la noche)

III ANÁLISIS DE LA FORMA

- 7) **Fónico-fonológico-prosodemático:** Consta de dos estrofas de cuatro versos compuestos de acento oxítono, de rima asonante. Pausa interna, versal y estrófica, además se sirve de la sinalefa.
- 8) **Morfosintáctico:** Utiliza verbos y adjetivos, los primeros implican acción y los segundos para embellecer el texto. Recurre a figuras retóricas por adición de palabras como la expolición creando un clima de fantasía e imaginación.
- 9) **Semántico:** Léxico cotidiano y sencillo, con metáforas que embellecen y poetizan el texto. Se sirve de figuras retóricas descriptivas, en este caso la hipotiposis y el expolítico.

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

- 10) **El texto como comunicación:** Domina la función lúdica. Además el texto no plantea dificultades de comprensión y por su elaboración produce un placer estético. Se observa una estrecha relación de comunicación entre el autor y el público infantil al que va dirigido
- 11) **El texto en sociedad:** la obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la misma.

T.24 EN PRIMAVERA

Una hormiguita salió a pasear,
en primavera a buscar el pan,
unas miguitas que luego llevó
al hormiguero, donde las guardó.

Los pajaritos llegan al calor
y sus niditos fabrican al sol,
se hacen sombreros con hojas de col,
y por las noches se hablan de amor.

Las flores crecen vivas de color,
la luz del día las baña de olor
y en la enramada del árbol en flor,
saltan las hojas y brillan al sol.

I ASPECTO EXTERNO

- 1) Situación del texto en su marco y caracterización global:** Se trata de una canción publicada en *Aldaba I*. (Ed. Edelvives en el año 1989), para trabajar ejercicios de psicomotricidad.
- 2) Género literario y forma de expresión global:** La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada, con un predominio de lo activo

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

- 3) El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación:** Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta.
- 4) Argumento-asunto-tono:** Argumento descriptivo con tono alegre, dinámico y optimista.
- 5) Estructura del contenido:** Estructura de núcleos independientes.
- 6) Tema e idea central:** La primavera.

III ANÁLISIS DE LA FORMA

- 7) Fónico-fonológico-prosodemático:** Consta de tres estrofas de cuatro versos compuestos y oxítonos. Se producen diferentes rimas asonantes y consonantes, así como sinalefas. Pausa interna, versal y estrófica. Utiliza figuras retóricas basadas en el sonido como son la aliteración y la similitud.
- 8) Morfosintáctico:** Utiliza verbos y adjetivos, los primeros implican acción y los segundos para embellecer el texto. Recurre a figuras retóricas por adición de palabras como la expolición creando un clima de fantasía e imaginación.
- 9) Semántico:** Léxico cotidiano y sencillo, con metáforas que embellecen y poetizan el texto. Se sirve de figuras retóricas descriptivas, en este caso la prosopografía, la hipotiposis y el expolito.

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

- 10) El texto como comunicación:** Domina la función lúdica. Además el texto no plantea dificultades de comprensión y por su elaboración produce un placer estético. Se observa una estrecha relación de comunicación entre el autor y el público infantil al que va dirigido
- 11) El texto en sociedad:** la obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la misma.

T.25 COSQUINA

Cosquina, Cosquina, quiso ser mayor,
subir hasta el monte y abrazar el sol.
Cosquina, Cosquina, quería crecer,
cruzar la pradera y la luna coger.

Cosquina corría, Cosquina lloró,
ni el monte más alto llegaba hasta el sol.
Cosquina subía, llegó hasta Garrot,
la luna reía corrió y la cogió.

I ASPECTO EXTERNO

- 1) Situación del texto en su marco y caracterización global:** Se trata de una canción publicada en *Aldaba 1*. (Ed. Edelvives en el año 1989), para trabajar ejercicios de psicomotricidad.
- 2) Género literario y forma de expresión global:** La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada, con un predominio de lo activo

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

- 3) El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación:** Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta. Escribe sobre el Garrot (monte del Pirineo aragonés) la autora era de allí, parece que le evoca sentimientos de melancolía. ¿Quién será Cosquina?
- 4) Argumento-asunto-tono:** Argumento descriptivo con tono alegre, dinámico y optimista.
- 5) Estructura del contenido:** Estructura de repetición.
- 6) Tema e idea central:** Crecer, hacerse mayor ¿???. Subir la montaña

III ANÁLISIS DE LA FORMA

- 7) Fónico-fonológico-prosodemático:** Consta de dos estrofas de cuatro versos oxítonos y compuestos, de rima asonante. Pausa interna, versal y estrófica, además se sirve de la sinalefa. Utiliza fenómenos sonoros basados en el sonido como el eco.
- 8) Morfosintáctico:** Utiliza verbos y adjetivos, los primeros implican acción y los segundos para embellecer el texto. Recurre a figuras retóricas por adición de palabras como la expolición creando un clima de fantasía e imaginación, así como la anáfora repitiendo el nombre propio de Cosquina.
- 9) Semántico:** Léxico cotidiano y sencillo, con metáforas que embellecen y poetizan el texto. Se sirve de figuras retóricas descriptivas, en este caso la prosopografía, la hipotiposis y la topografía.

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

- 10) El texto como comunicación:** Domina la función lúdica. Además el texto no plantea dificultades de comprensión y por su elaboración produce un placer estético. Se observa una estrecha relación de comunicación entre el autor y el público infantil al que va dirigido
- 11) El texto en sociedad:** la obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la misma.

T.26 ADIVINANZA

Cuatro ruedas tiene cuatro,
lleva frenos y un reloj.
Es veloz y entre otras cosas
tiene un acelerador.
Corre por la autopista
y me lleva de excursión,
y el que se sienta delante
está junto al conductor.

Es muy largo y con vagones,
ventanilla y revisor,
traquetea por rieles,
cruza montes bajo el sol.
Pasa un túnel grande y negro
por un puente de cartón,
los viajeros descansados,
llegan siempre a la estación.

Por los aires va volando
alargado y muy veloz,
hace un ruido sordo y viejo,
cruza el mundo de un tirón.
En él viajan azafatas,
tres pilotos y un ratón
y unos cuantos pasajeros
que se atan el cinturón.

Por los mares se desliza,
va de Cádiz a Tahití,
lo pilotan marineros
desde Cuba al Brasil;
si navega día y noche,
llega a un puerto a descansar;
cuando suena la sirena,
vuelve siempre a navegar.

I ASPECTO EXTERNO

- 1) Situación del texto en su marco y caracterización global:** Se trata de una canción publicada en *Aldaba 1*. (Ed. Edelvives en el año 1989), para trabajar ejercicios de psicomotricidad de dinámica general con diferentes tipos de desplazamiento.
- 2) Género literario y forma de expresión global:** La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada, con un predominio de lo activo.

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

- 3) El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación:** Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta.
- 4) Argumento-asunto-tono:** Argumento descriptivo con tono alegre, dinámico y optimista.
- 5) Estructura del contenido:** Estructura paralela.
- 6) Tema e idea central:** Adivinanzas de medios de comunicación.

III ANÁLISIS DE LA FORMA

- 7) Fónico-fonológico-prosodemático:** Consta de cuatro estrofas de ocho versos cada una. Los versos impares son paroxítonos, simples de arte menor, y los pares oxítonos, simples de arte menor, en algunos casos se produce sinalefa. Rima asonante y pausas versales y estróficas.
- 8) Morfosintáctico:** Utiliza formas verbales, así como adjetivos y sustantivos para describir los objetos. Recurre a figuras retóricas por adición de palabras como son el amplificatio, la expolición, la paráfrasis, la sinonimia o el epíteto.
- 9) Semántico:** Léxico cotidiano y sencillo, con metáforas y epítetos que embellecen y poetizan el texto. Se sirve de figuras retóricas descriptivas como son la hipotiposis y la evidencia, para descubrir las adivinanzas.

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

- 10) El texto como comunicación:** Domina la función lúdica. Además el texto no plantea dificultades de comprensión y por su elaboración produce un placer estético. Se observa una estrecha relación de comunicación entre el autor y el público infantil al que va dirigido
- 11) El texto en sociedad:** la obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la misma.

TEXTO DE CANCIONES ALDABA 2

T.27 EL ASCENSOR

Mi pollito en la ciudad se subió a un ascensor,
y no llegaba al botón, y no llegaba al botón.

La puerta de nuevo abrió y un lindo perrito entró,
y no llegaba al botón, y no llegaba al botón.

Un patito que los vio, junto a ellos se metió,
y no llegaba al botón, y no llegaba al botón.

Discutieron con ardor, hasta encontrar solución,
El patito se subió, al perrito que montó
al pollito encima de él y apretaron del botón.

I ASPECTO EXTERNO

- 1) **Situación del texto en su marco y caracterización global:** Se trata de una canción publicada en *Aldaba 2*. (Ed. Edelvives en el año 1989), para trabajar ejercicios de psicomotricidad.
- 2) **Género literario y forma de expresión global:** La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada.

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

- 3) **El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación:** Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta-simbolista.
- 4) **Argumento-asunto-tono:** Argumento descriptivo con tono alegre, dinámico y bromista.
- 5) **Estructura del contenido:** Estructura de núcleos independientes y de repetición.
- 6) **Tema e idea central:** Los animales se ayudan para llegar a apretar el botón del ascensor

III ANÁLISIS DE LA FORMA

- 7) **Fónico-fonológico-prosodemático:** Rima asonante. Pausa interna, versal y estrófica. Figura retórica la simlicadencia
- 8) **Morfosintáctico:** Utiliza la figura retórica por repetición de palabras, en este caso de grupo sintáctico (reduplicación) y el hipérbaton al cambiar el orden lógico.
- 9) **Semántico:** Figura retórica de descripción (hipotiposis)

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

- 10) **El texto como comunicación:** Domina la función lúdica. Además el texto no plantea dificultades de comprensión y por su elaboración produce un placer estético. Se observa una estrecha relación de comunicación entre el autor y el público infantil al que va dirigido.
- 11) **El texto en sociedad:** la obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la obra

T.28 LOS ÁRBOLES

Las naranjas crecen en los arbolitos,
Chiquitos y verdes, que hay cerca del mar.
En la primavera son blancas y huelen,
Las flores que nacen, en el naranjal.

La flor del cerezo crece en primavera
Y para el verano, sus frutos nos dá.
En su fuerte tronco cientos de cerezas,
parecen bolitas de rojo cristal.

Hay un árbol viejo cerca de mi casa,
es fuerte y muy alto y le gusta dar,
nueces en invierno y en el verano
con su inmensa sombra a todos cobijar.

Cuando en el campo veo las manzanas,
me gusta acercarme y sentir su olor.
Pueden ser muy rojas, verdes o amarillas
las ricas manzanas, doradas al sol.

I ASPECTO EXTERNO

- 1) Situación del texto en su marco y caracterización global:** Se trata de una canción publicada en *Aldaba 2*. (Ed. Edelvives en el año 1989), para trabajar ejercicios de psicomotricidad
- 2) Género literario y forma de expresión global:** La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada.

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

- 3) El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación:** Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta-simbolista.
- 4) Argumento-asunto-tono:** Argumento descriptivo con tono alegre y dinámico.
- 5) Estructura del contenido:** Estructura de núcleos independientes.
- 6) Tema e idea central:** Los árboles frutales

III ANÁLISIS DE LA FORMA

- 7) Fónico-fonológico-prosodemático:** Consta de cuatro estrofas de cuatro versos compuestos, los impares son de acento paroxítono y los pares oxítono. Rima asonante. Pausa interna, versal y estrófica, en algunos de ellos se produce sinalefa.
- 8) Morfosintáctico:** Usa un lenguaje con abundantes adjetivos calificativos para ensalzar y reafirmar conceptos espaciales, así como de colores, los cuales se trabajan en la edad infantil a la que va dirigida la canción. Recurre a figuras retóricas por adición de palabras como el pleonismo y el epíteto.
- 9) Semántico:** Léxico cotidiano y sencillo, utiliza alguna metáfora para embellecer el texto. Se sirve de figuras retóricas descriptivas, en este caso la topografía y la evidencia

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

- 10) El texto como comunicación:** Domina la función lúdica. Además el texto no plantea dificultades de comprensión y por su elaboración produce un placer estético. Se observa una estrecha relación de comunicación entre el autor y el público infantil al que va dirigido.
- 11) El texto en sociedad:** la obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la obra

T.29 LOS NÚMEROS

El uno es de cristal,
y se llama Pascual.
El dos es de cartón,
y se llama Ramón.

El tres muy raro es,
parece del revés,
sentado el cuatro está
y el cinco aprendo ya.

I ASPECTO EXTERNO

- 1) **Situación del texto en su marco y caracterización global:** Se trata de una canción publicada en *Aldaba 2*. (Ed. Edelvives en el año 1989), para trabajar ejercicios de psicomotricidad.
- 2) **Género literario y forma de expresión global:** La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada.

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

- 3) **El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación:** Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta-simbolista.
- 4) **Argumento-asunto-tono:** Argumento descriptivo con tono alegre, dinámico y bromista.
- 5) **Estructura del contenido:** Estructura de núcleos independientes.
- 6) **Tema e idea central:** Los números

III ANÁLISIS DE LA FORMA

- 7) **Fónico-fonológico-prosodemático:** Consta de dos estrofas de cuatro versos cada una, todos ellos oxítonos, simples de arte menor, rima consonante y pausa versal y estrófica. Recurre a figuras retóricas basadas en el sonido como la aliteración y la similitud.
- 8) **Morfosintáctico:** Utiliza verbos y adjetivos, los primeros implican acción y los segundos para embellecer. En algunos casos cambia el orden lógico gramatical de las palabras para hacer coincidir el acento musical con el prosódico (hipébaton, anástrofe)
- 9) **Semántico:** Léxico cotidiano y sencillo, utiliza la metáfora para embellecer el texto. Se sirve de figuras retóricas descriptivas.

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

- 10) **El texto como comunicación:** Domina la función lúdica. Además el texto no plantea dificultades de comprensión y por su elaboración produce un placer estético. Se observa una estrecha relación de comunicación entre el autor y el público infantil al que va dirigido
- 11) **El texto en sociedad:** la obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la obra

T.30 ¿SUMAMOS?

El papá conejo, la mamá coneja,
y tres conejitos todos suman cinco.

Papaíto el gallo, la mamá gallina,
y los tres pollitos todos suman cinco.

El papá cordero, la mamá oveja,
Los tres corderitos, hacen todos cinco.

Cuatro y una cinco, tres y dos son cinco,
Dos y dos son cuatro, una y cuatro, cinco.

I ASPECTO EXTERNO

1) Situación del texto en su marco y caracterización global: Se trata de una canción publicada en *Aldaba 2*. (Ed. Edelvives en el año 1989), para trabajar ejercicios de coordinación visomanual.

2) Género literario y forma de expresión global: La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada.

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

3) El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación: Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta-simbolista.

4) Argumento-asunto-tono: Argumento descriptivo con tono alegre y dinámico.

5) Estructura del contenido: Estructura núcleos independientes.

6) Tema e idea central: Familias de animales y números

III ANÁLISIS DE LA FORMA

7) Fónico-fonológico-prosodemático: Consta de cuatro estrofas de dos versos compuestos y paroxítonos. Rima consonante entre los segundos versos de las cuatro estrofas. Pausa interna, versal y estrófica. Recurre a figuras retóricas basadas en el sonido como la aliteración y la similitud.

8) Morfosintáctico: Se sirve de figuras retóricas por repetición de palabras al final de las frases como es la epífora.

9) Semántico: Léxico cotidiano y sencillo.

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

10) El texto como comunicación: Domina la función lúdica. Además el texto no plantea dificultades de comprensión y por su elaboración produce un placer estético. Se observa una estrecha relación de comunicación entre el autor y el público infantil al que va dirigido

11) El texto en sociedad: la obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la obra

T.31 EL PAJARITO Y EL PEZ

Pajarito pinto enséñame a volar,
quiero ver el cielo y también quiero jugar.
Llévame hasta el árbol, dónde el nido está,
y veré en la noche la luna brillar.

Mira, pececito, que tú te caerás,
es como si quiero yo aprender a nadar,
móntate en mis alas que te llevaré,
y dentro del río yo te dejaré.

I ASPECTO EXTERNO

- 1) Situación del texto en su marco y caracterización global:** Se trata de una canción publicada en *Aldaba 2*. (Ed. Edelvives en el año 1989), para trabajar ejercicios de coordinación visomanual.
- 2) Género literario y forma de expresión global:** La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada.

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

- 3) El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación:** Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta-simbolista.
- 4) Argumento-asunto-tono:** Argumento descriptivo con tono alegre, dinámico y bromista.
- 5) Estructura del contenido:** Estructura de núcleos independientes.
- 6) Tema e idea central:**

III ANÁLISIS DE LA FORMA

- 7) Fónico-fonológico-prosodemático:** Consta de dos estrofas de cuatro versos compuestos y oxítonos. Rima asonante y consonante. Pausa interna, versal y estrófica. En algunos de ellos se produce sinalefa. Usa figuras retóricas basadas en el sonido como la aliteración.
- 8) Morfosintáctico:** Utiliza verbos y adjetivos, los primeros implican acción y los segundos para embellecer. En algunos casos cambia el orden lógico gramatical de las palabras para hacer coincidir el acento musical con el prosódico (hipérbaton, anástrofe)
- 9) Semántico:** Léxico cotidiano y sencillo, embellecido por el hipérbaton, con la inversión del orden lógico de las palabras.

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

- 10) El texto como comunicación:** Domina la función lúdica. Además el texto no plantea dificultades de comprensión y por su elaboración produce un placer estético. Se observa una estrecha relación de comunicación entre el autor y el público infantil al que va dirigido
- 11) El texto en sociedad:** la obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la obra

T.32 MI NIÑA

La noche ha llegado ha salido la luna,
Mi niña ya duerme y sueña en su cuna.

Con lluvia de estrellas y nubes de plata
Que brillan y giran, en un tobogán.

Cuando llegue el día y se acueste la luna,
Un cálido beso el sol te dará.

I ASPECTO EXTERNO

1) Situación del texto en su marco y caracterización global: Se trata de una canción publicada en *Aldaba 2*. (Ed. Edelvives en el año 1989), para trabajar ejercicios de relajación.

2) Género literario y forma de expresión global: La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada.

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

3) El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación: Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta-simbolista.

4) Argumento-asunto-tono: Argumento descriptivo con tono alegre, dinámico y bromista.

5) Estructura del contenido: Estructura de núcleos independientes.

6) Tema e idea central: El sueño y la noche.

III ANÁLISIS DE LA FORMA

7) Fónico-fonológico-prosodemático: Consta de cuatro estrofas de dos versos compuestos, de acento oxítono y paroxítono. Rima asonante y consonante, se produce pausa interna, versal y estrófica. Utiliza figuras retóricas basadas en el sonido.

8) Morfosintáctico: Es un lenguaje embellecido por los adjetivos y metáforas, relacionadas con la noche, las estrellas y la luna. Recurre a figuras retóricas por adición de palabras como el pleonismo, así como por repetición de palabras al final de las frases (epífora).

9) Semántico: Léxico cotidiano y sencillo, utiliza la metáfora para embellecer el texto. Se sirve de figuras retóricas descriptivas, en este caso la topografía y la evidencia

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

10) El texto como comunicación: Domina la función lúdica. Además el texto no plantea dificultades de comprensión y por su elaboración produce un placer estético. Se observa una estrecha relación de comunicación entre el autor y el público infantil al que va dirigido

11) El texto en sociedad: la obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la obra

T.33 MI JARDÍN

Ya crecen más y más,
las flores que planté,
jazmines y un rosal,
petunias y un clavel.

Hay plantas que sembré,
también en mi jardín,
Albahaca, té y café
y menta y perejil.

En el atardecer,
las riego siempre yo,
y cuando sale sol,
se abren al calor.

I ASPECTO EXTERNO

1) Situación del texto en su marco y caracterización global: Se trata de una canción publicada en *Aldaba 2*. (Ed. Edelvives en el año 1989), para trabajar ejercicios de psicomotricidad.

2) Género literario y forma de expresión global: La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada.

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

3) El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación: Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta-simbolista.

4) Argumento-asunto-tono: Argumento descriptivo con tono alegre y dinámico.

5) Estructura del contenido: Estructura de núcleos independientes.

6) Tema e idea central: El jardín

III ANÁLISIS DE LA FORMA

7) Fónico-fonológico-prosodemático: Consta de tres estrofas de cuatro versos oxítonos, simples de arte menor, con rima asonante. Pausa versal y estrófica. En algunas de ellas se produce sinalefa.

8) Morfosintáctico: Es un lenguaje con abundantes sustantivos relacionados con las flores del jardín, dónde recurre a tiempos verbales para expresar la acción del ciclo de las plantas, de forma básica y sencilla. Se sirve de figuras retóricas por adición de palabras, en este caso el pleonasma

9) Semántico: Lexico cotidiano y sencillo. Utiliza figuras retóricas descriptivas (topografía)

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

10) El texto como comunicación: Domina la función lúdica. Además el texto no plantea dificultades de comprensión y por su elaboración produce un placer estético. Se observa una estrecha relación de comunicación entre el autor y el público infantil al que va dirigido

11) El texto en sociedad: la obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la obra

T. 34 LAS VACACIONES

En verano y a París,
un pingüino y un ratón
Quisieron juntos viajar,
a pasar la vacación.

El pingüino sin parar,
desde el polo caminó,
una mochila compró,
una moto y un bastón

El ratón montó detrás,
Con su boina y una flor,
Con su calzado marrón,
Unas gafas y un reloj.

El Sena fueron a ver,
y también la torre Eiffel,
subieron al Sacre Coeur,
y aprendieron el francés.

I ASPECTO EXTERNO

1) Situación del texto en su marco y caracterización global: Se trata de una canción publicada en *Aldaba 2*. (Ed. Edelvives en el año 1989), para trabajar ejercicios de coordinación visomanual.

2) Género literario y forma de expresión global: La canción infantil pertenece al género lírico y dentro de éste a la forma mayor canción. Adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada.

II ANÁLISIS DE CONTENIDO

3) El autor en el texto: actitud-postura-punto de vista-disposición-implicación: Actitud externa narrativa-descriptiva y con estilo directo, con transmisión concreta-simbolista.

4) Argumento-asunto-tono: Argumento descriptivo con tono alegre, dinámico y bromista.

5) Estructura del contenido: Estructura de núcleos independientes.

6) Tema e idea central: Vacaciones en París

III ANÁLISIS DE LA FORMA

7) Fónico-fonológico-prosodemático: Consta de cuatro estrofas de cuatro versos oxítonos, simples de arte menor. Rima asonante. Pausa versal y estrófica. Se produce sinalefa en algunos. Utiliza figuras retóricas basadas en el sonido (aliteración y similitud).

8) Morfosintáctico: Lenguaje con formas verbales, sustantivos y pocos adjetivos, por lo que suponen acción. No obstante, recurre a figuras retóricas por adición de palabras como la expolición creando un clima de fantasía e imaginación. En algunos casos cambia el orden lógico gramatical de las palabras para hacer coincidir el acento musical con el prosódico (hipérbaton, anástrofe)

9) Semántico: Léxico cotidiano y sencillo, con metáforas que embellecen y poetizan el texto. Se sirve de figuras retóricas descriptivas, en este caso la prosopografía, la hipotiposis y el expolito.

IV EL TEXTO EN CUANTO COMUNICACIÓN LITERARIA EN SOCIEDAD

10) El texto como comunicación: Domina la función lúdica. Además el texto no plantea dificultades de comprensión y por su elaboración produce un placer estético. Se observa una estrecha relación de comunicación entre el autor y el público infantil al que va dirigido

11) El texto en sociedad: la obra tuvo buena acogida, lo demuestran las ediciones posteriores de la obra

Figura 22. CANCIONES PUBLICADAS EN EL AÑO 1982 (PREAULA 2)

ANÁLISIS DE TEXTOS		T.10	T.11	T.12	T.13
Género literario y caracterización global		Expresión narrativa-descriptiva-dialogada	Expresión narrativa-descriptiva	Expresión narrativa-descriptiva-dialogada	Expresión narrativa-descriptiva-dialogada
El autor en el texto					
Argumento-asunto-tono		Alegre y dinámico	Alegre y dinámico y optimista	Alegre y dinámico	Alegre, divertido, dinámico y optimista
Estructura del contenido		De repetición	De repetición y de núcleos ind.	De repetición	De repetición
Tema e idea central		Juego de Pelota	Los peces	El avión	Las vacaciones
Fónico-fonológico y prosodémático	Acento	V. proparoxítonos	Versos oxítonos	Versos oxítonos	Versos oxítonos
	Rima	Consonante	Consonante	Asonante	Consonante
	Pausa y tono	Versal	Versal y estrófica	Versal	Versal y estrófica
	Cómputo silábico	1 estrofa de 4 V. simples de arte menor	3 estrofas de 4 V. simples de arte Mayor	1 estrofa de 4 V. compuestos	2 estrofas de 4 V. compuestos
	F. R. basadas en el sonido	Similicadencia	Onomatopeya	Aliteración	Aliteración Onomatopeya
Morfo-sintáctico	Categorías gramaticales	Estilo directo con falta de adjetivos	Adjetivación de sustantivos	Presencia de verbos que implican acción	Sustantivación de palabras
	Figuras Retóricas	Sinonímica, Anáfora Epímone	Explición y pleonismo	Anástrofe	Epímone
Semántico	Léxico	Sencillo y directo	Sencillo y directo con metáforas	Sencillo y directo	Cotidiano, sencillo y directo
	Figuras Retóricas	Prosopografía	Hipotiposis	Descriptivas de evidencia	Hipotiposis
El texto como comunicación		Función lúdica y conativa	Función lúdica y conativa	Función lúdica y conativa	Función lúdica y conativa

2.2.6 INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE TEXTO DE LAS CANCIONES

En el análisis de texto se ha seguido un mismo esquema para hacer posible un orden en el comentario, y así partir de unos principios generales. Aunque se presentan en cada análisis de forma esquematizada, por etapas, no quiere decir que éstas sean aisladas sino que todas ellas están interrelacionadas.

Tras el análisis pormenorizado de todos los textos de las canciones podemos afirmar que, se trata de canciones infantiles publicadas bajo la normativa existente en ese momento, es decir, la Ley General de Educación, editadas por Edelvives durante los años ochenta. Su función principal es la de acompañar al niño en el desarrollo psicomotor y musical de edades comprendidas entre 3 y 6 años. Las canciones, corresponden todas ellas al género lírico y dentro de éste a la forma mayor de canción. Adopta en 29 de las 35 canciones una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada, con un predominio de lo activo, en las canciones restantes adopta una expresión narrativa-descriptiva.

La actitud de la autora es, por tanto, narrativa-descriptiva con un estilo directo y de transmisión concreta simbolista. También adopta un actitud imperativa-exhortativa, desde el punto de vista que las canciones no sólo conllevan un placer estético, sino que tienen una función didáctica (canciones sobre colores, números...) Los argumentos de las canciones son descriptivos con tono alegre, dinámico, optimista y a menudo bromista (el gato que habla inglés...)

La mayoría de las canciones están formadas por varias estrofas, formadas por varios núcleos independientes entre sí, pero dependientes de una idea principal, generalmente relacionada con cuestiones que interesan a los niños de la edad a la que van dirigidas (la casa, el verano, el invierno, los animales, ...), como lo demuestran los textos 4, 6, 7, 8, 11, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33 y 34. Otras de estructura de repetición, las cuales repiten una idea en modo idéntico o con adición de algún elemento nuevo (T. 1, 2, 10, 12, 13, 14, 25 y 27). El resto de estructura sintetizante, desde el punto de vista que presentan varias ideas que llevan a una idea conclusiva y de estructura analizante, es decir, una afirmación y varios que lo desarrollan.

Los temas e ideas centrales a los que recurre constantemente son los relacionados con el reconocimiento del esquema corporal, así como el cuidado e higiene del cuerpo, los relacionados con las estaciones del año, los diferentes animales, los diversos medios de comunicación, las vacaciones, las compras, los números, los colores, las adivinanzas... Todos ellos contenidos básicos de aprendizaje para la edad infantil a la cual van destinadas.

Se sirve de un lenguaje cotidiano, sencillo y directo, a menudo embellecido por epítetos y metáforas que embellecen y poetizan el texto, produciendo un placer estético. Este

embellecimiento lo realiza sobre todo en las canciones compuestas y publicadas en el año 1989. Esta sería una de sus evoluciones en cuanto al texto.

Las canciones se construyen en torno a estrofas de cuatro versos, los cuales forman rimas a menudo parciales o asonantes. La mayoría, suelen tener sinalefas que, a menudo, resultan de la unión de acentos prosódicos y musicales para hacerlos coincidir, por lo que la autora tiene especial cuidado en no romper los acentos prosódicos, práctica habitual en las canciones populares infantiles que a veces ocasionan dificultades en la enseñanza musical.

Recurre sobre todo a figuras retóricas basadas en el sonido, en concreto la similitud y la aliteración repitiendo un sonido o varios iguales o próximos, en un verso o estrofa, con efectos eufónicos o cacofónicos o utilizando dos o más palabras con el mismo accidente gramatical. También utiliza la onomatopeya, imitando sonidos reales mediante procedimientos fonéticos de la lengua, como lo demuestran los textos 2, 6, 7, 11, 13, 15, 16, 19 y 20.

El estilo literario de la autora es directo en algunos casos con falta de adjetivos que suponen un rapidez en la acción, en otros casos cambia el orden gramatical de las palabras, tal vez por lo anteriormente expuesto, es decir hacer coincidir el acento musical y el prosódico o simplemente para embellecer el texto.

Por otro lado, otras canciones abordan adjetivos y sustantivos animados, que producen un lenguaje rico y embellecido por la adjetivación de algunos sustantivos. Además al recurrir a los epítetos y las metáforas se llena de imaginación y fantasía. En este sentido utiliza figuras retóricas por adición de palabras (amplificatio, expolición, pleonasma, sinonimia...), otras por repetición de palabras (anáfora, epífora, epímone...) por accidentes gramaticales o cambio de orden de las palabras (hipébaton, anáfora y anacoluto sobre todo).

Por último, se sirve de figuras retóricas descriptivas para narrar y expresar de forma pormenorizada algunos aspectos que desea manifestar y destacar, la más utilizada es la hipotiposis como descripción viva y gráfica de personajes o hechos (T. 2, 3, 4, 5, 7, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 34) y la prosopografía (T. 1, 6, 8, 10, 19, 25 y 34).

En los textos domina la función lúdica y conativa. La primera como juego de significantes o por sus valores sugestivos; y la segunda, sin embargo, como incitación o invitación a realizar alguna acción. En lo referido al texto como comunicación, por lo tanto, no plantea dificultades de comprensión y por su elaboración produce un placer estético, observando una estrecha comunicación entre la autora y el público infantil al cual va destinado.

Existe una coherencia entre el texto y el público al que se dirige, la obra tuvo buena acogida en sociedad, en este caso entre el profesorado y alumnado de educación infantil, y lo demuestran las diversas ediciones posteriores de la obra.

2.2.5 UN BINOMIO INSEPARABLE: PALABRA Y MÚSICA

Según LaRue (2004, p. 116) para que el analista del estilo pueda llegar a hacer una evaluación completa de la influencia de los textos debe convertirse, en alguna medida, en un crítico de poesía. Únicamente cuando se comprende la estructura y el contenido del texto en todas sus sutilezas se puede evaluar el éxito de un compositor en llevar estas características a una total expresión. La expresión más completa de las implicaciones poéticas realmente puede llegar a ser una amenaza para el diseño musical.

La evaluación definitiva del logro de un compositor toma en consideración la realización del texto, pero al final seguirán siendo el grado de control del movimiento y de la forma musicales los criterios que permanezcan.

Para Lorenzo y Lorenzo (2004, p. 28) en la música vocal el texto tiene tal importancia que un buen análisis debería incluir un estudio pormenorizado del mismo: su estructura, palabras significativas, contenido semántico, forma poética, etc. En la música vocal la palabra condiciona a menudo la música. Ésta debe estar en función del texto y servir de vehículo del mismo reforzando su contenido semántico y aportando elementos expresivos que enfatizen y remarquen adecuadamente en cada momento lo que las palabras quieren decir.

En las canciones de Mariángeles Cosculluela se observa una estrecha consonancia entre la música y el texto. A menudo utiliza los silencios como punto de reposo para segmentar las melodías, no sólo para respirar, sino para puntuar la oración musical, del mismo modo que lo hacemos en el lenguaje escrito con los puntos, comas... haciendo coincidir los finales de frase o semifrase musical con las frases propias del lenguaje escrito. Se detecta un delicado cuidado en el respeto de hacer coincidir los acentos musicales con los prosódicos.

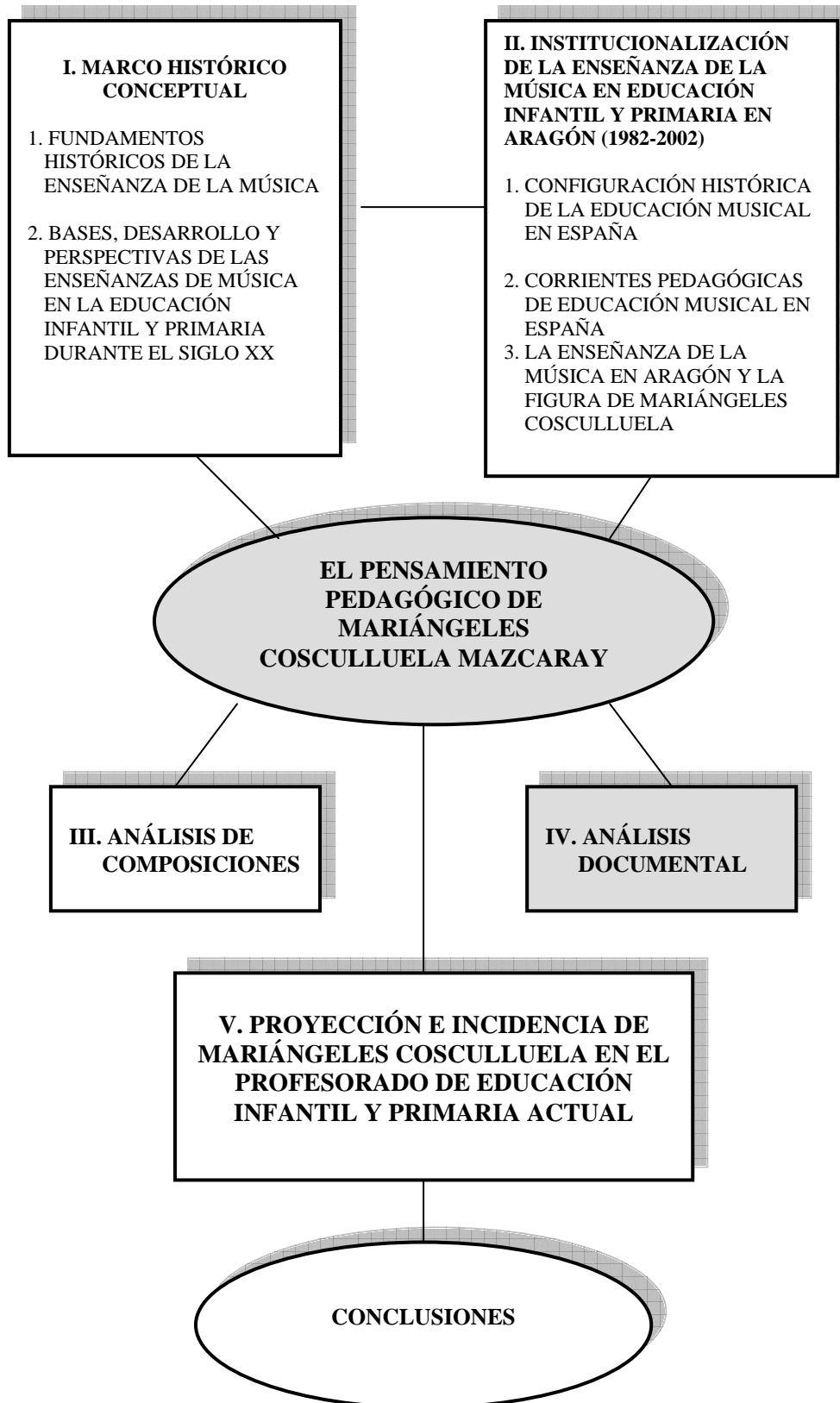
El sonido mismo de las palabras confiere, a menudo, un carácter y atmósfera innegables. No obstante, si la música sobre la que se construyen no acompaña, no servirá de nada. En este caso, Mariángeles imprime a través de la música el adecuado carácter para vincular música y texto.

La influencia que ofrece el ritmo del texto se puede apreciar en el diseño mismo de las diferentes palabras. Se observa una cuidada acomodación de las figuras y notas musicales a los acentos y longitud de las sílabas, dando una expresión natural a las

mismas. Desde el punto de vista musical, la melodía con texto puede ser silábica o melismática, las canciones analizadas coinciden todas con la forma silábica.

Mariángeles Coscolluela en lo relativo a música y palabra va más allá. La música y la palabra son un binomio inseparable porque despierta el sentimiento de los niños que quiere reflejar en cada una de sus canciones. Esto conlleva a una determinada concepción de la enseñanza de la música, no sólo es técnica sino que como ya se ha dicho, va más lejos es una educación en el sentimiento y la afectividad.

ESTRUCTURA DEL INFORME DE INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO CUARTO

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE MARIÁNGELES COSCULLUELA MAZCARAY: ANÁLISIS DOCUMENTAL

1. DOCUMENTOS BÁSICOS: LIBROS DE TEXTO, ARTÍCULOS, PRÓLOGOS Y DOCUMENTOS INÉDITOS

Los escritos documentales que se han recopilado se han dividido en los siguientes apartados: libros de texto, artículos de revistas y monografías, prólogos de libros y documentos inéditos. A continuación se presenta su relación, según la fecha de publicación:

LIBROS DE TEXTO				
Año de publicación	Editorial	Título	Autores colaboradores	Observaciones
1983	Luis Vives	<i>Preaula 1</i>	M ^a Pilar Andréu, Joaquina Gallego, Celia Merino, Pilar Marta Pinilla Montserrat Rubio	M. Cosculluela es la responsable del apartado de música y psicomotricidad de cada una de las unidades temáticas
1983	Luis Vives	<i>Preaula 2</i>	M ^a Pilar Andréu, Joaquina Gallego, Celia Merino, Pilar Marta Pinilla Montserrat Rubio	M. Cosculluela es la responsable del apartado de música y psicomotricidad de cada una de las unidades temáticas
1984	Diputación General de Aragón	<i>Chis-chas</i>	M ^a Carmen Farah	
1985	Diputación General de Aragón	<i>Cascabillo</i>	Javier Aparicio Julio Galdámez Gloria Mengod M ^a del Rosario Royo M ^a Pilar Soria Julia Valdovinos	La dirección técnica, la coordinación del equipo y la redacción del texto y las consideraciones grales las realiza Mariángeles Cosculluela
1986	Diputación General de Aragón	<i>Bigulín</i>	Javier Aparicio Julio Galdámez Gloria Mengod M ^a del Rosario Royo M ^a Pilar Soria	La dirección técnica, la coordinación del equipo y la redacción del texto y las consideraciones grales las realiza Mariángeles Cosculluela
1989	Luis Vives	<i>Aldaba 1</i>	M ^a Pilar Andréu, Pilar Marta Pinilla Montserrat Rubio	M. Cosculluela es la responsable del apartado de música y psicomotricidad de cada una de las unidades temáticas
1989	Luis Vives	<i>Aldaba 2</i>	M ^a Pilar Andréu, Pilar Marta Pinilla Montserrat Rubio	M. Cosculluela es la responsable del apartado de música y psicomotricidad de cada una de las unidades temáticas
1992	Anaya	<i>Primaria. Primer Ciclo. Música 1. Propuesta didáctica</i> (Libro del maestro) <i>Música 1, 2 y 3.</i> Cuadernillos del alumno	M ^a Belén López Gloria Mengod M ^a del Rosario Royo Edelmira Sanuy	

1992	Anaya	<i>Primaria. Primer Ciclo. Música 2. Propuesta didáctica</i> (Libro del maestro) <i>Música 4, 5 y 6.</i> Cuadernillos del alumno	M ^a Belén López Gloria Mengod M ^a Rosario Royo Edelmira Sanuy	
1993	Anaya	<i>Primaria. 2º Ciclo. Música 3. Propuesta didáctica</i> (Libro del maestro) <i>Música 1, 2 y 3.</i> Cuadernillos del alumno	M ^a Belén López Gloria Mengod M ^a Rosario Royo Edelmira Sanuy	
1993	Anaya	<i>Primaria. 2º Ciclo. Música 4. Propuesta didáctica</i> (Libro del maestro) <i>Música 4, 5 y 6.</i> Cuadernillos del alumno	M ^a Belén López Gloria Mengod M ^a Rosario Royo	
1994	Anaya	<i>Primaria. 3er Ciclo. Música 5. Propuesta didáctica</i> (Libro del maestro) <i>Música 1, 2 y 3.</i> Cuadernillos del alumno	M ^a Belén López Gloria Mengod	
1994	Anaya	<i>Primaria. 3er Ciclo. Música 5. Propuesta didáctica</i> (Libro del maestro) <i>Música 4, 5 y 6.</i> Cuadernillos del alumno	M ^a Belén López Gloria Mengod	
1994	Anaya	<i>Infantil. Segundo Ciclo. Música 3 años. Propuesta didáctica</i> (Libro del maestro) <i>Música 3 años.</i> Cuadernillos del alumno	M ^a Belén López M ^a Teresa del Río	
1994	Anaya	<i>Infantil. Segundo Ciclo. Música 4 años. Propuesta didáctica</i> (Libro del maestro) <i>Música 4 años.</i> Cuadernillos del alumno	M ^a Belén López M ^a Teresa del Río	
1994	Anaya	<i>Infantil. Segundo Ciclo. Música 5 años. Propuesta didáctica</i> (Libro del maestro) <i>Música 5 años.</i> Cuadernillos del alumno	M ^a Belén López M ^a Teresa del Río	

ARTÍCULOS

Año de publicación	Tipo y título de la publicación	Título del artículo
1979	Estado actual de los estudios sobre Aragón	<i>Pedagogía Musical en Aragón</i>
1983	Revista La Escuela en Acción	<i>Experiencias musicomotrices</i>
1988	Painorma	<i>Sobre Pedagogía Musical</i>
1992	El canto del cisne II. La utopía aún.	<i>Música y utopía.</i>
1997	Rvta Música Arte y Proceso	<i>Reflexiones sobre Educación, Educación Musical y Musicoterapia Educativa en la adolescencia (I Parte)</i>
1998	Rvta Música Arte y Proceso	<i>Reflexiones sobre Educación, Educación Musical y Musicoterapia Educativa en la adolescencia (II Parte)</i>
2000	Aspectos didácticos de Música	“Música ¿para qué? (algunas reflexiones sobre los aspectos socioeducativos de la educación musical)”

PRÓLOGOS DE LIBROS

Año de publicación	Tipo y título de la publicación	Autor
1996	Aspectos didácticos de Música. I Instituto de las Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.	VVAA
2000	Danzas de Sobrarbe	Isabel Riazuelo
2002	<i>El Dance de Lécera.</i>	Jaime Cinca, Lucía Pérez y otros
2002	<i>Cancionero Popular Turolense o Colección de coplas y estribillos recogidos de boca del pueblo en la ciudad de Teruel.</i> 1ª edición, Madrid, 1900. 2ª edición, Madrid, 1901	DOPORTO Y UNCILLA, SEVERIANO. Reedición e introducción de Mercedes Souto y Alberto Turón, con prólogo de Mariángeles Cosculluela Mazcaray

TRABAJOS INÉDITOS

COSCULLUELA MAZCARAY, M^a Ángeles (1991): “Consideraciones sobre el programa de educación musical en la escuela realizado por el departamento de Cultura y Educación de la Diputación General de Aragón. Estudio de los cursos 1985 a 1989”. Universidad de Zaragoza. Inédito. Cuatro Volúmenes

2. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN PARA EL ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO Y CUADERNOS DEL ALUMNO

2.1 ASPECTOS A ANALIZAR

Se han establecido dos niveles de análisis: el referido a la estructura formal del texto, y el del tipo de tratamiento de las unidades de información.

En el primer apartado o nivel, se realiza una descripción global del texto, con la intención de presentar el documento susceptible de análisis. A continuación, y, siguiendo las indicaciones de Rodríguez Diéguez (1983), se constata la congruencia del libro de texto con la demanda curricular en la que se incardina. Teniendo en cuenta el criterio *evolutivo* y el *científico*, se analiza la adaptación de las estructuras de la disciplina (en este caso la Música) a las estructuras mentales del niño en las diferentes edades, es decir, la adecuación del lenguaje al nivel evolutivo del niño, así como el rigor científico musical, en cuanto al análisis musical de las partituras y su adecuación al nivel. Se analiza, además, la secuenciación y coherencia en la presentación de los contenidos a trabajar. Por último, la ilustración tanto de imágenes como de partituras en su caso.

Para el tratamiento de las unidades de información, se parte de los contenidos de educación musical, de la ley de educación en la que se enmarcan los textos y, se realiza una comparativa para detectar si se trabajan todos los contenidos de educación y expresión musicales, así como la forma en la cual son tratados y sistematizados. Continuando con las afirmaciones de Rodríguez Diéguez, teniendo en cuenta el libro de texto como un modo de comunicación eficaz, se estudia la aplicación didáctica de los mismos, donde se establece un estudio de la estructura interna en la que se observa la secuencia de objetivos y contenidos de educación musical y su proyección al aula. Por último, se revisa la metodología utilizada, el repertorio y estilos de música y la evaluación. Se presenta, en la siguiente tabla, el instrumento de evaluación para la clasificación de análisis de categorías que se procede por lo tanto, a valorar:

ESTRUCTURA FORMAL DEL TEXTO	UNIDADES DE INFORMACIÓN
Descripción global	Tratamiento de los contenidos de educación musical
Relación con la normativa ministerial del momento	Estilos de música
Rigor científico musical	Aplicación didáctica
Secuenciación	Metodología
Ilustración de imágenes	Evaluación
Ilustración de partituras	

Figura 26. Cuadro para la valoración de los libros de texto.

La mayoría de los textos que se analiza son guías y propuestas didácticas para el maestro, por lo que la categoría referida a la adecuación del lenguaje al nivel evolutivo de los alumnos se desarrollará solamente en aquellos casos en los que las guías didácticas del maestro vayan acompañadas de cuadernillos para el alumno. Igualmente, el análisis de las imágenes de las ilustraciones y su categorización, se establecerá en las expuestas en los cuadernillos del alumno, ya que la mayoría de los textos o guías del maestro, carecen de las mismas.

2.2 INTERPRETACIÓN Y RESULTADOS DE ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO Y CUADERNOS DEL ALUMNO

2.2.1 DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN A LAS NUEVAS ORIENTACIONES DE EGB

❖ Análisis de los textos *Preaula 1 y 2*

Título	<i>Preaula. Guía 1</i> <i>Preaula. Guía 2</i>
Editores	<i>Edelvives</i>
Año de publicación	1982
Lugar de publicación	<i>Zaragoza</i>
Descripción física	205 p./ 207 p.
ISBN	84-263-0486-9/84-263-0487-7

A) ESTRUCTURA FORMAL DEL TEXTO

Descripción global

Preaula es un trabajo globalizado sobre las diferentes áreas que componen el currículo de Educación Preescolar vigente en los años 80, es decir, la Ley General de Educación de 1970. Las áreas a las que hace referencia son *Lengua Castellana, Matemáticas, Plástica y Psicomotricidad*. El método está constituido por 15 unidades globalizadas, que giran en torno a una realidad temática sociocultural, apoyadas por experiencias reales del niño, que comienzan siempre de forma vivenciada. Todas las unidades llevan la misma estructura. Por ejemplo, con el eje central de los oficios y trabajos, se trabaja experiencias, lengua, matemáticas, plástica y psicomotricidad, así sucesivamente con el resto de temas. La responsable del área de Psicomotricidad será Mariángeles Cosculluela Mazcaray.

Consta de dos guías para el profesorado *Preaula 1* y *Preaula 2*, primer y segundo curso de educación preescolar respectivamente.

Relación con la normativa vigente

En primer lugar se ha observado la congruencia del libro de texto con la demanda curricular en la que se incardina, la entonces vigente, Ley General de Educación de 1970, que distribuye para la educación musical la formación en tres bloques temáticos: Formación rítmica, Educación vocal y Educación auditiva. En la siguiente tabla, se presentan los objetivos mínimos definidos en la orden ministerial de 17 de enero de 1981, por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y el Ciclo Inicial de la Educación General Básica. B.O.E. de 21 de enero de 1981.

Figura 27

1.- Formación Rítmica	2.- Formación Vocal	3.- Educación Auditiva
1. Mejorar la fluidez en la respiración 2. Captar el ritmo sonoro 3. Descubrir la métrica de las palabras facilitando la articulación y expresividad oral. 4. Captar el contraste entre sonido-silencio 5. Asociar palabras por su contenido rítmico. 6. Integrarse en actividades grupales 7. Introd. al niño en la actividad creativa	1. Formar un puente entre hablar y cantar, de forma que la iniciación al canto se dé espontáneamente, con naturalidad. 2. Desarrollar la capacidad creadora por medio del canto. 3. Buscar la flexibilidad y capacidad de adaptación al grupo, por medio de la actividad vocal	1. Favorecer la capacidad de concentración auditiva. 2. Lograr la captación del sonido y su procedencia con respecto al espacio. 3. Reconocer diferentes timbres. 4. Cultivar la memoria auditiva.

Con la intención de constatar la adecuación del trabajo de Mariángeles Cosculluela con la demanda curricular del momento (LGE/1970), se presenta una tabla en la que observaremos la congruencia, coherencia y verificación de los objetivos marcados por la ley y el texto escolar susceptible de valoración. En la parte superior se exponen los objetivos de la Ley de Educación de 1970 anotando únicamente el número correspondiente del objetivo y en la parte lateral izquierda las unidades temáticas del texto escolar *Preaula 1* y *Preaula 2*.

Figura 28 *Preaula 1*

TEMAS	FORMACIÓN RÍTMICA							FORMACIÓN VOCAL			FORMACIÓN AUDITIVA			
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	1	2	3	4
1		*		*		*	*						*	*
2		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*			*
3		*		*		*	*				*		*	*
4	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*		*	*
5	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*			*
6		*		*	*	*	*	*	*	*	*		*	*
7		*		*	*	*	*	*	*	*	*		*	*
8		*		*	*	*	*	*	*	*	*		*	*
9		*		*		*	*				*		*	*
10		*		*	*	*	*	*		*	*	*	*	*
11		*		*	*	*	*	*	*	*	*		*	*
12		*		*	*	*	*	*	*	*	*		*	*
13		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*		*	*
14	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*		*	*
15		*		*	*	*	*	*	*	*	*			*

Como se observa en la tabla se trabaja ampliamente los objetivos marcados por la Ley, a menudo, se simultanean varios a la vez, debido al tratamiento global de la música.

Figura 29 *Preaula 2*

TEMAS	FORMACIÓN RÍTMICA							FORMACIÓN VOCAL			FORMACIÓN AUDITIVA			
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	1	2	3	4
1		*		*		*	*				*		*	*
2		*		*		*	*				*		*	*
3	*	*		*	*	*	*	*		*	*		*	*
4		*		*		*	*				*		*	*
5		*		*		*	*				*		*	*
6		*		*		*	*				*		*	*
7		*		*		*	*				*		*	*
8		*		*		*	*				*		*	*
9	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*		*	*
10	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*		*	*
11	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*		*	*
12		*		*		*	*				*		*	*
13		*		*		*	*				*		*	*
14	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*		*	*
15	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*		*	*

Al igual que en *Preaula 1*, no sólo se trabajan todos los objetivos, sino que en muchos casos se desarrollan varios a la vez. Hay que destacar los objetivos 2, 4, 6 y 7 de formación rítmica, que se trabajan en todas las unidades, y la importancia concedida a la formación auditiva, ya que tres de sus cuatro objetivos se trabajan en la totalidad de las unidades, no obstante en el objetivo que no aparece ningún asterisco, es porque no hay ninguna actividad específica sobre el mismo, sin embargo, va integrado con los otros tres.

Rigor científico musical

En cuanto a la música que figura en los textos, la mayoría son composiciones de la autora (las cuales ya han sido analizadas en el apartado 2.2 del presente capítulo). La partitura figura siempre completa en el texto del maestro, así como su procedencia, es decir, el cancionero del cual había sido extraída.

Secuenciación

La secuenciación de objetivos parte del reconocimiento del esquema corporal y la decontracción segmentaria. Se avanza en el proceso de las conductas motrices de base (equilibrio, coordinación dinámica general y visomanual) y las conductas perceptivo-motrices (orientación espacial y temporal). Estableciendo una intrínseca relación con la formación rítmica, vocal y auditiva.

Mariángeles Cosculluela incide en que, aunque se trabaje un objetivo concreto, a menudo se simultanean con otros objetivos, por ejemplo, al trabajar un ejercicio salvando obstáculos, a la vez se realiza un ejercicio de coordinación dinámica general, se trabaja el equilibrio, se trabaja la forma musical, la capacidad de atención y escucha activa, el ajuste del movimiento a la música, etc.

Ilustración de imágenes y de partituras

En el texto no aparecen prácticamente imágenes, salvo algunos pequeños dibujos alegóricos al texto de la canción. Por ejemplo, en la canción “El patito”, aparece la imagen perfilada de unos niños imitando la posición de los patitos.

Aunque sólo la presencia de las partituras en los textos ya indica el cuidado y la rigurosidad del trabajo, se observan algunos detalles de impresión erróneos, como por ejemplo dejar el pentagrama vacío hasta acabar la línea. Debido, seguramente, a que en aquella época no existían los medios y herramientas tecnológicas que hoy poseemos.

B) UNIDADES DE INFORMACIÓN

Tratamiento de los contenidos de educación musical

El texto está constituido, como ya se ha especificado anteriormente por 15 unidades globalizadas que giran entorno a una realidad temática sociocultural, apoyadas por experiencias reales del niño, que comienzan siempre de forma vivenciada. Al igual que en *Preaula 1*, todas las unidades llevan la misma estructura.

La aportación de la autora a la formación musical del momento consistirá, por lo tanto, en la incardinación del proceso a través de la psicomotricidad y el movimiento rítmico. Es decir, trabaja la formación rítmica, vocal y auditiva, partiendo siempre del desarrollo del esquema corporal. Para la formación rítmica necesitamos coordinación dinámica general y visomanual, para la formación vocal y auditiva, necesitamos trabajar la contracción y decontracción segmentaria.

Estilos de música

El tipo de repertorio de música y canciones utilizado está extraído de los cancioneros populares españoles y europeos, y, en el caso de necesitar otros dependiendo de las unidades temáticas trabajadas, crea y compone ella misma las melodías y canciones, algunas de ellas llegando a ser en la actualidad melodías popularmente cantadas en muchas escuelas (Ej. “Tengo dos ojitos”).

Las canciones compuestas por Cosculluela para *Preaula 1* son nueve: “Tengo dos ojitos” (p. 48); “La Marioneta” (p. 72); “El Robot” (p. 85); “El Pastel” (p. 98); “El osito Pelusín” (p. 109); “El Patito” (p. 121); “El Tren” (p. 157); “El Canguro” (p. 168) y “Yo tengo un globo” (p. 194).

Para *Preaula 2*, compondrá cuatro canciones: “Tengo una Pelota” (p. 54); “El pececito” (p. 134); “El avión” (p. 157); “Las vacaciones” (p. 206). Además compone 9 melodías (pp. 80, 94, 108, 119, 133, 145, 168, 182 y 194), todas ellas sin título.

Aplicación Didáctica

En la Introducción del apartado referido a Psicomotricidad, Cosculluela afirma que no se concibe la Educación Preescolar sin contar con la Psicomotricidad. Hay que pensar que en aquellos años todo lo que se había trabajado en cuanto a Música o movimiento había ido por separado. Integrando la Psicomotricidad en la Educación Preescolar, introduce una nueva visión de la Enseñanza de la Música unida al Movimiento Rítmico. Teniendo en cuenta el control del propio cuerpo como punto de partida para los posteriores aprendizajes y sobre todo para el desarrollo armónico de su vida emocional, y así aprender a convivir y a comunicarse mejor, procurando un equilibrio afectivo.

El proceso que lleva a cabo en el desarrollo psicomotriz toma como punto de partida los siguientes aspectos:

- Esquema corporal (reconocimiento corporal y decontracción segmentaria)
- Las conductas motrices de base (equilibrio y coordinaciones)
- Las conductas perceptivo-motrices (orientación espacial y orientación temporal).

En este trabajo relaciona además la educación rítmica y auditiva con la psicomotricidad, interrelacionándolos con la Música de forma globalizada. Para ello establece una serie de ejercicios, dividiéndolos del siguiente modo:

- a) Psicomotores con Música.
- b) Esquemas Rítmico-Expresivos.
- c) Canciones Mimadas.
- d) Expresión libre sin soporte rítmico.

Todo ello trabajado entorno a las unidades temáticas anteriormente expuestas.

Metodología

En cuanto a la metodología, se desprenden algunas ideas fundamentales tras la lectura y análisis de los textos, un principio de motivación, globalización, vivencia en el que se parte de lo sensorial y afectivo y del ritmo verbal, así como, la libre expresión, es decir, la creatividad.

No obstante, es importante señalar que este trabajo es su primer paso en la conexión entre música y psicomotricidad, subyacen los métodos de educación y reeducación psicomotriz que ampliará, desarrollará y consolidará más adelante.

Evaluación

En el texto no se hace referencia a la evaluación, aunque en la página 22 de la Guía del Maestro se refleja una observación final en la que la autora, describe que: *Los objetivos no siempre pueden conseguirse en una quincena, sino que deben trabajarse durante todo el curso escolar, ya que la maduración psicomotriz de los niños es lenta y no uniforme en todos los casos.*

❖ Análisis del texto *Chis-chas*

Título	<i>Chis-Chas. Ejercicios de Psicomotricidad a través de la música popular aragonesa</i>
Autor secundario	<i>M^a Carmen Farah</i>
Editores	<i>Diputación General de Aragón. Departamento de Cultura y Educación</i>
Año de publicación	<i>1984</i>
Lugar de publicación	<i>Zaragoza</i>
Descripción física	<i>211 p. ; 22 cm + 1 casete</i>
ISBN	<i>8450524261</i>

A) ESTRUCTURA FORMAL DEL TEXTO

Descripción global

Es un trabajo que relaciona temas de la cultura popular aragonesa con actividades psicomotoras y de educación musical. Destinado a maestros, profesorado de música y a todos aquellos educadores o personas interesados en el proceso educativo de los niños y niñas en edades comprendidas entre los 4 y los 12 años.

Este texto surge de la inquietud y preocupación de Mariángeles Cosculluela por una educación musical de calidad para todos los escolares aragoneses. En la página 29 de su Introducción, Mariángeles Cosculluela nos indica que la educación musical no debe de ser privilegio de unos pocos. La problemática de la educación musical la sitúa no sólo en el ámbito educativo, sino que va más allá, ubicándola en el social y cultural.

El texto está distribuido en 21 unidades que se basan en música popular aragonesa extraída de los cancioneros de las tres provincias aragonesas. Cada unidad se centra en una música popular aragonesa y a partir de la misma se desarrolla el trabajo musical y el psicomotor. El libro va acompañado de un casete con las grabaciones de la música que aparece en las distintas unidades.

Relación con la normativa ministerial del momento

Este texto se publica bajo la orden ministerial de 17 de enero de 1981, por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y el Ciclo Inicial de la Educación General Básica (B.O.E. de 21 de enero de 1981).

Al igual que en los textos anteriores se presenta una tabla para verificar los objetivos marcados por la ley y los propuestos en el texto.

Figura 30. EDUCACIÓN PREESCOLAR

TEMAS	FORMACIÓN RÍTMICA							FORMACIÓN VOCAL			FORMACIÓN AUDITIVA			
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	1	2	3	4
1	*	*		*		*		*	*	*	*			*
2	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*
3	*	*		*		*		*	*	*	*			*
4	*	*		*		*		*	*	*	*			*
5	*	*		*		*	*	*	*	*	*		*	*
6	*	*		*		*		*	*	*	*			*
7	*	*		*		*					*			*
8	*	*		*		*					*			*
9	*	*		*		*		*	*	*	*			*
10	*	*		*		*					*	*	*	*
11	*	*		*		*	*	*	*	*	*		*	*
12	*	*		*		*					*		*	*
13	*	*	*	*		*		*	*	*	*		*	*
14	*	*		*		*					*			*
15	*	*		*		*		*	*	*	*			*
16	*	*		*		*	*	*	*	*	*		*	*
17	*	*		*		*					*		*	*
18	*	*		*		*		*	*	*	*		*	*
19	*	*		*		*		*	*	*	*		*	*
20	*	*		*		*		*	*	*	*			*
21	*	*		*		*					*			*

Todos los objetivos están ampliados por la autora, a través de su interrelación con la psicomotricidad y tomando como referencia los objetivos tradicionales enumerados por Picq y Vayer y sintetizados por el Doctor Le Boulch. Ésta será una de sus aportaciones.

Debido a que el texto a valorar está destinado tanto para la educación preescolar como para el ciclo inicial, se presentan a continuación los objetivos del ciclo inicial marcados por la citada orden ministerial.

Figura 31. OBJETIVOS DEL CICLO INICIAL

1.- Formación Rítmica	2.- Formación Vocal	3.- Educación Auditiva.
1. Desarrollar la capacidad de coordinación motriz 2. Asimilar esquemas rítmicos por medio del movimiento 3. Transmitir y sentir el ritmo a través del tacto. 4. Interiorizar el ritmo 5. Manejar instrumentos de percusión 6. Conocer las nociones de intensidad y velocidad. 7. Asociar ritmos con palabras 8. Crear un ritmo musical a partir de otro dado	1. Ampliar las posibilidades del ámbito melódico-vocal. 2. Favorecer la espontaneidad y capacidad de improvisación por medio del juego músico-vocal 3. Fomentar en cada niño la actitud flexible de adaptación al grupo	1. Relacionar el volumen y la tesitura de los instrumentos 2. Desarrollar progresivamente la memoria auditiva 3. Reconocer instrumentos distinguiendo distinta altura 4. Iniciación al análisis musical: distinguir voces, instrumentos, temas.

Siguiendo la misma estructura, se señala la verificación de los objetivos en la siguiente tabla:

TEMAS	FORMACIÓN RÍTMICA								FORMACIÓN VOCAL			FORMACIÓN AUDITIVA			
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	1	2	3	4
1	*	*	*	*		*	*		*	*	*	*	*		*
2	*		*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*
3	*	*		*		*	*		*	*	*	*	*		*
4	*	*		*		*				*	*	*	*		*
5	*	*		*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*
6	*		*	*		*				*	*	*	*		*
7	*			*		*		*		*	*	*	*		*
8	*	*		*		*				*	*	*	*		*
9	*			*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*
10	*	*		*		*				*	*	*	*		*
11	*	*		*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*
12	*			*	*	*				*	*	*	*	*	*
13	*	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*
14	*			*		*				*	*	*	*		*
15	*			*		*	*		*	*	*	*	*		*
16	*	*		*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*
17	*			*	*	*				*	*	*	*	*	*
18	*	*		*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*
19	*			*		*	*		*	*	*	*	*		*
20	*			*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*
21	*			*		*				*	*	*	*	*	*

Figura 32

Rigor científico musical

Todas las canciones y danzas están extraídas de los tres cancioneros de música popular aragonesa, con rigurosa transcripción. Además, en los textos y al final de cada unidad se incluye la partitura de la melodía. Es importante señalar además, que los arreglos y armonizaciones de las mismas para la grabación de los casetes, fueron realizados por el prestigioso compositor aragonés Ángel Oliver Pina. La grabación se llevó a cabo con músicos de la orquesta de RTVE y del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid dirigidos por José María Barquín.

Secuenciación

En las páginas 34-35 del texto se presenta el cuadro general de objetivos. Tanto los psicomotores como los musicales van al unísono. Se observa que no hay una sistematización y secuencia clara de objetivos musicales en cuanto a orden de dificultad, sino que ambos caminan entrelazados, depende inicialmente del desarrollo psicomotor del niño, insiste en la importancia del avance en las diferentes coordinaciones corporales e incide en la percepción auditiva, en el desarrollo del sentido rítmico y la sensibilidad artística como base del posterior aprendizaje musical cognoscitivo.

Ilustraciones

El diseño e ilustraciones fue realizado por el ilustrador aragonés Víctor M. Lahuerta. Es un texto muy cuidado, desde la presentación hasta el orden y secuencia de los objetivos y actividades, así como las ilustraciones a todo color de los dibujos que simbolizan algunas de las actividades.

Al inicio se realiza una gráfica concisa pero enormemente clarificadora a cerca de la importancia de ensamblar la música con la psicomotricidad. A continuación, se expone el cuadro general de objetivos de forma minuciosa y con un colorido y una presentación muy cuidados, lo que facilita su interpretación y demuestra el riguroso trabajo de las autoras.

Todas las unidades llevan el mismo orden y secuencia que aporta coherencia y facilita el trabajo del maestro. Al principio de cada unidad se presentan los objetivos subrayados en color amarillo y después los ejercicios a realizar por orden de dificultad, algunos de ellos con un trabajo previo. Al final se presentan las partituras de las melodías de las diferentes canciones y danzas.

B) UNIDADES DE INFORMACIÓN

Tratamiento de los contenidos de educación musical

Como ya se ha especificado anteriormente, trabaja la música y la psicomotricidad de forma globalizada. Según Mariángeles Cosculluela (p. 30) *La educación psicomotriz prepara y construye las bases de la educación musical.*

Por lo tanto, el tratamiento de la educación musical supone armonizar ambas materias, es decir, música y psicomotricidad, procurando su complementariedad. Para la autora, el trabajo psicomotriz, además de su objetivo específico, proporciona adquisiciones musicales a nivel de experiencia vivida. Se puede afirmar que, en lo referente a educación musical propiamente dicha, trabaja sobre todo, desde la percepción auditiva, el sentido del ritmo y la sensibilidad artística.

Estilos de música

Temas de música popular aragonesa, extraídos de los cancioneros de las tres provincias: Canciones y dances recogidas directamente por D. Gregorio Garcés en la provincia de Huesca; Cancionero de Miguel Arnaudas en la provincia de Teruel y Cancionero de Ángel Mingote de la provincia de Zaragoza.

Aplicación Didáctica

Cada unidad temática consta de dos ejercicios psicomotores y un tercero musical. En cada apartado quedan reflejados los objetivos a alcanzar en cada una de las actividades. Las actividades llevan trabajos previos para preparar los ejercicios propuestos. Por ejemplo, en el ejercicio 3 de la primera unidad, tiene un trabajo previo, en el que se prepara a los niños para acompañar el tema palmeando corcheas, luego en todo el tema se trabaja un ostinato corporal, en el ejercicio propiamente dicho, la mitad de la clase palmea corcheas y la otra mitad el ostinato en las estrofas impares, en las pares realizan baile libre. Todas las actividades por lo tanto llevan adscritos los objetivos que se pretende alcanzar y además un trabajo previo lo que ayuda y favorece la aplicación didáctica.

Todas las canciones y danzas están grabadas en una cinta de casete, las cuales llevan la estructura necesaria para aplicar las diferentes actividades, es decir, si se proponen cuatro ejercicios diferentes, la música está grabada cuatro veces.

Metodología

Debido a que la base del trabajo es la educación psicomotriz, Mariángeles Cosculluela, se fundamenta en autores relacionados con los métodos de educación y reeducación psicomotriz y de movimiento rítmico, como son: Picq y Vayer, el doctor Le Boulch, Ajuriaguerra, Defontaine, Aucoutourier, Coste, Ramos y Fraisse.

Se basa en los estudios sobre el esquema corporal de Defontaine y el doctor Le Boulch, en lo relacionado con la estructuración espacio-temporal, las coordinaciones y la lateralidad en el doctor Le Boulch, en lo referente a equilibrio y a organización y estructuración temporal, en Picq y Vayer. En cuanto a lo musical, es un trabajo original en el que engarza magistralmente la educación musical y psicomotriz.

Evaluación

Aunque la evaluación no aparece de forma implícita, sí que emerge constantemente, por un lado a través de ejercicios preparatorios, los cuales suponen que hasta la consecución de los mismos, no se podrá abordar la siguiente actividad y, por otro lado, el tipo de evaluación que subyace es la formativa o sumativa.

❖ Análisis del texto *Cascabillo*

Título	<i>Cascabillo</i>
Editores	<i>Diputación General de Aragón. Departamento de Cultura y Educación</i>
Año de publicación	<i>1985</i>
Lugar de publicación	<i>Zaragoza</i>
Descripción física	<i>225 p. ; 22 cm + 2 casetes</i>
ISBN	<i>8450524261</i>

A) ESTRUCTURA FORMAL DEL TEXTO

Descripción global

Destinado a maestros, profesorado de música, y a todos aquellos educadores o personas interesados en el proceso educativo de los niños y niñas de 6 años.

Tras la experiencia llevada a cabo con *Chis-Chas*, surge la necesidad de darle continuidad con un texto que no sólo sensibilice en la educación musical, sino que supone el paso de lo vivencial a lo cognoscitivo, ya que como se indica en la página 10 de las consideraciones del libro, las primeras adquisiciones musicales cognoscitivas coinciden con la edad aproximada de los 6 años de edad cronológica.

Se compone de 20 unidades que se dividen, a su vez, en 5 apartados exactos cada una de ellas. Los cinco apartados son los siguientes: respiración y vocalización, educación rítmica, educación audioperceptiva, educación psicomotriz y educación musical activa.

Cada unidad al igual que en *Chis-chas* está centrada en un tema de música popular aragonesa. Todas las unidades tienen los apartados anteriormente mencionados a excepción del apartado de educación musical activa que lo trabaja uno sin otro, es decir, en las unidades impares. Para la educación musical activa recopila música y fragmentos de obras de música clásica europea. En los apartados de respiración y vocalización, así como en el de educación audioperceptiva recoge canciones infantiles populares.

El libro va acompañado de dos casetes con las grabaciones de la música que aparece en las distintas unidades.

Relación con la normativa ministerial del momento

Al igual que en los textos anteriores se ha observado la congruencia del libro de texto con la demanda curricular en la que se incardina, la entonces vigente Ley General de

Educación de 1970, que distribuye para la educación musical la formación en tres bloques temáticos: Formación rítmica, Educación vocal y Educación auditiva y, los objetivos mínimos definidos en la orden ministerial de 17 de enero de 1981, por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y el Ciclo Inicial de la Educación General Básica.

Rigor científico musical

Todas las canciones y danzas de la grabación están extraídas de los tres cancioneros de música popular aragonesa. La transcripción es totalmente fiel y rigurosa de los originales. Además, en los textos y, al final de cada unidad, se incluye la partitura de la melodía. Las instrumentaciones y armonizaciones de la grabación fueron realizadas por el prestigioso compositor aragonés Ángel Oliver Pina y la dirección de la grabación corrió a cargo de José María Barquín.

Secuenciación

En las páginas 20-27 del texto se presentan los cuadros generales de objetivos, así como hasta ahora en sus guías, tanto los objetivos psicomotores como los musicales caminaban juntos, en *Cascabillo* separa los objetivos por bloques de contenido (respiración y vocalización, educación rítmica, educación audioperceptiva, educación psicomotriz y educación musical activa).

La secuencia que se observa comienza por el proceso de observación y vivencia, para desarrollar, adquirir, asociar, ampliar y afirmar los diferentes conceptos y contenidos. Por lo tanto subyace en su organización y estructuración jerárquica, la taxonomía de objetivos desarrollada por Bloom.

Ilustración de imágenes y partituras

El tratamiento es semejante al realizado en *Chis-chas*, las ilustraciones y el diseño gráfico fueron realizadas por Víctor M. Lahuerta.

B) UNIDADES DE INFORMACIÓN (TIPO DE TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN)

Tratamiento de los bloques de educación musical

Debido a la edad (6 años) a la que va destinado el texto, la autora en la página 9 de la introducción argumenta que tras la toma de consciencia a través del movimiento, se progresa en este texto a los primeros conocimientos intelecto-musicales, por lo que se amplía a cinco los apartados de contenido de la educación musical, quedando del siguiente modo: respiración y vocalización, educación rítmica, educación audioperceptiva, educación psicomotriz y educación musical activa.

Si observamos la distribución de los mismos, hasta ahora la educación psicomotriz, permanecía siempre en primer lugar como base de la educación musical. Sin embargo, en este nivel educativo en el que nos referimos, ya no funciona como eje central sino que es un aspecto más a desarrollar y avanzar.

Estilos de música

Cada unidad al igual que en *Chis-chas* está centrada en un tema de música popular aragonesa. Para la educación musical activa recopila música y fragmentos de obras de música clásica europea. En los apartados de respiración y vocalización, así como en el de educación audioperceptiva recoge canciones infantiles populares y otras compuestas según las necesidades didácticas por el autor de este apartado, el maestro de enseñanza primaria Javier Aparicio, actualmente maestro especialista en educación musical del Colegio Público Doctor Azúa de Zaragoza.

Aplicación didáctica

Cada unidad se compone de los cinco apartados anteriormente mencionados, en cada uno de los cuales se presentan los objetivos a alcanzar y los ejercicios y actividades propuestos. Se avanza de forma progresiva y secuenciada en las diferentes unidades para llegar a los niveles propuestos. Además, se acompaña de dos casetes para trabajar los ejercicios de psicomotricidad y las audiciones musicales activas.

Metodología

En la página 9 de las consideraciones generales, se parte de las diferentes metodologías de educación musical. Sin embargo, se cita textualmente lo siguiente:

Casacabillo ha sido programado de acuerdo con una realidad, la realidad de las escuelas aragonesas; y los criterios de sistematización del mismo han obedecido a la necesidad de proporcionar un material muy elaborado que sea un verdadero auxiliar para el profesor en las clases de música.

Por lo tanto, es un material original, que responde a la realidad escolar aragonesa, sin obviar los conocimientos que aportan las diferentes tendencias predominantes en ese momento como eran las teorías de Kodaly, Orff, Dalcroze, Willems y Martenot.

Evaluación

Al igual que en *Chis-chas*, aunque la evaluación no aparece de forma implícita, sí que emerge constantemente por un lado, a través de ejercicios preparatorios, los cuales suponen que hasta la consecución de los mismos, no se podrá abordar la siguiente actividad y, por otro lado el tipo de evaluación que subyace es la formativa o sumativa.

❖ Análisis del texto *Bigulín*

Título	<i>Bigulín</i>
Editores	<i>Diputación General de Aragón. Departamento de Cultura y Educación</i>
Año de publicación	<i>1986</i>
Lugar de publicación	<i>Zaragoza</i>
Descripción física	<i>303 p. ; + casete</i>
ISBN	<i>8450547555</i>

A) ESTRUCTURA FORMAL DEL TEXTO

Descripción global

Bigulín supone un paso adelante en el proceso educativo musical iniciado con *Cascabillo*, se avanza en la ampliación de objetivos de educación rítmica, audioperceptiva, psicomotriz, instrumental y de audiciones musicales activas. Está destinado a maestros, profesorado de música, y a todos aquellos educadores o personas interesados en el proceso educativo de los niños y niñas de 7 a 12 años.

Al igual que *Cascabillo*, está estructurado en unidades divididas en 5 apartados de educación musical. En este caso las unidades se reducen a 10 y la educación musical activa a diferencia del anterior está en todas las unidades.

En la misma línea de trabajo que *Chis-chas* y *Cascabillo*, cada unidad está centrada en un tema de música popular aragonesa. Para la educación musical activa recopila música y fragmentos de obras de música clásica europea. En el apartado de educación rítmica, así como en el de educación audioperceptiva, recoge canciones infantiles populares, además de introducir algunas escritas por los colaboradores de Mariángeles Cosculluela compuestas según las necesidades didácticas correspondientes.

Relación con la normativa ministerial del momento

Como se ha observado en los textos anteriores la congruencia del libro de texto con la demanda curricular en la que se incardina, la entonces vigente Ley General de Educación de 1970, que distribuye para la educación musical la formación en tres bloques temáticos: Formación rítmica, Educación vocal y Educación auditiva y, los objetivos mínimos definidos en la orden ministerial de 17 de enero de 1981, por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y el Ciclo Inicial de la Educación General Básica.

Rigor científico musical

Al igual que en Chis-chas y en Casacabillo, todas las canciones y danzas de la grabación están extraídas de los tres cancioneros de música popular aragonesa, con rigurosa transcripción. Además, en los textos, al final de cada unidad, se incluye la partitura de la melodía. Las armonizaciones, instrumentaciones y la grabación están realizadas por los mismos músicos que en los textos anteriores.

Secuenciación

En las páginas 11-17 del texto se presentan los cuadros generales de objetivos por bloques de contenido (respiración y vocalización, educación rítmica, educación audioperceptiva, educación psicomotriz y educación musical activa).

La secuencia comienza por el proceso de observación y vivencia, para desarrollar, adquirir, asociar, ampliar y afirmar los diferentes conceptos y contenidos. Por lo tanto subyace en su organización y estructuración jerárquica, la taxonomía de objetivos desarrollada por Bloom.

No obstante, es en *Bigulín* en donde la secuencia y sistematización de los contenidos musicales queda completamente clara y especificada, debido al nivel al cual va dirigido. Por un lado, la sistematización de contenidos musicales, desde los más sencillos, como son la negra y la corchea, hasta llegar a la síncope. El inicio por el sonido de tercera menor, hasta llegar a la escala de Do Mayor.

Es importante, por su aportación a la enseñanza de la música, el proceso de aprendizaje que lleva acabo, es el siguiente: vivenciar-conocer-expresar-afirmar-dictar-asociar-crear

Ilustración de imágenes y partituras

El diseño gráfico y los dibujos fueron realizados por Francisco José Meléndez Pérez.

B) UNIDADES DE INFORMACIÓN (TIPO DE TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN)

Tratamiento de los bloques de educación musical

En este nivel reduce a cuatro los apartados de contenido de educación musical. Son los siguientes: educación rítmica, educación audioperceptiva, educación psicomotriz y educación musical activa.

Elimina el referido a respiración y vocalización, pero tras revisar los textos se observa que va implícito en los diferentes apartados, sobre todo en el de educación rítmica y educación audioperceptiva, en ambos bloques propone canciones didácticas según los objetivos marcados.

Estilos de música

En la misma línea de trabajo que *Chis-chas* y *Cascabillo*, cada unidad está centrada en un tema de música popular aragonesa. Para la educación musical activa recopila obras y fragmentos de música clásica europea. En el apartado de educación rítmica, así como en el de educación audioperceptiva, recoge canciones infantiles populares, además de introducir algunas escritas por los colaboradores de Mariángeles Cosculluela compuestas según las necesidades didácticas correspondientes.

Aplicación didáctica

Cada unidad se compone de los cinco apartados anteriormente mencionados, en cada uno de los cuales se presentan los ejercicios y actividades propuestos. De forma progresiva se avanza en las diferentes unidades para llegar a los niveles propuestos. En *Bigulín* encontramos ampliados los contenidos de rítmica y audioperceptiva, con diversos ejercicios y propuestas de lecturas musicales para trabajarlas dependiendo del nivel y las necesidades del alumnado, ya que por ejemplo, una misma lectura rítmica se puede realizar a través de un sencillo ejercicio o interpretarla con diferentes grados de dificultad como por ejemplo, en forma de canon.

Además, la guía se acompaña de un casete para trabajar los ejercicios de psicomotricidad y las audiciones musicales activas.

Metodología

En cuanto a la metodología se avanza en la iniciada en *Chis-chas* y *Cascabillo* ampliando, sistematizando y desarrollando los apartados de rítmica y de audioperceptiva. Se utilizan recursos de metodologías de educación musical como es la fononimia y los recursos de lecto-escritura del método Kodaly, el proceso del canto inconsciente, semiinconsciente y consciente del método Martenot, la sensibilización auditiva de Willems y sencillas instrumentaciones a través de la banda rítmica Orff.

Evaluación

El tipo de evaluación que subyace por el proceso de trabajo es la formativa o sumativa, ya que, todas las actividades llevan un avance en dificultades, en los cuales no se puede avanzar hasta no tener superado el proceso anterior.

❖ Análisis de los textos *Aldaba 1 y 2*

Título	<i>Aldaba 1</i> <i>Aldaba 2</i>
Editores	<i>Edelvives</i>
Año de publicación	<i>1989</i>
Lugar de publicación	<i>Zaragoza</i>
Descripción física	+ <i>casete</i>
ISBN	

A) ESTRUCTURA FORMAL DEL TEXTO

Descripción global

Esta publicación es muy semejante a la realizada con la misma editorial siete años antes. Sin embargo, el trabajo de psicomotricidad está mucho más sistematizado: reorganiza los objetivos, amplía los contenidos y, en sus títulos no sólo aparece la denominación de psicomotricidad, sino Educación Musical y Psicomotriz. También consta de dos guías para el profesorado *Aldaba 1* y *Aldaba 2*, primer y segundo curso de educación preescolar respectivamente.

Relación con la normativa ministerial del momento

Al igual que en los textos anteriores se ha observado la congruencia del libro de texto con la demanda curricular en la que se incardina, la entonces vigente, Ley General de Educación de 1970, que distribuye para la educación musical la formación en tres bloques temáticos: Formación rítmica, Educación vocal y Educación auditiva. En la siguiente tabla, se presentan los objetivos mínimos definidos en la orden ministerial de 17 de enero de 1981, por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y el Ciclo Inicial de la Educación General Básica.

Rigor científico musical

En cuanto a la música que figura en los textos, la mayoría son composiciones de la autora, que ya han sido analizadas en el capítulo anterior. La partitura figura siempre completa en el texto del maestro, así como su procedencia, es decir, el cancionero del cual había sido extraída en su caso.

Secuenciación

En la introducción de la guía, se establece dos cuadros de secuencia de objetivos, perfectamente elaborados y desarrollados, en los que se aprecia la sistematización de los mismos, respondiendo a la taxonomía de objetivos elaborada por Bloom.

Establece dos tablas, diferenciando los objetivos psicomotores y complementarios de otras áreas de los objetivos musicales.

Tras el estudio y análisis de los contenidos de los cuadros de objetivos, se constata que Mariángeles Cosculluela establece la siguiente disposición y objetivos en el plano psicomotor. Empieza por la adquisición de la conciencia del esquema corporal, el desarrollo de la independencia funcional progresiva, de las coordinaciones, trabaja los conceptos espaciales y temporales, vivenciar, identificar, reconocer y emitir sonidos, posibilitar la expresión verbal, gestual y corporal, la conciencia la expresión y la comunicación afectiva y el ajuste espontáneo, adquirir la expresión verbal, gestual y corporal y la conciencia la expresión y la comunicación afectiva, terminando con la adquisición del ajuste espontáneo etc.

En los objetivos musicales, la secuencia es paralela, desde la percepción de las nociones de intensidad, altura, timbre, duración y velocidad, desarrollar la coordinación rítmica individual, colectiva, asociada y disociada, vivenciar figuras y compases, trabajar el ritmo en sentido genérico, posibilitar la sincronización rítmico-motriz, asociar ritmos verbales corporales e instrumentales, realizar ostinatos, favorecer el canto espontáneo, desarrollar la percepción auditiva, favorecer la desinhibición vocal y la creatividad melódica, ampliar el ámbito de memoria rítmico-melódica inmediata y desarrollar la capacidad de atención y observación.

Ilustración de imágenes y de partituras

En el texto no aparecen prácticamente imágenes, salvo la impresión de las partituras.

B) UNIDADES DE INFORMACIÓN (TIPO DE TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN)

Tratamiento de los bloques de educación musical

El texto está constituido por 12 unidades globalizadas, que giran entorno a una realidad temática sociocultural, apoyadas por experiencias reales del niño, que comienza siempre de forma vivenciada. Todas las unidades llevan la misma estructura, partiendo de la temática (Ej. “Mis amigos los animales”) se trabaja en todas las áreas, experiencia social y natural, lengua castellana, matemáticas, educación plástica y, educación psicomotriz y musical. La responsable del área de educación psicomotriz y musical será Mariángeles Cosculluela Mazcaray.

Voz, rítmica corporal, instrumentos y movimiento forman un entrelazado lúdico, que como indica la autora en la página 11 del texto, no debería dissociarse a lo largo del currículo escolar. Por lo tanto, se continúa la línea de trabajo desarrollada hasta ahora de globalización de los bloques de contenido de educación musical.

Estilos de música

La mayoría de la música contenida en *Aldaba 1*, son canciones compuestas por la propia autora para la guía, dependiendo de las necesidades y objetivos propuestos. Sólo aparecen dos canciones populares españolas, y tres fragmentos extraídos de música clásica, que son: *Zarabanda* (de la sonata de cámara op. V, nº 8) de A. Corelli, *Vivace* de J. F. Reichardt y *Minué* de J. S. Bach.

Las canciones compuestas por Cosculluela para esta guía son catorce:

“Mi casita” (p. 24); “El canguro” (p. 25); “Mi colegio” (p. 35); “Llega el otoño” (p. 46); “Los enanitos” (p. 69); “Animales” (p. 82); “El patito” (p. 83); “El po,po,po” (p. 96); “El pastel de chocolate” (p. 112); “El agua” (p. 123); “El Sol y la Luna” (p. 124); “En primavera” (p. 136); “Cosquina” (p. 137); “Adivinanza” (p. 150); “Las Tiendas” (p. 163).

En la guía de *Aldaba 2*, se introducen canciones populares de otros países como Francia, Alemania o Chile, otras de Aragón y del resto de España. En este caso utiliza solamente un fragmento de música clásica el de la cuarta sinfonía de Chaikovski, en la unidad número 10

Las canciones compuestas por Cosculluela para esta guía son ocho: “El ascensor” (p. 24); “Los árboles” (p. 51); “Los números” (p. 80); “¿Sumamos?” (p. 94); “El pajarito y el pez” (p. 95); “El pececito” (p. 138); “Mi niña” (p. 139); “Mi jardín” (pag. 151); “Vacaciones” (p. 165).

Aplicación didáctica

Sigue la línea de trabajo expuesta hasta ahora, no obstante es importante señalar el avance en lo relacionado con los apartados de educación rítmica y audioperceptiva, en los que se produce una sistematización del proceso cognoscitivo de los mismos. En el bloque de educación rítmica, el proceso metodológico consiste en el aprendizaje e introducción de los diferentes patrones rítmicos, siguiendo un mismo esquema de trabajo, a través del estudio y análisis del ritmo, pulso y acento de las canciones didácticas propuestas, además se proponen lecturas rítmicas para trabajarlas en cadena, de forma individual y colectiva, se trabaja el dictado rítmico y la interpretación en canon, avanzando siempre en la complejidad de las diferentes figuras rítmicas.

En el bloque de educación audioperceptiva, se parte siempre del estudio de las fórmulas melódicas nuevas y se asimila trabajando canciones didácticas con esas fórmulas en un proceso secuenciado para el aprendizaje de las mismas.

Metodología

Por las características del alumnado de educación preescolar al cual va dirigido, continua su línea de trabajo de conexión entre educación musical y la psicomotricidad, se fundamenta en los principios de motivación, globalización, vivencia en el que se

parte de lo sensorial y afectivo y del ritmo verbal, así como la libre expresión, y la creatividad. No obstante, se observa una evolución y maduración con respecto al primer texto publicado con esta misma editorial *Preaula 1 y 2*, no sólo en estos aspectos, sino también en la ampliación y sistematización de los apartados musicales de ritmo y audioperceptiva.

Evaluación

Aunque como en los anteriores textos, no se hace mención explícita a lo relativo a evaluación, sí que encontramos alusiones y directrices en este sentido. En la página 11 del texto, la autora afirma:

Es preciso tener siempre en cuenta el grado de madurez de los niños y exigirles en la medida en que puedan resolver los conflictos que se les plantean, buscando con paciencia que consigan su propio ajuste espontáneo a las nuevas situaciones, y valorando, en todo momento, el esfuerzo individual tanto o más que los resultados obtenidos.

CUADRO DE SÍNTESIS: INTERPRETACIÓN Y RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO

LIBRO DE TEXTO	ESTRUCTURA FORMAL DEL TEXTO	UNIDADES DE INFORMACIÓN	APORTACIONES DE LOS TEXTOS
<i>Preaula 1 y 2</i> (1982)	Coherencia con la demanda curricular del momento Desarrolla y amplía los objetivos Rigor científico musical (partitura y procedencia) Faltan ilustraciones	15 unidades globalizadas entorno a una temática, con la siguiente secuencia: a) Psicomotores con música b) Esquemas rítmico melódicos c) Canciones mimadas d) Expresión libre	Incardinación del proceso de educación musical a través de la psicomotricidad y el mvto rítmico Parte del desarrollo corporal para trabajar la formación vocal y auditiva.
<i>Chis-chas</i> (1984)	Coherencia con la demanda curricular del momento Desarrolla y amplía los objetivos Rigor científico musical (todas las canciones y danzas están extraídas de los cancioneros de música popular aragonesa) Ilustraciones	21 unidades didácticas con el mismo orden y secuencia de objetivos psicomotores y musicales Temas musicales de cultura popular aragonesa	Trabajo original en el que engarza magistralmente la música aragonesa con la educación musical y psicomotriz. Secuencia los objetivos psicomotores y musicales
<i>Cascabillo</i> (1985)	Coherencia con la demanda curricular del momento Desarrolla y amplía los objetivos Rigor científico musical (todas las canciones y danzas están extraídas de los cancioneros de música popular aragonesa) Ilustraciones	20 unidades didácticas con el mismo orden y secuencia siguientes: a) Educación rítmica b) Educación audioperceptiva c) Educación Psicomotriz d) Educación Musical activa	Adapta a la realidad de las escuelas aragonesas las corrientes pedagógicas existentes en Europa. Sistematización de la educación musical a través de la música popular aragonesa
<i>Bigulín</i> (1986)	Coherencia con la demanda curricular del momento Desarrolla y amplía los objetivos Rigor científico musical (todas las canciones y danzas están extraídas de los cancioneros de música popular aragonesa) Ilustraciones	10 unidades didácticas con el mismo orden y secuencia siguientes: a) Educación rítmica b) Educación audioperceptiva c) Educación Psicomotriz d) Educación Musical activa	Amplía y desarrolla los procesos anteriores
<i>Aldaba 1 y 2</i> (1989)	Coherencia con la demanda curricular del momento Desarrolla y amplía los objetivos Rigor científico musical (partitura y procedencia) Faltan ilustraciones	12 unidades globalizadas entorno a una realidad temática sociocultural, incardinados a través de los objetivos psicomotores y musicales.	Voz, rítmica corporal, instrumentos y movimiento forman un entrelazado lúdico

2.2.2 PUBLICACIONES VINCULADAS A LA REFORMA DE LA LOGSE

❖ Análisis de los textos de *Música para Primaria*

Título	<i>Música 1, 2, 3: Propuesta Didáctica 1. Primaria. Primer Ciclo. Música 4, 5, 6: Propuesta Didáctica 2. Primaria. Primer Ciclo.</i>
Editores	<i>Grupo Anaya.</i>
Año de publicación	<i>1992</i>
Lugar de publicación	<i>Madrid</i>
Descripción física	<i>XIII, 122 p. : il. ; 28 cm + casete</i>
ISBN	<i>8420745820</i>

Título	<i>Música 1, 2, 3: Propuesta Didáctica 3. Primaria. Segundo Ciclo. Música 1, 2, 3: Propuesta Didáctica 4. Primaria. Segundo Ciclo.</i>
Editores	<i>Grupo Anaya</i>
Año de publicación	<i>1993</i>
Lugar de publicación	<i>Madrid</i>
Descripción física	<i>XIII, 117 p. : il. ; 28 cm + casete</i>
ISBN	<i>8420745520 / 8420745521</i>

Título	<i>Música 1, 2, 3: Propuesta Didáctica 5. Primaria. Segundo Ciclo. Música 1, 2, 3: Propuesta Didáctica 6. Primaria. Segundo Ciclo.</i>
Editores	<i>Grupo Anaya</i>
Año de publicación	<i>1994</i>
Lugar de publicación	<i>Madrid</i>
Descripción física	<i>XIII, 157 p. : il. ; 28 cm + casete</i>
ISBN	<i>842075842</i>

A) ESTRUCTURA FORMAL DEL TEXTO

Descripción global

Consiste en dos guías didácticas para el maestro, para primer curso y segundo curso de primaria respectivamente, cada una de estas guías lleva subordinados tres cuadernillos para el alumno, uno por trimestre y un casete para acompañar el material auditivo.

Relación con la normativa ministerial del momento

La ley vigente en el momento de publicación de los textos es la de La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (publicada en B.O.E. de 4 de octubre).

Se observa que los objetivos marcados por la citada ley no sólo se adecuan sino que se amplían en muchos casos. Mariángeles Cosculluela va más allá profundizando no sólo en los objetivos musicales sino en su interrelación con los psicomotores y afectivos.

Los contenidos marcados por la ley son los siguientes: Canto. Expresión vocal e instrumental; Lenguaje Musical; Lenguaje Corporal y, por último, Artes y Cultura. Estos cuatro bloques de contenido los sintetiza en tres: Expresión vocal y corporal, musicomotricidad, juego dramático, mimo movimiento rítmico y danza (en este bloque une la expresión vocal y el canto junto con el lenguaje corporal); Expresión y coordinación instrumental (lo deja con entidad propia) y el del Lenguaje Musical. El apartado relacionado con Artes y Cultura va implícito y desarrollado de forma globalizada en los tres bloques.

Rigor científico musical

En todas las partituras, que se presentan en las guías o propuestas didácticas, se inserta un cuadro de análisis musical en el cual se incluye la procedencia de la partitura, es decir, el cancionero o libro de donde se ha extraído, la tonalidad, el ámbito, el pulso, el compás, el acento, los ostinatos rítmicos más característicos, la forma y la estructura y contenido de las grabaciones, todo ello para facilitar el trabajo del profesorado.

Secuenciación

En el planteamiento general del texto páginas I-XIII, dentro del apartado del desarrollo de la estructura de la materia, se explica la organización y secuencia de los contenidos en los tres bloques anteriormente mencionados y la secuenciación de los contenidos de lenguaje musical, en la que se refleja los del ciclo anterior y los del ciclo a trabajar.

Ilustración de imágenes

Al principio de cada unidad aparecen unos mapas conceptuales con los contenidos a trabajar en cada unidad facilitando una vez más el trabajo del profesor. Casi todas las danzas y ejercicios de psicomotricidad van acompañadas de dibujos y gráficos explicativos, lo mismo ocurre con los ostinatos rítmicos e instrumentales.

Ilustración de partituras

Como ya se ha especificado anteriormente, todas las partituras vienen insertas con sus cuadros de análisis musical al inicio de cada unidad como descripción musical de la misma.

B) UNIDADES DE INFORMACIÓN (TIPO DE TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN)

Tratamiento de los bloques de educación musical

Según la normativa en la que se incardina el texto a valorar, la expresión musical se contempla dentro del área de Educación Artística junto con la plástica y la

dramatización. Esta área se divide a su vez en los siguientes bloques: La imagen y la forma; La elaboración de composiciones plásticas e imágenes; La composición plástica y visual; Canto. Expresión vocal e instrumental; Lenguaje Musical; Lenguaje Corporal; Lenguaje Dramático; por último, Artes y Cultura. De los cuales se sugiere que los destinados a la Educación Musical propiamente dicha serían: Canto. Expresión vocal e instrumental. Lenguaje Musical. Lenguaje Corporal. Artes y Cultura.

En los textos de Anaya se organizan y sintetizan en los tres bloques siguientes:

- I. Expresión verbal y corporal, psicomotricidad, juego dramático, movimiento rítmico y danza.
- II. Expresión y coordinación instrumental.
- III. Lenguaje musical.

Por lo tanto, el bloque de lenguaje corporal lo coloca en primer lugar y lo desarrolla y amplía a expresión verbal, juego dramático, psicomotricidad, movimiento rítmico y danza. El bloque de Expresión vocal y corporal, lo sintetiza en expresión y coordinación instrumental. No obstante, el canto lo integra tanto en el bloque I como parte del desarrollo corporal y en el segundo en el que el canto funciona como instrumento. Por último, el bloque de Artes y Cultura, lo trabaja de forma transversal con todos los bloques de contenido, no obstante, en la página VIII del planteamiento general de la guía 1 propone algunas obras a trabajar en estos niveles y algunas consideraciones para su consecución y desarrollo.

Parte del trabajo corporal como primer bloque y como denomina en la página VIII del planteamiento general bloque troncal, ya que para Mariángeles Cosculluela el cuerpo posee una fuerza generatriz ya que, alrededor de él y de sus habilidades y destrezas, así como de las sensaciones y emociones experimentadas, donde se configuran y organizan las diferentes conductas vivenciales que conducen, a través de las actividades del movimiento, a la intelectualización conceptual.

Estilos de música

La música utilizada en los textos para las canciones que originan el tema de cada unidad es de carácter tradicional y popular, extraída de cancioneros populares españoles, europeos y latinoamericanos (En la guía 1 del maestro)

La música utilizada en los textos para las canciones que originan el tema de cada unidad son todas extraídas de cancioneros populares (EEUU, Chile, Polonia, España, Méjico, Francia y Brasil) (En las guías 3 y 4 del maestro)

Aplicación didáctica

Las guías didácticas del profesor comienzan con un planteamiento general en el que se exponen los objetivos generales de la ley ampliados y desarrollados; la organización de los contenidos en bloques, con explicaciones detalladas del desarrollo de cada uno de ellos, así como las actividades complementarias a realizar.

La coherencia de la exposición de cada una de las unidades didácticas ofrece al profesor una visión clara de cómo enseñar música a través de la descripción musical de la unidad, los mapas conceptuales y los cuadros de programación.

En las situaciones de aprendizaje se describen diferentes actividades a desarrollar partiendo siempre del ajuste corporal a la música, abiertas a las necesidades individuales del profesor y de sus alumnos. Como se indica en la primera página de los planteamientos generales, Mariángeles Cosculluela es consciente de que la materia de música es una disciplina joven en la educación primaria, y, por lo tanto, aporta diversas opciones de dificultad en los diferentes bloques de contenido de la educación musical, de tal modo que el profesor, dependiendo del nivel de sus alumnos, pueda realizar actividades de mayor o menor complejidad. Es un método abierto, con diversas posibilidades tanto para el profesor, como para el alumno.

Las unidades didácticas están contextualizadas sobre una canción o danza de un país o comunidad autónoma española, que permiten al profesorado trabajar de forma interdisciplinar otras materias, como es el conocimiento del medio, la lengua... Ej. Unidad 3 “A mutu”, en la página 22 se expone el origen de la danza, país, y, algunas características de sus costumbres y cultura, por lo que el profesor puede interrelacionarlo con otras materias.

A través de las dinámicas de grupo realizadas tras las actividades expresivas, se contemplan las materias transversales: educación para la paz, para la igualdad, ambiental, del consumidor...

No obstante, en el planteamiento general de la materia, la autora expone de forma muy clara y a través del siguiente esquema la trayectoria a seguir en el planteamiento didáctico de las diferentes unidades:

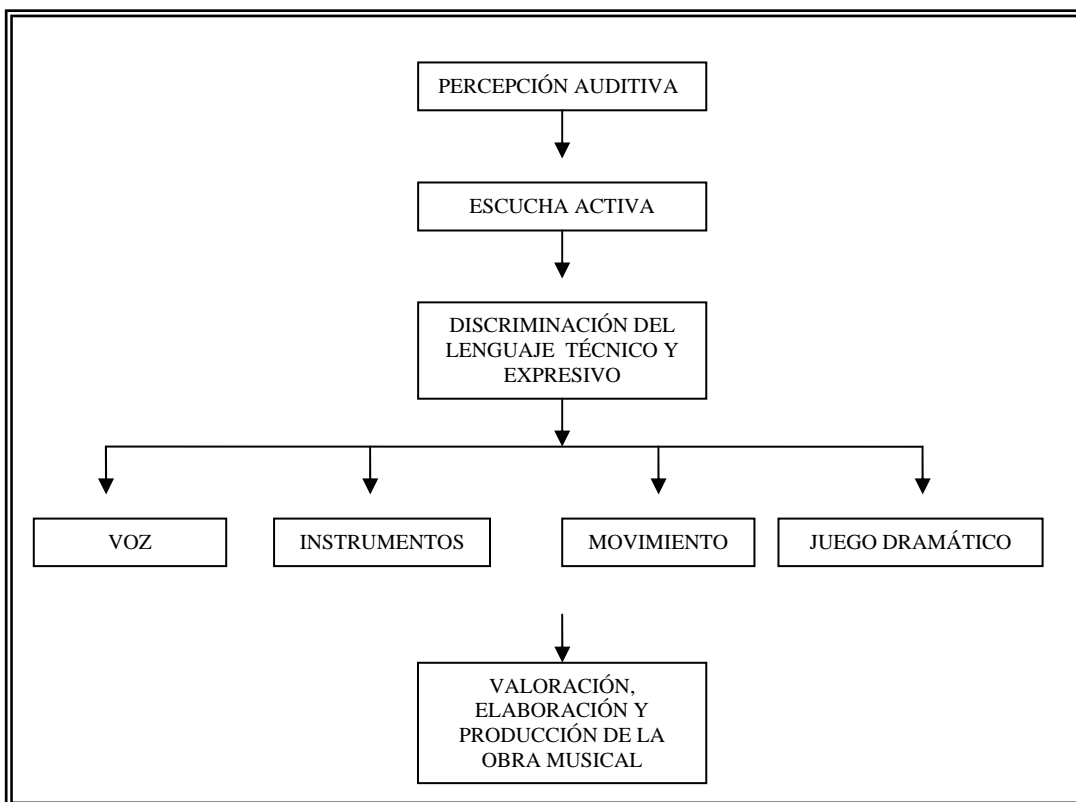


Figura 33 (Mariángeles Cosculluela, 1992, p. I)

Metodología

Es un trabajo globalizado en el que se parte siempre de la imagen del cuerpo y de la de sí mismo, a través de la vivencia y percepción auditiva, la adquisición de automatismos, para llegar al lenguaje musical comprensivo, se trata de construir el pensamiento lógico musical.

En cuanto a metodologías de educación musical, subyacen las teorías de Dalcroze ampliadas por los estudios realizados en el campo de la psicomotricidad por Picq y Vayer, Aucouturier y el Doctor Le Boulch, siguiendo la línea de trabajo de Mariángeles Cosculluela. Trabaja la voz, el canto y la canción popular como base fundamental del método Kodaly, utilizando algunos de los recursos utilizados por este autor como es la fononimia, la banda rítmica escolar de Carl Orff, concede especial importancia a la educación y sensibilidad auditiva desarrollada por Willems, y, en lo referente al lenguaje musical toma diferentes ideas de M. Martenot.

Además basa la experiencia en los principios de la psicología humanista, como indica la autora en su página V de la *Guía del Maestro de 3er ciclo*:

Este material tiene presente la Educación por medio del Arte, entroncando con los principios de la psicología humanista de Maslow y Rogers, con objeto de que la

sensibilidad artística, superando los retos de la técnica, configure una manera de ser y de estar que facilite la aceptación de uno mismo y el bienestar colectivo.

Evaluación

La evaluación es un proceso continuo a lo largo de todo el trabajo. De hecho las unidades didácticas correspondientes al primer trimestre de cada curso corresponden al repaso del nivel anterior, para afianzar y evaluar los contenidos trabajados en el curso anterior. La evaluación será, por lo tanto, globalizada a lo largo de todo el proceso.

Descripción global de los cuadernillos del alumno

Consiste en tres cuadernillos por curso de educación primaria, uno por trimestre. Cada uno de ellos responde al bloque de lenguaje musical y comprende las unidades didácticas en las que se divide el texto. La mayoría de las unidades llevan el mismo orden y secuencia con leves variaciones. Cada unidad consta de seis láminas o fichas de trabajo:

- Lámina de identificación de los dibujos
- Lámina de presentación de instrumento
- Pulsación rítmica verbal
- Musicograma
- Contrastes musicales y de lenguaje musical propiamente dicho (2)

La primera lámina sirve para identificar los sonidos que configuran el loto o clima sonoro de la grabación, por ejemplo, el tic-tac del reloj, los ronquidos del abuelo o el sonido del papel, al pasar las páginas de un periódico.

En la lámina dos se presenta de forma visual la imagen del instrumento correspondiente a la grabación (chistu y tamboril, clarinete, trompeta...). En la siguiente, se inicia el proceso de lectura musical a través de códigos no convencionales, siguiendo el ritmo, pulso o acento, asociada a la sincronización rítmico-verbal. Aparece una novedad que es la inclusión del dibujo de los dedos como seguimiento gráfico del pulso, que permite adquirir la noción de pulso y ritmo interno, desarrollando la precisión y colaborando en el proceso de articulación del lenguaje musical.

La cuarta lámina corresponde al musicograma de la canción y en el resto de láminas que configuran la unidad aparecen lecturas, dictados o trabajos de creatividad del lenguaje musical. En el primer cuadernillo sobre todo asociados a contrastes musicales y a través de códigos no convencionales. Sin embargo, los primeros códigos convencionales del lenguaje musical, aparecen por primera vez en el cuadernillo correspondiente al segundo trimestre.

Las ilustraciones (lenguaje icónico-lenguaje verbal)

La primera lámina de cada unidad sirve para identificar los sonidos que configuran el loto o clima sonoro de la grabación. Tiene función vicarial, de catalización de experiencias y facilitación redundante, desde el punto de vista que expresan icónicamente y con claridad el mensaje del texto de la canción y los sonidos escuchados en la grabación. Sin embargo, la lámina correspondiente a la presentación de instrumentos musicales, tiene además una función explicativa, desde el punto de vista que añaden a la utilización de códigos reales las explicaciones sencillas que o bien, aparecen en las láminas, o se explican verbalmente.

Las páginas correspondientes a los musicogramas y las de pulsación rítmica verbal corresponden a la categoría de catalización de experiencias y de facilitación redundante, ya que expresan icónicamente el mensaje y la estructura de las canciones. En cuanto a las láminas de contrastes musicales se incluyen en las de facilitación redundante. Por último, las láminas relacionadas con la lectoescritura, el dictado y la creatividad musical se relacionan con las funciones explicativas y redundantes.

Las variables con las que se asimilan las ilustraciones de los textos son: homogeneidad de color, legibilidad, linealidad y globalismo, asociación, naturalidad, simplicidad, dinamismo, claridad, implicación participativa, definición de objetivo, afectividad y originalidad.

Adecuación del lenguaje al nivel evolutivo (Sólo para los cuadernillos del alumno)

En general en los textos se tiene en cuenta el nivel evolutivo del alumno, dependiendo del ciclo correspondiente. Se observa que se tiene en cuenta su desarrollo, no sólo cognoscitivo, sino además el afectivo y psicomotor. Dependiendo del nivel, las situaciones de aprendizaje avanzan en complejidad y objetivos a alcanzar.

Lo mismo ocurre en los cuadernillos del alumno, ya que conforme se avanza en edad, disminuye el lenguaje icónico, y aumenta el escrito y verbal.

❖ Análisis de los textos de *Música para Educación Infantil*

Título	<i>Música 3 Años: Propuesta Didáctica. Educ. Infantil. Segundo Ciclo</i> <i>Música 4 Años: Propuesta Didáctica. Educ. Infantil. Segundo Ciclo</i> <i>Música 5 Años: Propuesta Didáctica .Educ. Infantil. Segundo Ciclo</i>
Editores	Grupo Anaya
Año de publicación	1994
Lugar publicación	Madrid
Descripción física	83p. / 117 p. / 126 p. : il.; 28 cm. + casete
ISBN	842075815-9/8420758841-/ 842075819-1

A) ESTRUCTURA FORMAL DEL TEXTO

Descripción global

Consiste en tres guías didácticas para el maestro (de primer, segundo y tercer curso de educación infantil respectivamente). Cada una lleva adjuntos un cuadernillo para el alumno y un casete para el maestro asociado al material auditivo.

El texto comienza con un planteamiento teórico general de la materia, en el que se proponen las intenciones de la autora. A continuación se presentan núcleos operativos en torno a los cuales gira todo el trabajo y, por último, se presenta en anexo dos juegos musicales de discriminación y memoria visual y auditiva de canciones e instrumentos musicales.

Relación con la normativa ministerial del momento

La ley vigente en el momento de publicación de los textos es la LOGSE. La expresión musical corresponde según la normativa al área de comunicación y representación. Se observa que los objetivos prescritos no sólo se adecuan, sino que se amplían en muchos casos. Lo mismo ocurre con los contenidos mínimos, que desarrolla y amplía.

Es importante señalar que en el texto que se valora la música no sólo la interrelaciona con el área de comunicación y representación, sino que la globaliza junto con el resto de áreas. Por ejemplo, trabaja el cuerpo y la propia imagen, que según el currículo de etapa de educación infantil corresponde al área de identidad y autonomía personal, o la vida en sociedad, correspondiente al área del medio físico y social.

Rigor científico musical

En todas las partituras que se presentan en los textos se inserta un cuadro de análisis musical en el que se incluye la procedencia de la partitura, es decir, el cancionero o libro de dónde se ha extraído, la tonalidad, el ámbito, el pulso, el compás, el acento, los ostinatos rítmicos más característicos, la forma y la estructura y contenido de las grabaciones. Todo ello para facilitar el trabajo del profesorado.

Secuenciación

En el planteamiento general del texto páginas 3-18, dentro del apartado del desarrollo de la estructura de la materia, se explica la organización y secuencia de los contenidos en los tres bloques anteriormente mencionados y la secuenciación de los contenidos en una tabla que muestra la secuenciación de los lotos sonoros, los musicogramas, los instrumentos musicales, y, los parámetros del sonido en lectoescritura y pulsación rítmica verbal.

En la página 7 se propone una serie de consideraciones básicas para la reflexión de la secuencia de contenidos de los maestros, en referencia a la necesidad de contemplar el desarrollo cognitivo inicial que permita una adecuación al nivel en esta etapa; y, partir siempre de la experiencia personal, familiar y social ajustando la organización de contenidos en torno a realidades significativas para los niños y las niñas, entre otros aspectos.

No obstante, cabe señalar que el material de música de los tres niveles de educación infantil se globaliza en torno a 10 núcleos operativos, cada uno de los cuales se desarrolla a partir de una canción grabada en una casete.

Ilustración de imágenes

Al principio de cada unidad aparecen unos mapas conceptuales con los contenidos a trabajar en cada unidad facilitando así el trabajo del profesor. Casi todas las danzas y ejercicios de psicomotricidad van acompañadas de dibujos y gráficos explicativos, lo mismo ocurre con los ostinatos rítmicos e instrumentales.

Ilustración de partituras

Como ya se ha especificado anteriormente, todas las partituras vienen insertas con sus cuadros de análisis musical al inicio de cada unidad como descripción musical de la misma.

B) UNIDADES DE INFORMACIÓN (TIPO DE TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN)

Tratamiento de los contenidos de educación musical

En la normativa entonces vigente, la música se contempla en el área de comunicación y representación, junto con lenguaje oral, aproximación al lenguaje escrito, expresión plástica, expresión corporal, y relaciones, medida y representación en el espacio.

En la propuesta de Mariángeles Cosculluela se continúa la línea de trabajo de organizar los contenidos en tres bloques:

- I. Expresión vocal y corporal, mimo, psicomotricidad, movimiento rítmico y danza.
- II. Expresión corporal y coordinación instrumental.
- III. Lenguaje pre-musical.

En el primero se contempla unido el trabajo psicomotriz a la expresión vocal y corporal, al movimiento rítmico y la danza. Se trata de avanzar en el desarrollo del esquema corporal y la imagen del cuerpo; las conductas motrices de base (coordinaciones y equilibrio), las conductas perceptivo-motrices (orientación y organización del espacio y el tiempo).

Estas mismas relaciones se trasladan al bloque II, cuyos objetivos prioritarios son la discriminación perceptiva de los instrumentos, la coordinación y el esfuerzo tónico necesario para conseguir la precisión rítmica, y el desarrollo de la discriminación tímbrica y perceptiva de los parámetros del sonido que denomina *contrastes pre-musicales* de duración, velocidad, intensidad y timbre.

Estos contrastes que configuran los parámetros del sonido, se trabajan en el bloque III del lenguaje pre-musical a través de la lecto escritura. Se establece una secuenciación en la que se perciben disociados en tres años y, con sencillas asociaciones en cuatro y cinco años.

Estilos de música

La música utilizada en los textos para las canciones que originan el tema de cada unidad está extraída de cancioneros populares españoles, algunas de cancioneros europeos y en otros casos canciones compuestas anteriormente por Mariángeles Cosculluela Mazcaray.

Aplicación didáctica

Las guías didácticas del profesor comienzan con un planteamiento general en el que se exponen los objetivos generales de la ley ampliados y desarrollados, la organización de los contenidos en bloques, con explicaciones detalladas del desarrollo de cada uno de ellos, así como las actividades complementarias a realizar.

La coherencia de la exposición de cada una de las unidades didácticas ofrece al profesor una visión clara de cómo enseñar música, a través de la descripción musical de la unidad, los mapas conceptuales y los cuadros de programación.

En las situaciones de aprendizaje se describen diferentes actividades en las que se parte siempre del ajuste corporal a la música, abiertas a las necesidades individuales del profesor y de sus alumnos, y con diferentes grados de dificultad para poder adaptarlas al aula.

Las unidades didácticas están contextualizadas sobre una canción popular infantil y un cuento tradicional, sobre los cuales se organizan los diferentes bloques de contenido de la educación musical. Ejemplo: Guía del profesor de 3 años, página 51-57, la canción que presenta la unidad es la de Pinocho y el cuento musical también Pinocho. Como se indica en la página 14, es un trabajo globalizado y todas las áreas curriculares están contempladas sistemáticamente en todos los núcleos, ya que forman parte de las experiencias diarias de los alumnos de educación infantil.

Al igual que en educación primaria, a través de la dinámica de grupo realizada tras las actividades expresivas se contemplan las materias transversales: educación para la paz, para la igualdad, ambiental, del consumidor...

Metodología

El punto de partida como se indica en la página 4 del planteamiento general de la guía didáctica, *es la educación con y por medio del arte, siguiendo los principios de la psicología humanista, y, para ello, la multidisciplinaridad es tan inherente al proceso que resulta absolutamente imposible desvincularla del contexto.*

En las orientaciones metodológicas expresa una serie de variables en las que basa la propuesta de enseñanza aprendizaje significadas en la concepción constructivista del mismo, de las cuales destaca: *Motivación, interdisciplinaridad, conexión con la realidad y atención a la diversidad mediante la exploración, la improvisación y el juego.*

Al igual que en los textos de educación primaria, es un trabajo globalizado en el que se parte siempre de la imagen del cuerpo y de la de sí mismo, a través de la vivencia y la percepción de los contenidos, los cuales poseerán a pesar de su estructuración en bloques un mismo peso y consideración (pág. 7).

En cuanto a metodologías de educación musical, subyacen las teorías de Dalcroze ampliadas por los estudios realizados en el campo de la psicomotricidad por Picq y Vayer, Aucouturier y el Doctor Le Boulch, siguiendo la línea de trabajo propia de Mariángeles Cosculluela. Trabaja la voz, el canto y la canción popular como base fundamental del método Kodaly, utilizando algunos de los recursos utilizados por este

autor como es la fononimia, la banda rítmica escolar de Carl Orff, concede especial importancia a la educación y sensibilidad auditiva desarrollada por Willems y los estudios en este campo del Doctor Tomatis.

Se desarrolla un importante trabajo en torno a los cuentos musicales y los juegos, por medio de la expresión corporal y el juego dramático, parte de las diversas tipologías de actitudes psicosociales propuestas por Alexander (solitaria, espectadora, asociativa cooperativa...). Teniendo en cuenta además la opción de Johnson quien concluye que, a través del estudio de la relación establecida con el juego de fantasía y el pensamiento divergente (creatividad), parece existir un ciclo operativo según el cual la capacidad cognoscitiva y el juego se alimentan mutuamente.

Algunos cuentos los transforma según los intereses, partiendo de que en la tradición subyacen algunas conductas que las mismas normativas ministeriales tratan de erradicar, como el machismo, la discriminación por sexo o edad (mujeres viejas y feas), madrastras (malvadas), etc. *Concluye dejando una máxima abierta a la imaginación: Los cuentos musicales son diferentes porque los malos son buenos todos los viernes* (1994, p. 10).

Evaluación

Para verificar la eficacia y coherencia con que se realiza el proceso enseñanza-aprendizaje, en la página 15 de los planteamientos generales se dedica un apartado específico en el que se presentan los objetivos didácticos y los criterios de evaluación para cada uno de los bloques de contenido.

No obstante, la evaluación se realiza a lo largo de todo el proceso, al principio de cada actividad se exponen los objetivos didácticos y criterios de evaluación de la misma. Por ejemplo, Iniciar (inicia) el proceso de sincronización rítmico-motriz, acompañando la canción y la danza con percusiones corporales a diferente velocidad.

Descripción global de los cuadernillos del alumno (3, 4 y 5 años)

Consiste en un cuadernillo por curso de educación infantil. Cada uno de ellos responde al bloque de lenguaje pre-musical y comprende los núcleos operativos en los que se divide el texto: diez núcleos en el caso del cuadernillo de 3 años y doce en los de 4 y 5 años. Estos núcleos llevan siempre el mismo orden y secuencia, con la que facilita de ese modo, el trabajo del maestro y el alumno, cada núcleo operativo desarrolla tres láminas a trabajar por los alumnos: la primera lámina sirve para identificar los sonidos que configuran el loto o clima sonoro de la grabación. Por ejemplo, reconocer la lluvia, las pisadas de las botas o el canto de los pájaros.

En la lámina dos del núcleo operativo correspondiente se inicia el proceso de lectura musical a través de códigos no convencionales, siguiendo el ritmo, pulso o acento, según corresponda, de las canciones, así como el inicio a la forma y estructura musicales. La tercera lámina sirve para trabajar la sincronización rítmico-verbal permitiendo adquirir la noción de pulso y ritmo interno, desarrollando la precisión y colaborando en el proceso de articulación del lenguaje musical.

En el cuadernillo de 3 años, las láminas 29 y 35 desarrollan el trabajo de contraste musical (largo-corto), la lámina 43 el de altura. En el de 4 años corresponden a los contrastes musicales de intensidad la lámina de la página 41, al de duración la lámina de la página 49, y al de altura la de la página 61.

Estos contrastes aparecen asociados en el cuadernillo de 5 años, en la lámina de la página 23 (timbre e intensidad), contraste de altura en la 29, 53 y 61, de largo-corto en la 39, y de discriminación de timbres instrumentales en la 65.

Por último, se presentan dos juegos de cartas musicales en los cuadernillos de 3 y 4 años. Las primeras de identificación de canciones, y las segundas de identificación de instrumentos de pequeña percusión. En el de 5 años, se incluye además, un dominó musical y un laberinto musical.

Las ilustraciones (lenguaje icónico-lenguaje verbal)

La primera lámina de cada unidad sirve para identificar los sonidos que configuran el loto o clima sonoro de la grabación, tiene función vicarial, de catalización de experiencias, y facilitación redundante. Las páginas correspondientes a los musicogramas, y las de pulsación rítmica verbal, corresponden a la categoría de catalización de experiencias, desde el punto de vista que facilitan la organización verbal, y de facilitación redundante. Por último, las láminas de contrastes musicales se incluyen en las de facilitación redundante, debido a que anteriormente se han trabajado a través de la vivencia corporal, y suponen finalmente su representación icónica.

Las variables con las que se asimilan las ilustraciones de los textos son: homogeneidad de colores, globalismo, simplicidad, dinamismo, afectividad y originalidad.

Adecuación del lenguaje al nivel evolutivo

Los cuadernillos no llevan texto, sino que muestran dibujos asociados a los contenidos de la educación musical a trabajar en estos niveles. Es decir, discriminación, identificación y reconocimiento visual y auditivo en las láminas de los sonidos escuchados en la grabación. Seguimiento gráfico con el dedo de los musicogramas adecuados al nivel evolutivo de los alumnos, etc.

A través del juego exploran el mundo de lo simbólico, estableciendo relaciones asociativas entre los personajes de los cuentos y las canciones, los timbres instrumentales, y los parámetros del sonido.

CUADRO DE SÍNTESIS: PUBLICACIONES VINCULADAS CON LA LOGSE

LIBRO DE TEXTO	ESTRUCTURA FORMAL DEL TEXTO	UNIDADES DE INFORMACIÓN	APORTACIONES
<i>Anaya. Educación Primaria. 1er ciclo (1992)</i>	Coherencia con la demanda curricular del momento Desarrolla y amplía los objetivos Rigor científico musical (Análisis de la partitura y procedencia)	15 unidades didácticas con el mismo orden y secuencia distribuidos en tres bloques: I. Expresión verbal y corporal, psicomotricidad, mvto rítmico y danza. II. Expresión y coordinación instrumental. III. Lenguaje Musical	Importancia del lenguaje, tanto verbal como gestual y corporal. Distribución taxonómica de los contenidos de las materias de expresión artística incluyendo la psicomotricidad, la expresión corporal y el juego dramático. Secuenciación no sólo del Lenguaje Musical sino también de los instrumentos de la orquesta. Introducción de lotos sonoros Introducción de la guía de dedos.
<i>Anaya. Educación Primaria. 2º ciclo (1993)</i>	Coherencia con la demanda curricular del momento Desarrolla y amplía los objetivos Rigor científico musical (Análisis de la partitura y procedencia)	15 unidades didácticas con el mismo orden y secuencia distribuidos en tres bloques: I. Expresión verbal y corporal, psicomotricidad, mvto rítmico y danza. II. Expresión y coordinación instrumental. III. Lenguaje Musical	Multiculturalidad e interculturalidad (a través de músicas de todo el mundo y de diferentes estilos) Globalización e interdisciplinaridad Introducción de partituras aleatorias (música contemporánea)
<i>Anaya. Educación Primaria. 3er ciclo (1994)</i>	Coherencia con la demanda curricular del momento Desarrolla y amplía los objetivos Rigor científico musical (partitura y procedencia)	15 unidades didácticas con el mismo orden y secuencia distribuidos en tres bloques: I. Expresión verbal y corporal, psicomotricidad, mvto rítmico y danza. II. Expresión y coordinación instrumental. III. Lenguaje Musical	Introduce cuentos e historias de la cultura para contextualizar el trabajo musical. La transversalidad en el proceso de educación musical
<i>Anaya. Educación Infantil (1994)</i>	Coherencia con la demanda curricular del momento Desarrolla y amplía los objetivos Rigor científico musical (partitura y procedencia)	10 unidades didácticas en 3 años y 12 en 4 y 5 años. Cada unidad consta de tres bloques: I. Expresión vocal y corporal, psicomotricidad, mvto rítmico y danza. II. Expresión corporal y coordinación instrumental. III. Lenguaje pre-musical	Secuenciación del estudio de los parámetros del sonido como contrastes sonoros Percepción visual y auditiva (grabaciones de lotos sonoros objetales, ambientales e instrumentales y, elaboración de láminas) La rítmica-verbal Musicogramas para la educación infantil

2.3 RESULTADOS ANALÍTICOS DE LOS ARTÍCULOS

A continuación se analizan los artículos publicados en diferentes publicaciones de libro y prensa periódica, así como de prólogos de libros, en los que se constata una profunda preocupación y sensibilidad, por una enseñanza musical de calidad extensible a todos los ciudadanos.

Se han localizado un total de siete artículos, de los cuales cuatro versan sobre educación musical, dos sobre musicoterapia en adolescentes y otro que gira en torno a un sueño hacia la utopía musical futura, en el que entiende la música como un derecho de todos los ciudadanos que les permite ampliar los límites de la vida e iniciar el camino hacia la autorrealización (Cosculluela, 1992, 281).

Título del artículo	<i>Pedagogía Musical en Aragón</i>
Título de la revista	<i>Estado actual de los estudios sobre Aragón. Vol. I. Actas de las Segundas Jornadas</i>
Editores	
Año de publicación	1979
Lugar de publicación	Zaragoza
Descripción física del artículo	pp. 477-480

Las Jornadas sobre el estado de los estudios sobre Aragón se inician en el año 1977, por iniciativa de un grupo de intelectuales aragoneses que creían pertinente investigar y reflexionar sobre la situación de los estudios en los más diversos campos y ciencias sobre Aragón. Se realizaron cinco encuentros anuales entre los años 1978 y 1982. Estos encuentros fueron organizados desde el Instituto de las Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza y coordinados por Agustín Ubieta. Según la *Gran Enciclopedia Aragonesa*, estas Jornadas constituyen un hito cultural y científico importante en el Aragón Contemporáneo.

Mariángeles Cosculluela será una de las voces que represente la situación de la pedagogía musical en Aragón. En su comunicación denuncia la inexistencia de la asignatura de música en las escuelas aragonesas y demanda una debida formación y actualización del profesorado de EGB, con un criterio racional y profundo. Admitiendo, que quien imparta la música en la escuela sea el maestro de EGB, propone la implantación de un sistema en el que en cada barrio de capital de provincia y en cada ciudad o pueblo contasen con un especialista música, en pedagogía musical, dedicado a la orientación y asesoramiento de las escuelas.

En relación a la enseñanza profesional de la música, presenta la situación de los diferentes conservatorios en Aragón, desde el profesional, los centros reconocidos en el año 1979 y los centros filiales del conservatorio de Zaragoza, la cual no es nada encomiable, ya que no reúnen las condiciones mínimas exigibles, por lo que demanda una inteligente política musical, que requiere arduos esfuerzos.

Concluye su exposición en la afirmación de que...*a pesar de contar con unos cuantos y excelentes especialistas, la Pedagogía Musical es, actualmente, un terreno yermo en Aragón.*

Título del artículo	<i>Experiencias musicomotrices</i>
Título de la revista	<i>La Escuela en Acción</i>
Editores	SIENA, D.A.
Año de publicación	1983
Lugar de publicación	Madrid
Descripción física del artículo	pp. 24-27
Depósito legal	M. 214-1958

La *Escuela en Acción* es una publicación especializada con arraigo y tradición en el ámbito educativo. Nació a principios del siglo XX, como suplemento pedagógico del periódico *El Magisterio Español*. La revista trata sobre todo los aspectos y desarrollos metodológicos de los diferentes sistemas educativos desde un punto de vista práctico. El artículo lo firman Mariángeles Cosculluela y Maria Carmen Farah.

Al inicio del artículo escriben una cita que supone el reflejo de la situación de la enseñanza de la música en aquellos años. “La música no es privilegio al que sólo acceden unos pocos ni un saber reservado únicamente a aquellos que poseen un don especial. Queremos situar la problemática de los comienzos de la educación musical dentro del ámbito social, cultural y pedagógico adecuado” (p. 24)

Va dirigido al profesorado de música en la etapa infantil, inciden en que el niño no desarrolla el saber musical como parcialidad independiente del resto de la educación. La música debe tratarse de forma globalizada dentro de la educación general del niño, y, por lo tanto relacionarla con la psicomotricidad. Según las autoras, la música y la psicomotricidad deben enfocarse globalmente con los alumnos de 3 a 7 años, además comentan que: *La psicomotricidad prepara y construye las bases previas a la educación musical* (p. 25).

En referencia a la educación musical se basan en los autores de los métodos activos predominantes en aquellos años, y, en lo relativo a educación psicomotriz, lo fundamentan en los métodos de educación y reeducación psicomotriz de especialistas en la materia como son: F. Ramos, Jean le Boulch y Picq Vayer.

Tras una escueta pero ilustradora fundamentación teórica sobre la importancia de unir la música y la psicomotricidad en esta etapa de la educación infantil, las autoras proponen unos ejemplos sencillos y prácticos de cómo trabajar los objetivos de la educación psicomotriz utilizando la música.

Este artículo es el preámbulo del trabajo que más tarde publicarían con el gobierno de Aragón denominado *Chis-chas*, de hecho algunos párrafos del mismo aparecen casi de forma literal en la presentación del libro.

Título del artículo	<i>Sobre Pedagogía Musical</i>
Título de la revista	<i>Painorma</i>
Editores	<i>Editorial siglo XXI. Consejería de Educación y Cultura de Castilla-La Mancha</i>
Año de publicación	1988
Lugar de publicación	<i>Toledo</i>
Descripción física del artículo	<i>pp. 77-81</i>

La revista de educación *Painorma* de Castilla-La Mancha, se inició en el año 1986 y se mantuvo hasta 1991. El número en el que se publica el artículo es monográfico sobre enseñanza musical. El año de publicación es un momento muy importante por el debate que se planteaba debido a la inmediata Reforma de las Enseñanzas Musicales en España. Se trata de un interesante artículo en el que la autora reflexiona sobre la educación musical desde una perspectiva holística de la misma, refiriéndose a la necesidad de una cultura musical básica en el individuo, sin la cual es imposible progresar. Al inicio explica la importancia de la educación musical asociada a la psicomotricidad, en la línea de su pensamiento pedagógico, insiste en una formación sólida del profesorado de música en la escuela, ya que, como muy bien manifiesta, todos los sistemas, todas las metodologías son válidas cuando el profesor es competente.

Mariángeles Cosculluela a lo largo del artículo sueña con una educación musical de calidad, a través de una profunda revisión de la formación del músico y del maestro de

música. En cuanto al primero, incide en la falta de formación psicopedagógica en los conservatorios, por lo que demanda al Estado, una inmediata renovación de los programas y planes de estudio. En el segundo caso, aunque los programas sí habían sufrido modificaciones y transformaciones desde la Ley de 1970, existía gran incongruencia entre los planes de estudio y la realidad.

Manifiesta una línea clara de pensamiento, que de un modo u otro le seguirá a lo largo de toda su carrera profesional, la dignificación de la música, los músicos y la educación musical, a través de una concepción humanista de la educación. Una perspectiva psicológica que subyace de las citas extraídas de los textos de Carl Rogers y Postic en las que fundamenta su visión educativo-musical.

Título del artículo	<i>Música y utopía</i>
Título del libro	<i>El canto del cisne II. La utopía aún</i>
Editores	<i>Ayuntamiento de Zaragoza, Servicio de Acción Cultural</i>
Año de publicación	1992
Lugar de publicación	Zaragoza
Descripción física del artículo	pp. 267-283
Depósito legal	Z-1461/92

El libro en el que se publica el artículo es continuación de *El canto del cisne: Autocrítica de la contracultura*. Publicado en el año 1985 por el Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza, en el que un grupo de intelectuales reflexiona en sus artículos sobre lo que supuso la década de los sesenta, y a lo que fue su producto más notable la contracultura. La reflexión de los autores gira su mirada a la actualidad y al futuro, desde la utopía, a través del sueño de un futuro inaccesible.

Mariángeles Cosculluela escribe el dedicado a la música. En este caso no es un texto de educación musical, sino el sueño de la autora hacia la utopía musical. En él proclama la aceptación social de unos derechos, soñados por los amantes de la música, como son: (Cosculluela, 1992, pp. 281-282)

- 1) *El derecho al espacio auditivo individual en el que el hombre se encuentre a sí mismo en el silencio (su silencio) y en el que instalaría las opciones sonoras deseadas según su propia voluntad libre y determinada.*

- 2) *El derecho a la evolución y desarrollo del oído así como a poder adquirir la consciencia de que la sensibilidad y la percepción conducen a una mayor capacidad de placer estético y a un mayor equilibrio armónico personal.*
- 3) *El derecho a la comprensión del lenguaje musical, estructural y formal, al objeto de posibilitar la apreciación de la belleza en su máxima plenitud, así como las particularidades técnicas escuchadas.*
- 4) *El derecho a crear, expresar e investigar encontrándose los cauces adecuados de difusión en una sociedad en la que la música no sea usada únicamente para conseguir un beneficio mercantilista conducente a dictaminar los gustos y manipular a la sociedad por medio de actos públicos carentes de sentido, sino que ésta sea receptiva y complete el dualismo existente entre el artista y el oyente en unas actitudes no consumistas y artificiales.*
- 5) *El derecho a sentir y comunicar del auditor sin que su opinión esté mediatizada por críticas no constructivas o modas determinantes ya que un esfuerzo de respeto a la opinión de los otros liberaría a los diversos géneros y estilos musicales de las cadenas de influencia medio-ambientales, etc.*

Título del artículo	<i>Reflexiones sobre educación, educación musical y musicoterapia educativa en la adolescencia (I parte)</i>
Título de la revista	<i>Música Arte y Proceso, nº 4.</i>
Editores	<i>AMARÚ Ediciones</i>
Año de publicación	<i>1997</i>
Lugar de publicación	<i>Salamanca</i>
Descripción física del artículo	<i>pp. 43-52</i>
ISBN	<i>1234-56-78</i>

La revista en la que se publica el artículo, nace en junio de 1996 creada por el Instituto de Música, Arte y Proceso de Vitoria, pionero en España en el campo de la investigación musicoterapéutica. Mariángeles Cosculluela formará parte de su Consejo de Redacción. La publicación se divide en varias secciones: Música, aplicaciones, obra y diálogo, arte y desarrollo humano, paisaje sonoro, noticias, publicaciones y agenda.

El artículo que se analiza está ubicado en la sección de “Aplicaciones y Resultados”, la cual tiene un carácter científico, donde quedan reflejadas las técnicas de aplicación en el terreno de las artes en general y de la música en particular, así como los resultados que de cada una de ella se pueden obtener.

Es un artículo dividido en dos partes. La primera publicada en este número de la revista y la segunda en el número siguiente. En la primera parte define una serie de aspectos que caracterizan al adolescente, así como los factores familiares que rodean a esta etapa de desarrollo del ser humano. Después enlaza esta reflexión inicial con un análisis particular de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y su papel en el sistema educativo del momento (LOGSE).

Parte del diagnóstico de la situación filtrado a través de la psicología humanista y general, así como de la sociología de la educación, que analiza las redes sociales y los agentes que intervienen en el hecho educativo. La adolescencia, es el momento de rehacer la imagen del cuerpo y se puede colaborar en este proceso desde el trabajo artístico, a través de la conexión con los valores de afirmación y de identidad.

En la configuración de la identidad, que está vinculada a la propia historia del adolescente, uno de los elementos esenciales es el concepto de sí mismo. En este concepto intervienen factores corporales, psíquicos, sociales y morales que colaboran en la cristalización de la formación del autoconcepto (p. 44)

A continuación, hace referencia a estudios realizados por el profesor José Ramón Bada y publicados bajo el título *La tolerancia: entre el fanatismo y la indiferencia*, en los que señala que la creencia en una identidad sustancial como un dogma de fe, no la hace más verdadera. *No es la conciencia de identidad, sino el fanatismo de la identidad lo que arma contra los otros. Es decir que la afirmación fanática de la propia identidad lleva al rechazo de los otros, y la identificación fanática con el otro, a la envidia de su existencia.*

Mariángeles Coscolluela afirma que, según los expertos, entre las formas de manifestación de los adolescentes se encuentra la agresividad y la violencia. A menudo, los jóvenes que pertenecen a determinadas tribus urbanas no se mueven por ideología, ya que en muchos casos no saben de lo que hablan ni entienden lo que dicen. Por esta razón Coscolluela incide en la importancia del lenguaje y su preocupación por una formación adecuada que permita interiorizar los conceptos de aprendizaje.

Al final del artículo analiza la realidad del momento que atraviesa la educación secundaria, con alumnos que acceden a los institutos dos años antes, los agregados y catedráticos se sienten desprestigiados, los desplazamientos en las zonas rurales para acceder a los institutos, desertizando las comarcas y pueblos. El lenguaje de la LOGSE no está integrado por el profesorado, parte del mismo rechaza su lenguaje sin haberse parado a analizar la filosofía subyacente, por último la desorientación del profesorado e indefensión ante las instituciones, las APAS y los alumnos.

Y concluye expresando lo siguiente:

La educación artística bien planteada servirá de excusa, pretexto y tabla de salvación para quien deseen interiorizar, observar y reposar todas aquellas experiencias personales que ayuden a extraer de la crisis, en cualquier momento de la vida de una persona, la armonía y el equilibrio conducente a la madurez afectiva y al equilibrio persona. (p. 49)

Título del artículo	<i>Reflexiones sobre educación, educación musical y musicoterapia educativa en la adolescencia (II parte)</i>
Título de la revista	<i>Música Arte y Proceso, nº 5</i>
Editores	<i>Producciones Agruparte</i>
Año de publicación	<i>1998</i>
Lugar de publicación	<i>Vitoria-Gasteiz</i>
Descripción física del artículo	<i>p. 43-51</i>
ISSN	<i>1234-56-78</i>

Este artículo es continuación del anterior, en el cual la autora analizaba aspectos y actitudes que caracterizan al adolescente, así como los agentes y redes sociales que intervienen en el hecho educativo. Los dos artículos son el resultado de cuatro años de trabajo en el estudio de los adolescentes en un centro de protección de menores de Zaragoza (Cosculluela, 2000, p. 47)

La autora señala la importancia del valor educativo del arte en general y de la música en particular, incide sobre el alcance que supone en el proceso educativo-artístico, la interrelación entre los contenidos básicos de la técnica correspondiente con los principios básicos de la construcción de la personalidad: los deseos, las emociones y los sentimientos.

Explica cómo la sesión artística, con su pluralidad de opciones (musicales, dramáticas y plásticas), se convierte en laboratorio personal en el que las conductas expresivas desarrolladas en un clima de acogimiento y seguridad favorecen la desinhibición, la percepción emocional y la superación de conflictos personales a través de la creación libre con el cuerpo, la voz y los instrumentos. Por todo ello, plantea la educación e intervención terapéutica, tomando como punto de partida el cuerpo como medio de expresión vocal y corporal, el mimo, el movimiento rítmico y la danza. Y dice:

La interiorización de los procesos sensoriales, es el primer elemento que hay que considerar puesto que, sin un desarrollo adecuado de los sentidos, visuales (ver y mirar), auditivos (oír y escuchar), táctiles... va a ser difícil el procesamiento de la información requerida tanto para el trabajo terapéutico como para la significación de cada uno de los lenguajes en el caso educativo.

A continuación manifiesta que habrá que tener en cuenta que:

El profesorado y los terapeutas somos fruto de una herencia no solamente biológica, sino también de la interacción con el medio y consecuentemente cargamos con la confusión, la falta de claridad y con todos los problemas que, desde el ámbito emocional, estamos necesitando abordar (p. 47)

Expone además, cómo para traspasar la barrera de la mera instrucción el profesor de expresión musical o artística deberá ser consecuente con sus alumnos, implicándose de forma activa en el centro y en el claustro de profesores, imprimir entusiasmo y motivación, demostrando el valor formativo de unos métodos de enseñanza que pretendan la articulación de un ser humano autónomo y responsable. Poseedores de sólidos conocimientos de los diferentes lenguajes y una gran dosis de responsabilidad, constancia y esfuerzo personal.

En cuanto a los adolescentes, según la autora, la música se manifiesta en esta etapa varios ámbitos o campos de acción: *el individual*, en el que la música cumple una función de identificación, en la que se trasladan a un mundo mágico que les protege y aísla de una realidad que no aceptan y así aparece la locura por determinados tipos de música. *La escolar* dependiendo de los centros y el profesorado y *la social* impuesta y elegida por los jóvenes y sostenida por la industria.

Cierra el artículo coincidiendo con Marina que *por medio de la educación artística, “buscar una personalidad afectiva que facilite la felicidad”*.

Título del artículo	<i>Música ¿Para qué? (algunas reflexiones sobre los aspectos sociodidácticos de la educación musical)</i>
Título de la revista	<i>Aspectos didácticos de Música 3</i>
Editores	<i>Instituto de las Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza</i>
Año de publicación	<i>2000</i>
Lugar de publicación	<i>Zaragoza</i>
Descripción física del artículo	<i>pp.43-51</i>
ISSN	<i>1234-56-78</i>

La revista en la que se publica el artículo pertenece a una serie de publicaciones del ICE de la Universidad de Zaragoza. Corresponde a la Colección Educación Abierta (el

primer número apareció en el año 1978). Pertenece al número 143 de la colección, será el tercer monográfico sobre aspectos didácticos de música.

El primer número se publica en el año 1991 y la presentación la realiza Mariángeles Cosculluela, el cual se analiza en el siguiente apartado, referido a prólogos de libros.

El artículo se divide en dos secciones o apartados. En la primera parte a modo de introducción reflexiona sobre aspectos fundamentales en la educación como son los siguientes: cultura, educación, identidad y diferencia. En la segunda parte realiza un recorrido por los agentes educativos, es decir, por las instituciones, la sociedad y los padres en general, los alumnos y el profesorado.

En la primera parte fundamenta sus argumentos sobre otros autores como son Ángel Garrido Baztan, César Coll y José Ramón Bada, este último primer consejero del Gobierno de Aragón, que sería el primero en escuchar a Mariángeles Cosculluela sus ideas y pensamiento educativo-musical. Para esta autora, la cultura y la educación son dos procesos que se nutren mutuamente en un permanente proceso de retroalimentación. Incide en la importancia del concepto de identidad, para comprender cualquier proceso cognitivo y en el de diferencia para afirmar la identidad.

En el recorrido realizado por los agentes educativos reflexiona sobre los mismos de forma particular, expresa la importancia de la evolución histórica y legal de las instituciones, y señala que la música ha tenido diferentes tratamientos a lo largo de la historia, que a menudo esa discriminación supuso la depreciación de la música en la educación y, en consecuencia, del profesional de la educación musical, concluye con una mirada hacia la importancia de avanzar juntos y en la misma dirección.

Sobre la sociedad y los padres en general, manifiesta la infravaloración que tienen de la música, subordinándola al resto de materias de la educación en general, inculpa a la Administración la falta de medidas para cambiar la mentalidad, y defiende la dignidad profesional como único camino para que la música ocupe el lugar que le corresponde.

En el apartado del alumnado, alude sobre todo a las características del adolescente, por ser el nivel de educación al que se refieren las jornadas, incide en el valor que posee la educación artística que posibilita un tipo de trabajo diferente al habitual, del mismo rigor pero más abierto y expresivo. Explica de forma textual lo siguiente (p.52):

Es conveniente conocer como desde el arte y las conductas artísticas la intervención educativa adquiere unas dimensiones especialmente favorables para el trabajo. Pueden citarse entre otras:

- *Adquisición de autodisciplina y comprensión del valor que supone el esfuerzo y el trabajo bien realizado.*
- *Aceptación de sí mismo y de los otros (adquisición del concepto de alteridad en la línea expresada al comienzo de la charla)*
- *Socialización y relación*

Mariángeles Cosculluela cierra este apartado insistiendo en la importancia de potenciar al máximo el desarrollo de la personalidad. A través del desarrollo del esquema corporal (sensorialidad), la imagen del cuerpo (sentimientos), la autoestima (emociones), el autoconcepto (valores) y la autonomía-identidad (actitudes). Aspectos básicos de su pensamiento educativo. Por último, sugiere una reflexión a cerca de que manera los profesionales de la música podemos colaborar en el proceso de construcción de la identidad de los adolescentes desde el ámbito cultural y artístico por medio de la educación. En el último apartado se refiere al profesorado de música en la ESO, del que dice es el fruto de un devenir histórico, marcado por los diferentes planes de estudio y origen de la situación del momento, se podrían considerar como los antecedentes genéticos naturales del profesorado.

Defiende la necesidad urgente del momento de caminar juntos y no situarse una vez más al margen del sistema. Establece tres ejes nucleares en función de los cuales el maestro de secundaria construye su identidad laboral: *Las leyes y su desarrollo que le dotarán de vida administrativa. Sus propios deseos y expectativas y la formación personal que posee* (p.57) Estos ejes nucleares determinarán la existencia de diferentes líneas de desarrollo metodológico entre el profesorado. Y continúa: *Analizar con honestidad y desde una óptica personal estos puntos, aceptar los orígenes sin sobresaltos ni complejos, y considerar y respetar a los otros, permite afirmar la identidad profesional desde el equilibrio personal [...] (p.58)*. Prosigue incidiendo en la alteridad y reconocimiento del otro caminando juntos, el profesor de música de secundaria deberá conocer y reconocer la labor del profesor especialista de música de primaria, quién a su vez se detendrá en estudiar como su trabajo viene condicionado por el realizado desde la educación infantil.

Al acabar, no deja de mencionar la situación del profesorado de música de enseñanzas de régimen especial, desde un análisis crítico de la situación del momento, y se pregunta por qué la música al igual que otras materias no ha entrado en la universidad tras dos oportunidades y por qué todavía hoy sigue considerándose con el término de educación especial. No obstante, insiste en que las enseñanzas de régimen general, necesitan de las enseñanzas de régimen especial, en una relación de complementariedad pero de respetuosa independencia. En definitiva, la urgencia y necesidad de asociarse a la hora de negociar con las instituciones y, sobre todo, la importancia de caminar juntos para poco a poco alcanzar las metas propuestas.

CUADRO DE SÍNTESIS: INTERPRETACIÓN Y RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS ARTÍCULOS

ARTÍCULO	TEMA	REFERENCIA EDITORIAL	CONTENIDO TRATADO
<i>Pedagogía Musical en Aragón (1982)</i>	Educación Musical en Primaria y en la enseñanza profesional (conservatorios)	Universidad de Zaragoza. ICE	Denuncia la falta de la asignatura de música en las escuelas Demanda actualización del profesorado Propone especialistas de Educación Musical en cada ciudad y cada pueblo. Demanda una inteligente política musical
<i>Experiencias Musicomotrices (1983)</i>	Enseñanza de la música en la Educación Infantil	<i>La escuela en acción.</i> Revista educativa de ámbito nacional	La música no es privilegio de unos pocos. La problemática de la educación musical la sitúa en el ámbito social, cultural y pedagógico. Propone una enseñanza globalizada dentro de la educación general y relacionada con la psicomotricidad que prepara y construye las bases previas de la educación musical.
<i>Sobre Pedagogía Musical (1988)</i>	Pedagogía Musical en general	Painorma. Revista educativa de ámbito nacional (Castilla-La Mancha)	Demanda una cultura musical básica sin la cual es imposible progresar. Todos los sistemas todas las metodologías son válidas cuando el profesor es competente. Demanda una profunda revisión del maestro de música (incongruencia entre planes de estudio y realidad) y la formación del músico (falta de formación psicopedagógica). Dignificación de la música, los músicos y la educación musical a través de una concepción humanista de la educación.
<i>Música y utopía (1992)</i>	Actualidad y futuro desde la utopía de la música	Servicio de acción cultural del Ayto de Zaragoza	Importancia del espacio auditivo individual. La sensibilidad y la percepción conducen al placer estético y al equilibrio armónico personal. Comprensión de la música para apreciar la belleza en su máxima plenitud. Que la música no sea utilizada sólo para el beneficio mercantilista...
<i>Reflexiones sobre educación musical y musicoterapia educativa (1997)</i>	Educación musical y musicoterapia en adolescentes	<i>Música, Arte y Proceso.</i> Revista de musicoterapia de ámbito nacional (Vitoria)	La adolescencia es el momento de rehacer la imagen del cuerpo y se puede colaborar a través del trabajo artístico, a través de la conexión con los valores de afirmación y de identidad. <i>No es la conciencia de identidad, sino el fanatismo de la identidad lo que arma contra los otros.</i>
<i>Reflexiones sobre educación musical y musicoterapia educativos(1998)</i>	Educación musical y musicoterapia en adolescentes	<i>Música, Arte y Proceso.</i> Revista de musicoterapia de ámbito nacional (Vitoria)	La sesión artística, con su pluralidad de opciones (musicales, dramáticas y plásticas), favorece la desinhibición, la percepción emocional y la superación de conflictos personales. Plantea la intervención terapéutica desde la creación libre del cuerpo (expresión vocal y corporal), el mvto rítmico, la danza y la expresión y coordinación instrumental.
<i>Música ¿Para qué? (2000)</i>	Reflexiones sobre aspectos socioeducativos de la educación musical	Universidad de Zaragoza. ICE	La cultura y la educación son dos procesos que se nutren mutuamente en un permanente proceso de retroalimentación. Incide en la importancia del concepto de identidad, para comprender cualquier proceso cognitivo y en la diferencia para afirmar la identidad. Desde la educación artística se adquiere autodisciplina, aceptación de sí mismo y de los otros... Incide en la alteridad y reconocimiento del otro para caminar juntos, los distintos ámbitos de la educación musical

2.4 RESULTADOS DE ANÁLISIS DE PRÓLOGOS DE LIBROS

Mariángeles Cosculluela es solicitada para prologar algunos textos musicales, tres de ellos relacionados con la etnomusicología y otro con la educación musical.

El primero que se analiza consiste en la presentación del monográfico sobre Didáctica de la Música, publicado por el ICE. Este documento es el resultado del I Encuentro sobre aspectos didácticos de la música en las enseñanzas medias, coordinado por Mariángeles Cosculluela.

Título	<i>Presentación del texto</i>
Título de la revista	<i>Aspectos didácticos de Música 1</i>
Editores	<i>Instituto de las Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza</i>
Año de publicación	<i>1996</i>
Lugar de publicación	<i>Zaragoza</i>
Descripción física del artículo	<i>pp. 7-9</i>
ISBN	<i>84-7791-061-8</i>

La introducción es concisa pero intensa en comunicación de ideas. Se puede dividir en tres partes. En la primera expone el momento delicado de la Reforma Educativa en la que se encuentra agradece el reconocimiento oficial que supone la inclusión de la música en las Jornadas de Aspectos Didácticos por parte de la Institución y de su director Agustín Ubieta y, por último, denuncia la marginación de la música, los músicos y el profesorado de música en la sociedad del momento. Sin embargo, desde un punto de vista optimista manifiesta que no es momento para reivindicaciones, sino de reflexión.

En la parte central de la exposición presenta al profesorado y los temas tratados, que resume perfectamente: *El análisis y la valoración de la obra de arte, el marco legal y didáctico y las posibilidades que la técnica aporta a la enseñanza, tanto teórica como de interpretación y creación musical, ha constituido pues el desarrollo de estas jornadas.* Al final de la presentación expresa que a partir de ese momento queda abierto el reto a nuevas experiencias, en el que existe un amplio y apasionante trabajo por realizar.

En referencia a los textos de música relacionados con la etnomusicología son los siguientes:

Título	<i>Danzas de Sobrarbe</i>
Autor	<i>Isabel Riazuelo Fantova</i>
Editores	<i>Caja de Ahorros de la Inmaculada y Diputación General de Aragón</i>
Año de publicación	2000
Lugar de publicación	Zaragoza
Descripción física del prólogo	pp. 11-12
ISBN	84-7753-813-1

Título	<i>El dance de Lécera</i>
Autor	<i>Cinca, J.; Pérez Lucía y otros</i>
Editores	<i>Diputación General de Aragón</i>
Año de publicación	2002
Lugar de publicación	Zaragoza
Descripción física del prólogo	p.
ISBN	

Título	<i>Cancionero Popular Turolense o Colección de Coplas y Estribillos recogidos de boca del Pueblo en la ciudad de Teruel</i>
Autor	<i>Doporto y Uncilla, Severiano</i>
Ediciones	<i>1ª edición, Madrid, 1900. 2ª edición, Madrid, 1901.</i>
Reedición	<i>Mercedes Souto y Alberto Turón</i>
Edición electrónica	<i>Servicio de Patrimonio Etnológico, Lingüístico y Musical. Diputación General de Aragón</i>
Año de publicación	2002
Lugar de publicación	Zaragoza
Descripción física del prólogo	p.
ISBN	

El primer libro que prologa, *Danzas de Sobrarbe*, es en la actualidad una referencia básica para las escuelas de Aragón, ya que es un imprescindible material de apoyo para el profesorado no sólo de música, sino en general. Además, recoge una parte importante de nuestro patrimonio artístico-cultural de una forma rigurosa y fiel a la tradición, en la

que se adjunta la descripción escrita y detallada de la forma de bailar, la partitura y una grabación musical de calidad a cargo de La Orquestina del Fabirol.

Influida por su origen belsetano, realiza un entrañable prólogo, cálido y cariñoso, en el que reconoce la labor de la autora y de su padre, maestro rural y músico notable cuyas inquietudes como afirma Mariángeles sobrepasaron las de su tiempo.

Por otro lado, incide en la relevancia del mismo como referencia básica para la elaboración del currículo aragonés, a través de un reconocimiento al trabajo y a la autora, un trabajo que califica de: *material necesario para la pervivencia de nuestras tradiciones más amables y encantadoras, aquéllas que poseen más recursos para la convivencia en la apertura, la tolerancia y la paz, como son la música y la danza de nuestros pueblos.*

Los otros dos prólogos que realiza son ambos un apoyo incondicional al trabajo de etnomusicólogos aragoneses en su contribución a la trascendencia y recuperación de las tradiciones aragonesas.

3. UNA VOZ PEDAGÓGICA ORIGINAL A TRAVÉS DE SUS DOCUMENTOS INÉDITOS

Título	<i>Consideraciones sobre el programa de educación musical en la escuela realizado por el departamento de Cultura y Educación de la Diputación General de Aragón. Estudio de los cursos 1985 a 1989. Universidad de Zaragoza.</i>
Fecha	1991
Descripción física	<i>Cuatro Volúmenes</i>

Consiste en una memoria inédita presentada por Mariángeles Cosculluela para obtener el título de Master en Psicología Social, especialidad en relaciones sociales, dirigida por D. Florencio García Madrigal.

Desde 1991, el master en Estudios Sociales Aplicados forma parte de la red de universidades europeas que configura el Instituto Interuniversitario Europeo de Acción Social, con sede en Marcinelli-Charleroi, Bélgica, constituida en 1985 y en el participa la universidad de Zaragoza desde el año 1985.

La memoria está compuesta por cuatro volúmenes. El primero recoge una visión personal sobre la situación de la educación musical desde una óptica abierta, y explica además, la metodología llevada a cabo en el desarrollo del marco general del programa de la Campaña de Pedagogía Musical con un recorrido histórico de los años 1984 a 1989. Figuran también los gráficos resultantes del procesamiento de las encuestas anónimas y un resumen de las nominativas referidas al año 1989. Desarrolla, por último, unas conclusiones de las que se desprenden algunas previsiones como resultado de la investigación.

En el volumen segundo, se refleja inicialmente los gráficos generales del análisis de los cursos por niveles, de la evaluación de los directores de los cursos y de los centros. Por otro lado, se presenta el resultado del análisis descriptivo de las encuestas nominativas por niveles de la Campaña de Pedagogía Musical, es decir, *Chis-chas*, *Cascabillo*, *Bigulín I* y *Bigulín II*. Por último, el resumen de las encuestas nominativas de las tres provincias aragonesas.

Se recogen en el tercer volumen los resultados cuantitativos de las evaluaciones de los profesores, de los cursos, un contraste valorativo de profesores-alumnos y el resumen de todas las encuestas nominativas relacionadas con las del director del curso.

El último y cuarto volumen, contiene los diferentes modelos de encuesta anónima, nominativa, de director del curso y el modelo de ficha de seguimiento, que se utilizaron desde el curso 84-85 hasta el 88-89. Por otro lado, la segunda parte del volumen corresponde a la legislación de educación que rige las etapas del estudio, con un comentario final.

El comentario final lo hace en referencia a la última ley aparecida en aquel momento, es decir, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, la cual perfectamente se adapta a los contenidos que hasta el momento se estaban desarrollando con la Campaña de Pedagogía Musical. No obstante, para adaptarlo a la cita ley, Mariángeles aporta algunas ideas.

En la última página realiza una breve reflexión sobre la necesidad de abordar la organización de un programa modelo que sirva de orientación y de pautas de referencia a los enseñantes que tengan que desarrollar esta especialidad, es decir, en aquel momento existía un importante vacío en cuanto a textos y formación del profesor de música de secundaria.

Del estudio, valoración y análisis del documento se deducen las siguientes cuestiones:

I. En referencia a la situación de la educación musical desde una óptica abierta.

- a) Mariángeles Cosculluela contempla al niño como *un ser humano en periodo de evolución, formación y transformación, en cuyo proceso madurativo debe de estar abierto a las más óptimas y adecuadas experiencias, habrá de integrarse en este proceso, la educación musical. No puede ser, consecuentemente, marginada del contexto educativo y se incluirá, junto a las demás materias, en el currículo escolar debiendo caminar, en sus comienzos asociada a la psicomotricidad...*(p. 14).
- b) Para posibilitar unas generaciones de alumnos más equilibrados y armónicos se debe partir de la base de que *desarrollando las coordinaciones, generando los automatismos rítmicos y tonales, trabajando la concepción espacio-temporal sistemática y metodológicamente, se construyen los cimientos de una educación musical que despierte la sensibilidad* (p.15).
- c) Que sin una *cultura musical básica* es imposible progresar.
- d) *Todos los sistemas, todas las metodologías son válidas cuando el profesor es competente* (p. 20) No obstante, dependerá del conocimiento que el profesor tenga de la materia, de su propia experiencia y capacidad creativa, así como de la observación, reflexión y comprensión de la propia realidad existente.

- e) Es importante, un aprendizaje lúdico con esfuerzo personal. *Desde el principio de la escolaridad comienza una discriminación clara entre música y el resto de materias. El alumno entiende demasiado pronto que cuando se trata de otras asignaturas está obligado a un esfuerzo mental que le lleva a comprender lo que le explica...* (p. 22).
- f) En una sociedad con un elevado nivel de ruido ambiente, y, cuyo sentido auditivo camina hacia un progresivo deterioro atrofico, *es importante abrir el camino de la percepción, potenciar la escucha y desarrollar las capacidades de discriminación rítmica y tonal. Así se facilitaría un doble proceso de autoexpresión musical por medio de la voz, cuerpo e instrumento o bien por el puro placer perceptivo obteniendo por medio de la audición participativa en una doble acción: técnica y psicomusical entroncando con el mundo de la afectividad y de las emociones* (p. 23).

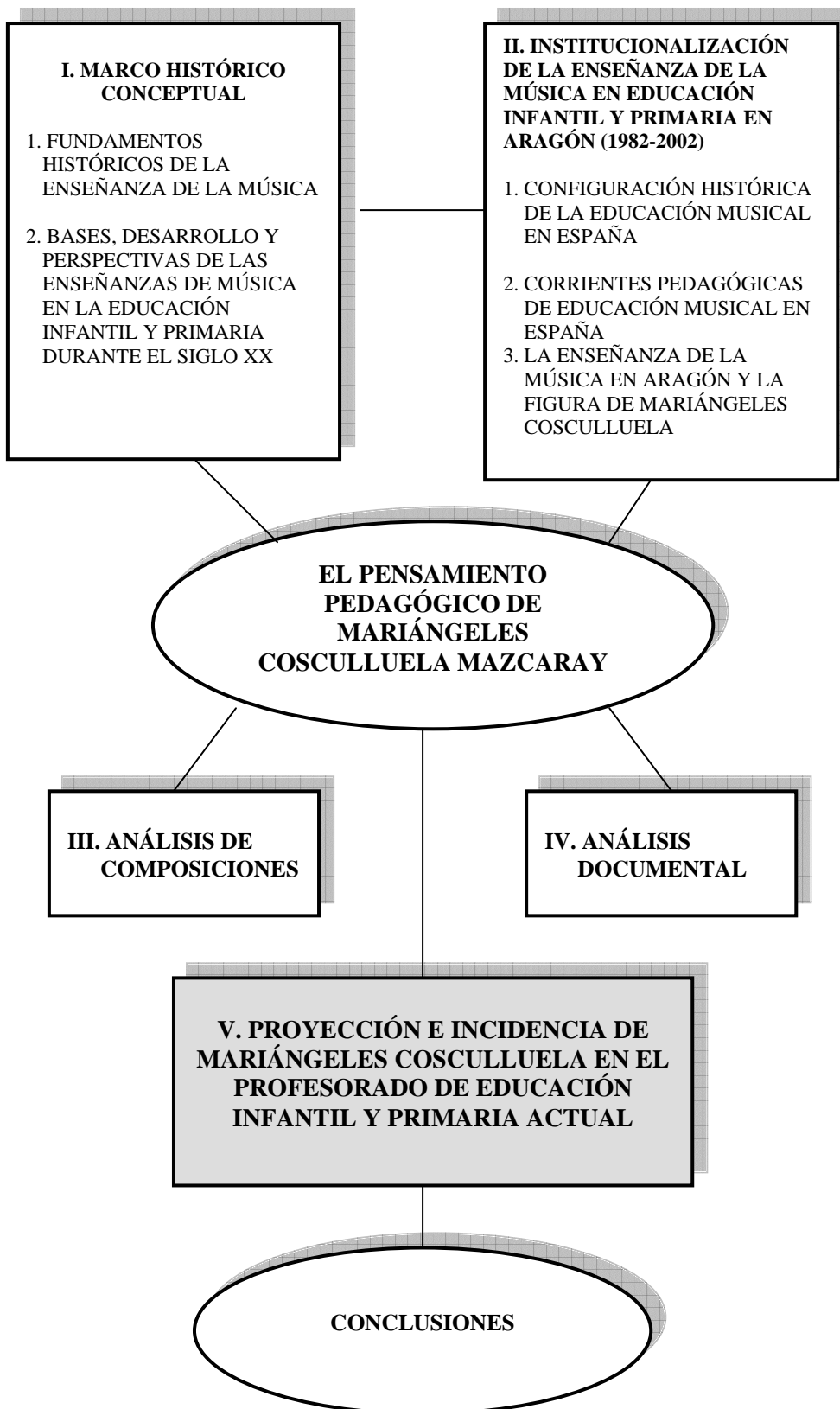
II. Sobre la Campaña de Pedagogía Musical de la Diputación General de Aragón.

- a) Según los resultados finales, se concluye que el programa de la citada campaña, vino a llenar una laguna existente en la formación del profesorado en general, proporcionándole los medios necesarios para adquirir la sensibilización a la música que le permitiese transmitirla, a su vez, a los escolares.
- b) Que el profesorado de EGB pertenece y así lo manifiesta sin rodeos, a un colectivo que se siente muy inseguro y desvalorizado socialmente. No obstante, y, a pesar de este sentimiento, realiza un continuo esfuerzo, para adquirir aquellos recursos, que consideran valiosos y útiles para su trabajo.
- c) El perfil del alumnado de la campaña, corresponde a mujer, de entre 30 y 37 años, con dos hijos, proveniente de la enseñanza pública, y, sus mayores dificultades se encuentran en la vocalización y la educación audioperceptiva.
- d) La transmisión a los niños se pierde a partir de *Cascabillo* por falta de tiempo y según el equipo, por falta de estudio y esfuerzo personal además. Además, los maestros piensan que quien debería impartir la música es el especialista de educación musical.
- e) Por último, es importante señalar que la filosofía inicial del programa, se pierde en buena parte por *no haber podido desarrollarse consecuentemente este proceso, marcando el nivel de exigencia, aprovechamiento y transmisión* (p. 170).

- f) Entre las dificultades encontradas cabe destacar las políticas y administrativas, las cuales detuvieron el desarrollo del proyecto inicial que había sido previsto para nueve cursos, quedando por tanto en cuatro. *Teniendo en cuenta lo vacíos de poder que se generan entre el cese de un cargo político y la toma de posesión del que le reemplaza, así como el tiempo de reflexión que necesitan los nuevos cargos para considerar o no la validez del programa, es fácil comprender las dificultades que este hecho genera en la puesta en acción y en el desarrollo de cualquier proyecto ya que se ignora, cuando se origina un cambio, si el programa podrá o no continuar y, por lo tanto, si se dispondrá de la dotación económica correspondiente.*
- g) Sobre el profesorado encargado de transmitir la campaña, es importante señalar, la evolución del grupo, el cual inicialmente dedicó muchas horas de su tiempo no remuneradas, a todo tipo de encuentros y reuniones, seguramente porque *“La relación afectiva generó un clima de colaboración en el que la cadena de apoyo, profesional y personal, funcionó en un colectivo que abarcaba desde los 18 a los 43 años.* Por diversas razones, como el haber adquirido compromisos profesionales o personales y, por la inseguridad de continuidad que se creaba cada año, debido a los vacíos de poder creados, entre otras razones que se argumentan en la página 175 de la memoria, se fue generando una dinámica de relación diferente y más compleja.
- h) En cuanto a las previsiones de futuro, se encuentra la necesidad de mejorar cualitativamente lo ya establecido teniendo en cuenta una serie de puntos que se enumeran en las páginas 178 a 180 de la memoria.
- i) Es importante recalcar que a pesar de las dificultades encontradas, el programa tiene una trascendencia sociológica importante y que sin haber atendido a su distribución a nivel nacional, y tampoco en Aragón, los textos se utilizaron en varias Escuelas Universitarias del Profesorado, tanto en lo referente a la educación musical como psicomotriz.

Por último, no quiero dejar de remarcar que, los objetivos y contenidos de los textos se adelantan siete años, sin diferir, básicamente a los nuevos criterios de la reforma educativa, es decir de la LOGSE, vigente en 1991, año de la elaboración del estudio. Es una cuestión que como se mostrará en el siguiente capítulo, también la corroboran los docentes y representantes políticos entrevistados.

ESTRUCTURA DEL INFORME DE INVESTIGACIÓN



CAPITULO QUINTO
PROYECCIÓN E INFLUENCIA DE
MARIÁNGELES COSCULLUELA EN EL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y PRIMARIA ACTUAL

1. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA PARA EL ANÁLISIS DE SU PROYECCIÓN E INFLUENCIA

La metodología llevada a cabo a lo largo de la investigación para este capítulo ha supuesto diversas fases que se sintetizan del siguiente modo:

Fase I	Elaboración de un cuestionario, dirigido a todos los maestros y maestras especialistas de educación musical en Aragón. Este cuestionario inicial, se remitió para su validación, evaluación y mejora a cinco jueces expertos. Con las mejoras establecidas se confeccionó el cuestionario final, dirigido a todos los centros de Aragón. Una vez obtenida la respuesta, se efectuó el procesamiento, estudio y análisis de los datos.
Fase II	Grupo de Discusión con los miembros del Gabinete de Pedagogía Musical de la DGA.
Fase III	Entrevistas colectivas a maestros de educación musical.
Fase IV	Entrevistas en profundidad a miembros de asociaciones.
Fase V	Entrevistas en profundidad a responsables del ámbito político.
Fase VI	Con los resultados obtenidos del análisis de los cuestionarios, de las entrevistas a docentes, miembros de asociaciones, y responsables políticos, se procedió a la triangulación de los datos.

2. SELECCIÓN, ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

Se realizó un estudio de los Centros de Educación de la Comunidad Autónoma de Aragón, seleccionando todos los Centros de Educación Infantil y Primaria, tanto públicos, como los centros concertados y privados, de las tres provincias. Para localizarlos se consultó la base de datos del Servicio de Educación de la Comunidad Autónoma de Aragón.

2.1 SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Se trató de conseguir el mayor número posible de respuestas, para una mejor profundización y rigurosidad en las informaciones.

<i>FICHA TÉCNICA</i>
<i>Ámbito:</i> Comunidad Autónoma de Aragón
<i>Universo:</i> Maestros y maestras de Educación Musical en Educación Infantil y Primaria
<i>Tamaño de la muestra:</i> se envía un total de 330 cuestionarios a los Centros de Educación Infantil y Primaria, públicos, privados y privados concertados.
<i>Respuestas:</i> 123 maestros y maestras contestaron y remitieron los cuestionarios.
<i>Método:</i> Correo ordinario y en mano en algunos casos especiales.
<i>Fecha de realización:</i> Primera semana de mayo de 2006.

Figura 34

2.2 ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO

Para conocer la proyección e influencia del pensamiento pedagógico de Mariángeles Cosculluela en el profesorado de Música de Educación Infantil y Primaria, se confeccionó un cuestionario inicial, el cual se pasó para su valoración, evaluación y mejora a jueces expertos.

2.2.1 CUESTIONARIO INICIAL

Se elaboró un borrador inicial (Anexo I), de 48 preguntas, en el que se encuadraron cuatro apartados o bloques básicos y que son los siguientes:

- a) *Datos personales y profesionales.* En este primer bloque se trata de conocer el perfil de los maestros y maestras de educación musical que trabajan en la Comunidad Autónoma de Aragón, en cuanto a estudios realizados, el tipo de formación oficial, privada o de aficionado, así como su situación profesional, los años de ejercicio docente y su experiencia en la docencia de la enseñanza de la música.
- b) *Formación del profesorado en didáctica y pedagogía.* Este apartado estudia el tipo de formación en didáctica de la música que tienen los maestros de música, los métodos en los que se han preparado, cuáles aplican, su formación en los diferentes aspectos y disciplinas que se trabajan en la educación musical y su participación en seminarios, grupos de innovación y renovación pedagógica.
- c) *Campaña de pedagogía musical y políticas de formación del profesorado en educación musical en el gobierno de Aragón.* Se trata de averiguar su apreciación y participación en la citada campaña, además y, en el caso de que así fuese, el grado de aportación en su formación y en la de sus alumnos.
- d) *Proyección e incidencia del pensamiento pedagógico de Mariángeles Cosculluela Mazcaray.* En este punto se detecta la percepción por parte de los maestros de la labor realizada por Mariángeles Cosculluela, se pregunta por sus aportaciones e influencia. Por último, se analiza el grado de conocimiento y aplicación de su obra compositiva y de publicaciones.

2.2.2 VALORACIÓN POR JUECES

a) Cualificación de los evaluadores

Los jueces expertos seleccionados en la revisión para la validación del cuestionario, fueron los siguientes:

J.1- Doctor en Ciencias de la Educación, Vicedecano de la Facultad de Educación y Profesor Titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.

J.2- Profesora Superior de Dirección de Orquesta, Dirección de Coros, Pedagogía Musical y Solfeo y Teoría de la Música, Vicedecana de la Facultad de Educación,

Profesora Titular del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Zaragoza. Miembro del Gabinete de Pedagogía Musical de la Diputación General de Aragón desde el año 1984 y, coordinadora de la Campaña en el curso 94-95.

- J.3- Profesora Superior de piano, catedrática de secundaria, especialidad música, asesora de Música de un CPR. Miembro del Gabinete de Pedagogía Musical de la Diputación General de Aragón durante los años (1984-2006). Más de 30 años de experiencia docente en Educación Musical.
- J.4- Profesora Superior de Música de Cámara, Piano y Solfeo, Repentización, Transposición y Acompañamiento. Jefe de estudios del Conservatorio Superior de Música de Aragón. Miembro del Gabinete de Pedagogía Musical de la Diputación General de Aragón durante los años (1986-1990).
- J.5- Profesora Superior de Pedagogía Musical y de Solfeo, Repentización, Transposición y Acompañamiento. Profesora de Piano. Profesora de Piano por oposición en el Conservatorio Municipal de Música de Zaragoza. Miembro del Gabinete de Pedagogía Musical de la Diputación General de Aragón durante los años (1984- 1994).

b) Protocolo de valoración

En abril de 2006 se les entrega el cuestionario, para que indiquen las consideraciones necesarias, así como sus propuestas de corrección y mejora a través del cuestionario procesado para tal fin, y que se adjunta en el anexo II.

c) Evaluación de los jueces

En su valoración global, los jueces estaban de acuerdo en que el cuestionario era claro, unívoco y con los objetivos explícitos, no obstante, se realizaron sugerencias y aportaciones de algunos ítems, que se tuvieron en cuenta a la hora de realizar el cuestionario definitivo, debido al interés, coherencia y rigurosidad que aportaban a la investigación.

JUEZ N° 1

Es el juez que presenta más aportaciones y propuestas de mejora, la mayoría de las mismas relacionadas con el campo semántico y referentes a cambios en el orden de las frases o en la utilización de términos más concretos y adecuados. Todas sus propuestas han sido tenidas en cuenta debido a su coherencia, rigurosidad y al enriquecimiento que aportaban al cuestionario y, en consecuencia, a la investigación.

En su valoración global expone textualmente *El cuestionario me parece extraordinario: es completo, exhaustivo, bien estructurado, bien secuenciadas sus preguntas, claras y unívocas en su totalidad, al igual que muy objetivo con la sola excepción que te he indicado. Sinceramente te felicito por tu buen trabajo.*

Realiza una sugerencia particular, en la que propone eliminar las preguntas polémicas y más propias de entrevistas en profundidad. Opina que el cuestionario como técnica de recogida de datos se complementa bien con otras técnicas: entrevista en profundidad o sin estructurar, como mucho semiestructurada y análisis de documentos; también con el grupo de debate o de discusión.

JUEZ N° 2

En el caso de esta jueza, sus indicaciones están vinculadas con lo relativo a la música en los conservatorios.

En la valoración global, felicita a la investigadora por la elaboración de la encuesta en la que cree que demuestra un gran conocimiento del panorama musical y de la persona a la cual se va a realizar el estudio.

JUEZ N° 3

La valoración y evaluación de esta jueza, es mínima y sus propuestas están relacionadas con la ESO y el Bachillerato.

JUEZ N° 4

El tipo de propuestas de mejora de esta jueza se ciñen sobre todo a números de apartados a señalar o añadir alguno en el que aparezca la categoría de no sabe/no contesta.

En su valoración global opina que es una encuesta clara y objetiva, además de tener una extensión adecuada para conseguir los objetivos propuestos.

JUEZ N° 5

Aunque algunas menos que el J.1 es la jueza que más aportaciones y propuestas de mejora realiza. De hecho coincide en alguna de sus aportaciones sobre todo en lo referente a modo de expresión. También, sugiere alguna corrección de errores, debido a repeticiones en el texto. Al final del cuestionario sugiere la necesidad de añadir algún apartado referido a la calidad humana de Mariángeles Cosculluela, en relación a la afectividad y sobre todo la importancia de tener en cuenta al otro.

Cito textualmente su valoración global *Creo que esta encuesta está muy completa respecto a conocer la formación del profesorado. Teniendo en cuenta que normalmente se rellenan con mucha rapidez, considero que les puede resultar algo pesado contestar tantas preguntas.* No obstante, encuentra carencias en

cuanto a los inicios de la autora susceptible de estudio, en concreto: sus comienzos trabajando con niños deficientes, su labor como impulsora de la musicoterapia en Aragón, y, la importancia que concedía a la afectividad y las relaciones personales en educación. Al final, esta jueza anima a la investigadora expresando que es un trabajo estupendo y que merece la pena que llegue al final de esta aventura.

2.2.3 CUESTIONARIO DEFINITIVO

Realizada la revisión y corrección de las aportaciones y propuestas de mejora por parte de los “jueces”, se procede a la elaboración y remisión del cuestionario definitivo:

M^a Belén López Casanova
Dpto. Expresión Musical, Plástica y Corporal
Facultad de Educación
C/ S. Juan Bosco, 7
50009 Zaragoza
Tel.: 976-762427
E-mail: belocasa@unizar.es

Estimado compañero o compañera:

El motivo de esta carta es el de solicitar tu valiosa ayuda y colaboración para llevar a buen puerto la tesis doctoral con el título: *La Enseñanza de la Música en Educación Infantil y Primaria en Aragón (1982-2002): Proyección e Incidencia del Pensamiento Pedagógico de Mariángeles Cosculluela Mazcaray*, codirigida por el Dr. Antonio Bernat Montesinos, de la Universidad de Zaragoza y la Dra. Manuela Jimeno Gracia, de la Universidad Pública de Navarra.

Para realizar con éxito el trabajo, es imprescindible conocer la opinión de los maestros y maestras especialistas de Educación Musical de los Centros Educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón, sobre las preguntas planteadas en el cuestionario que os adjunto. Agradeceré enormemente que, una vez cumplimentado me lo reenvíes a la mayor brevedad en el sobre que se aporta.

Las respuestas serán consideradas con la mayor discreción y me comprometo a compartir contigo los resultados generales del estudio.

Cordialmente,

M^a Belén López Casanova

A) DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES

P.1.- ¿Qué titulación académica posees? Por favor, señala con una X las que correspondan

- 1 Maestro especialidad: _____
- 2 Licenciado en: _____
- 3 Curso Postgrado en: _____
- 4 Master en: _____
- 5 Doctor en: _____
- 6 Otros (Especificar cuáles): _____

P.2.- ¿Posees alguna titulación oficial de música?

SÍ NO

En caso afirmativo, indica su denominación y el plan al que corresponde (42, 66 o LOGSE):

- 1 Profesor superior de: _____
- 2 Profesor de grado medio de: _____
- 3 Diploma de grado elemental de: _____
- 4 Otros (Especificar cuáles): _____

P.3.- Tu formación musical la has adquirido a través de:

- 1 Conservatorios de Música
- 2 Escuelas de Música municipales
- 3 Escuelas de Música privadas
- 4 Academias (centros privados reconocidos)
- 5 Academias (centros privados no reconocidos)
- 6 Asociaciones
- 7 Centros culturales municipales y sociales
- 8 Participación en grupos autodidactas
- 9 Otros (Especificar cuáles): _____

P.4.- El Centro dónde trabajas es:

- 1 Público
- 2 Privado Concertado
- 3 Privado No Concertado

P.5.- ¿Cuál es tu situación administrativa en el Centro?

- 1 Propietario definitivo, desde el año: _____
- 2 Desplazado, desde el año: _____
- 3 Suprimido, desde el año: _____
- 4 En expectativa de destino, desde el año: _____
- 5 Interino, desde el año: _____
- 6 Otra (Especificar cuál): _____

P.6.- Impartes Música en:

- 1 Infantil
2 Primaria
3 Secundaria

P.7.- En los niveles:

Infantil	3 años		4 años		5 años	
Primaria	1er Ciclo		2º ciclo		3er ciclo	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Secundaria	1er Ciclo		2º ciclo		Bachillerato	
	1º	2º	3º	4º	1º	2º

P.8.- Impartes otras materias:

SÍ NO

¿Cuáles?

¿En qué cursos?

P.9.- Señala los años de ejercicio docente:

	Menos de un año	De 1 a 5 años	De 6 a 12 años	De 13 a 20 años	Más de 20 años
<i>Cómo profesor de EGB/maestro</i>					
<i>Cómo maestro especialista en educación musical</i>					

P.10.- ¿Has desempeñado algún puesto de responsabilidad simultáneo al de maestro?

SÍ NO

En caso afirmativo, indícalos en el cuadro siguiente:

	Antes de 1990	De 1990 a 1994	De 1994 a 2002	Total Años
<i>Dirección de Centro</i>				
<i>Jefatura de Estudios</i>				
<i>Secretaría</i>				
<i>Jefatura de Dpto.</i>				
<i>Coordinador de Equipo Docente</i>				
<i>Otros (Especificar cuáles)</i>				

B) FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA Y PEDAGOGÍA MUSICAL

P.11.- Valora tu grado de conocimiento de cada uno de estos métodos: (Marcar con una cruz la casilla que corresponda).

<i>Metodología</i>	<i>Pleno</i>	<i>Moderado</i>	<i>Superficial</i>	<i>Desconocimiento</i>
Dalcroze				
Kodaly				
Willems				
Ward				
Orff				
Martenot				
Suzuki				
J. Paynter				
M. Schaffer				
G. Self				

Otras (Especificar cuáles)

P.12.- ¿Pones en práctica alguno de estos métodos en tu docencia?

SÍ NO

En caso afirmativo, señala con una X cuál o cuáles y el grado de aplicación.

<i>Metodología</i>	<i>Nunca</i>	<i>Alguna vez</i>	<i>A menudo</i>	<i>Siempre</i>
Dalcroze				
Kodaly				
Willems				
Ward				
Orff				
Martenot				
Suzuki				
J. Paynter				
M. Schaffer				
G. Self				

P.13.- Indica si has realizado o no cursos de formación de los métodos relacionados a continuación. En caso afirmativo, expresa cuántos y el lugar de realización.

<i>Metodología</i>	<i>SÍ</i>	<i>NO</i>	<i>¿Cuántos?</i>	<i>¿Dónde?</i>
Dalcroze				
Kodaly				
Willems				
Ward				
Orff				
Martenot				
Suzuki				
J. Paynter				
M. Schaffer				
G. Self				

P.14.- Valora tu formación didáctico musical en los siguientes aspectos:

	Mucha	Bastante	Poca	Nada
Audición Musical				
Expresión Corporal, Mvto Rítmico y Danza				
Expresión Vocal y Canto				
Expresión y Coordinación Instrumental				
Lenguaje Musical				
Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación Musical				

Otros ámbitos (Especificar cuáles)

P.15- Indica si has realizado o no, cursos de formación sobre las materias relacionadas a continuación. En caso afirmativo, expresa cuántos y el lugar de realización.

	SÍ	NO	¿Cuántos?	¿Dónde?
Audición Musical				
Expresión Corporal, Mvto Rítmico y Danza				
Expresión Vocal y Canto				
Expresión y Coordinación Instrumental				
Lenguaje Musical				
Nuevas Tecnologías aplicad. a la Ed. Musical				

P.16.- Tu formación en didáctica y pedagogía musical la has adquirido del siguiente modo:

A través de:	Siempre	A menudo	Algunas veces	Nunca
La lectura de libros,, artículos ...				
Cursos de formación en otros países				
Cursos de formación en otras Comunidades Autónomas				
Cursos de formación en Aragón				
Cursos de formación en la EVA				
Cursos de formación en los CPRs				
Cursos de formación de la DGA				
De forma autodidacta				

Otras maneras (Especificar cuáles)

P.17.- ¿Has participado en algún seminario de Educación Musical?

SÍ NO

En caso afirmativo, indica cuál o cuáles, lugar de reunión, así como el año de realización

P.18.- ¿Has participado en algún grupo de trabajo de renovación o innovación pedagógica en el ámbito de la Educación Musical?

SÍ NO

En caso afirmativo, indica cuál o cuáles, lugar de reunión, así como el año de realización

P.19.- ¿Has realizado algún Proyecto de Innovación en Educación Musical?

SÍ NO

En caso afirmativo, indica denominación, duración, año de realización, etc.

P. 20.- ¿Participas en la actualidad en alguna actividad de formación? Señala con una cruz, o completa según corresponda.

	SÍ	NO	Denominación	Lugar
Formo parte de un Seminario o grupo de trabajo				
Formo parte de un grupo de Renovación Pedagógica				
Formo parte de un grupo de Formación en Centros				
Realizo un proyecto de Innovación Pedagógica				

P.21.- En el transcurso de tu acción docente, ¿has sentido necesidades o vacíos que quisieras cubrir como profesional y no lo has hecho todavía?

SÍ NO

En caso afirmativo, indica cuál o cuáles.

C) CAMPAÑA DE PEDAGOGÍA MUSICAL Y POLÍTICAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN MUSICAL EN EL GOBIERNO DE ARAGÓN

P.22.- ¿Sabías de la existencia de la Campaña de Pedagogía Musical del Gobierno de Aragón?

SÍ

NO

P.23.- ¿En qué año la conociste?

1984	
1985	
1986	
1987	
1988	
1989	

1990	
1991	
1992	
1993	
1994	
1995	

1996	
1997	
1998	
1999	
2000	
2001	

2002	
2003	
2004	
2005	
2006	

P.24.- Indica los medios a través de los cuáles te informaste:

1 Prensa

2 Centro de trabajo

3 Profesores de música

4 Otros (Especificar cuáles): _____

P.25.- ¿Has participado en alguno de los cursos de formación de la Campaña de Difusión del Patrimonio Etnológico y Musical de la DGA?

SÍ

NO

P.26.- ¿Cuántos cursos de formación musical has realizado?

Ninguno

Uno

Entre dos y cinco

Más de cinco

P. 27.- Señala los cursos en los que has participado, y el año de realización.

Denominación de los cursos	Anterior a 1984	Entre 1984 y 1990	Entre 1990 y 1994	Entre 1994 Y 2002
CHIS-CHAS				
CASCABILLO				
BIGULÍN I				
BIGULÍN II				
TEMAS TRANSV. A TRAVÉS DE LA EDUC. ARTÍSTICA INTEGRADA				
DANZAS ARAGONESAS				
TALLER DE CONSTRUC. DE INSTR. MUSICALES				
DIDÁCTICA DE LA CULTURA POP. ARAGONESA				
TRADICIÓN ORAL Y RECREACIÓN DRAMÁTICA				
MONTAJE TEATRAL SOBRE PATRIMONIO CULTURAL ARAGONÉS				

Otros cursos de la citada Campaña (Especificar cuáles)

P.28.- La realización de estos cursos supuso en tu formación:

Señala con una x según tu grado de sintonía con cada una de las opciones. No se trata de elegir una, sino conocer tu opinión en todas. (Plenamente de Acuerdo-PA, De Acuerdo-A, En desacuerdo-D, En total desacuerdo-TD, Opinión no formada-NF)

	PA	A	D	TD	NF
Descubrir nuevas formas de Educación Musical					
Interesarme y profundizar en otros métodos de Educación Musical					
Acercarme a la música popular infantil de Aragón					
Ampliar el repertorio aragonés de educación musical escolar					
Apreciar la importancia de la enseñanza de la música para la educación integral del niño					
Compartir e intercambiar experiencias con otros compañeros de profesión					

Escribe cualquier observación/opinión, sugerencia o precisión respecto a las cuestiones anteriores.

P.29.- Indica el grado de aportación de los cursos en estos ámbitos.

	Mucha	Bastante	Poca	Nada
Audición Musical				
Expresión Corporal, Movimiento Rítmico y Danza				
Expresión Vocal y Canto				
Expresión y Coordinación Instrumental				
Lenguaje Musical				
Repertorio de Música Aragonesa				

Otros ámbitos (Especificar cuáles)

P.30.- La motivación e interés por el aprendizaje musical de tus alumnos, a partir de la puesta en práctica de esta metodología, ha progresado de forma:

Mucho Considerable Poco No ha variado

P.31.- ¿Conoces otros proyectos de Educación Musical que se hayan llevado a cabo en la Comunidad Autónoma de Aragón?

SÍ NO

¿Cuáles?

P.32.- ¿Conoces algún proyecto de Educación Musical en otras Comunidades Autónomas, similar al desarrollado por el Gobierno de Aragón?

SÍ NO

En caso afirmativo, indica el título, la comunidad autónoma y el lugar de realización.

P.33.- En tu opinión, el nivel de preparación en Didáctica y Pedagogía Musical del profesorado de la Comunidad Autónoma de Aragón es:

Muy bueno Bueno Suficiente Insuficiente

P.34.- Las propuestas para contemplar una adecuada formación del profesorado serían:
Señala con una x según tu grado de sintonía con cada una de las opciones. No se trata de elegir una, sino conocer tu opinión en todas. (Plenamente de Acuerdo-PA, De Acuerdo-A, En desacuerdo-D, En total desacuerdo-TD, Opinión no formada-NF)

	PA	A	D	TD	NF
Realización de cursos y cursillos, fuera del horario lectivo					
Realización de cursos y cursillos, dentro del horario lectivo.					
Concesión de tiempo sabático para su preparación					
Preparación individual y personal					
Participación en grupos de trabajo o seminarios para el reciclaje y puesta a punto ...					

Otros (señalar cuales)

P.35.- ¿Existen en Aragón políticas de actualización del profesorado especialista de música para afrontar el reto de la Educación Musical en el s. XXI?

SÍ NO

¿Cuáles?

**D) PROYECCIÓN E INCIDENCIA DEL PENSAMIENTO
PEDAGÓGICO DE MARIÁNGELES COSCULLUELA
MAZCARAY**

P.36.- ¿Conoces la labor realizada por **Mariángeles Cosculluela Mazcaray** en el ámbito de la Educación Musical desde el Gobierno de Aragón?

SÍ NO

En caso afirmativo. ¿Qué aspectos de la misma destacarías?

P.37.- ¿Sabías que **Mariángeles Cosculluela** fue determinante para la creación y desarrollo de la Campaña de Pedagogía Musical del Gobierno de Aragón iniciada en el año 1984, todavía vigente?

SÍ NO

En caso afirmativo, a través de qué medio o medios te informaste:

P.38.- Entre las aportaciones de **Mariángeles Cosculluela** a la Pedagogía Musical podemos destacar:

Señala con una x según tu grado de sintonía con cada una de las opciones. No se trata de elegir una, sino conocer tu opinión en todas. (Plenamente de Acuerdo-PA, De Acuerdo-A, En desacuerdo-D, En total desacuerdo-TD, Opinión no formada-NF)

	PA	A	D	TD	NF
Propone y desarrolla el primer plan de Formación Musical del profesorado de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón					
Extiende la educación musical en las escuelas de Infantil y Primaria de Aragón					
Difunde la música popular aragonesa en las escuelas de Infantil y Primaria de Aragón					
Contempla el esquema corporal global y segmentario como bloque troncal en la Educación Musical					
Asegura que el repertorio musical comienza desde las músicas propias					
Incide en la importancia de la secuenciación en los procesos de aprendizaje en Educación Musical					
Aporta y abre nuevas vías de conocimiento y expresión tanto a nivel corporal como musical					
Introduce en las escuelas aragonesas un novedoso planteamiento de Educación Musical					
Desarrolla y amplía la formación didáctico-musical a todos los maestros de Aragón					

Señala cualquier observación/opinión, sugerencia o precisión respecto a las cuestiones anteriores.

P.39.- Como compositora, **Mariángeles Cosculluela** elaboró canciones para niños.
Señala con una x las canciones que conoces.

Título	
El Sol y la Luna	
En primavera	
Las tiendas	
Llega el otoño	
Los enanitos	
Mi casita	
Mi colegio	
Pepin Pepón	
Pinocho	
Tengo dos ojitos	

Título	
Cosquina	
Adivinanza	
El po po po	
El agua	
El ascensor	
El canguro	
El otoño	
Animales	
El pastel de chocolate	
El patito	

P.40.- ¿Trabajas alguna de estas canciones infantiles con tus alumnos?

SÍ NO

¿Cuál o cuáles?

¿Por qué?

¿Cómo las trabajas?

P.41.- ¿Conoces otras canciones o músicas compuestas por **Mariángeles Cosculluela** que no figuren en este listado?

SÍ NO

En caso afirmativo, enuméralas:

P.42.- Mariángeles Cosculluela elaboró las siguientes publicaciones:

Señala con una X, las que conoces.

Título	SÍ	NO
(1982): <i>Preaula 1</i> . Zaragoza: Editorial Edelvives.		
(1982): <i>Preaula 2</i> . Zaragoza: Editorial Edelvives.		
(1984): <i>Chis-Chas</i> . Zaragoza: D.G. A. Dpto de Cultura y Educación.		
(1985): <i>Cascabillo</i> . Zaragoza: D.G. A. Dpto de Cultura y Educación.		
(1986): <i>Bigulín</i> . Zaragoza: D.G. A. Dpto de Cultura y Educación.		
(1989): <i>Aldaba 1</i> . Zaragoza: Editoria 1 Edelvives.		
(1989): <i>Aldaba 2</i> . Zaragoza: Editorial Edelvives.		
(1992): <i>Primaria. Primer Ciclo. Música 1</i> . Madrid: Grupo Anaya.		
(1992): <i>Primaria. Primer Ciclo. Música 2</i> . Madrid: Grupo Anaya.		
(1993): <i>Primaria. Segundo Ciclo. Música 3</i> . Madrid: Grupo Anaya.		
(1993): <i>Primaria. Segundo Ciclo. Música 4</i> . Madrid: Grupo Anaya.		
(1994): <i>Primaria. Tercer Ciclo. Música 5</i> . Madrid: Grupo Anaya.		
(1994): <i>Primaria. Tercer Ciclo. Música 6</i> . Madrid: Grupo Anaya.		
(1994): <i>Infantil. Segundo Ciclo. Música 3 años</i> . Madrid: Grupo Anaya.		
(1994): <i>Infantil. Segundo Ciclo. Música 4 años</i> . Madrid: Grupo Anaya.		
(1994): <i>Infantil. Segundo Ciclo. Música 5 años</i> . Madrid: Grupo Anaya.		

P. 43.- ¿Has puesto o pones en práctica alguna de estas publicaciones? Realiza una valoración de las mismas, señalando del 1 al 4, siendo el número inferior el de menor grado.

Título	SÍ	NO	1	2	3	4
(1982): <i>Preaula 1</i> . Zaragoza: Editorial Edelvives.						
(1982): <i>Preaula 2</i> . Zaragoza: Editorial Edelvives.						
(1984): <i>Chis-Chas</i> . Zaragoza: D.G. A. Dpto de Cultura y Educación.						
(1985): <i>Cascabillo</i> . Zaragoza: D.G. A. Dpto de Cultura y Educación.						
(1986): <i>Bigulín</i> . Zaragoza: D.G. A. Dpto de Cultura y Educación.						
(1989): <i>Aldaba 1</i> . Zaragoza: Editoria l Edelvives.						
(1989): <i>Aldaba 2</i> . Zaragoza: Editorial Edelvives.						
(1992): <i>Primaria. Primer Ciclo. Música 1</i> . Madrid: Grupo Anaya.						
(1992): <i>Primaria. Primer Ciclo. Música 2</i> . Madrid: Grupo Anaya.						
(1993): <i>Primaria. Segundo Ciclo. Música 3</i> . Madrid: Grupo Anaya.						
(1993): <i>Primaria. Segundo Ciclo. Música 4</i> . Madrid: Grupo Anaya.						
(1994): <i>Primaria. Tercer Ciclo. Música 5</i> . Madrid: Grupo Anaya.						
(1994): <i>Primaria. Tercer Ciclo. Música 6</i> . Madrid: Grupo Anaya.						
(1994): <i>Infantil. Segundo Ciclo. Música 3 años</i> . Madrid: Grupo Anaya.						
(1994): <i>Infantil. Segundo Ciclo. Música 4 años</i> . Madrid: Grupo Anaya.						
(1994): <i>Infantil. Segundo Ciclo. Música 5 años</i> . Madrid: Grupo Anaya.						

P.44.- ¿Conoces otras publicaciones elaboradas por **Mariángeles Cosculluela** que no figuren en este listado?

SI NO

En caso afirmativo, indícalas:

P.45.- ¿Has aplicado alguna de ellas con tus alumnos/as?

SÍ

NO

¿Cuál?

P.46.- ¿Qué destacarías de las mismas?

P.47.- ¿Todavía las aplicas?

SÍ

NO

¿Por qué?

Otros comentarios / observaciones en general que desees exponer:

2.2.4 APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

Una vez revisado el cuestionario definitivo, se procedió a su aplicación, que se realizó de la siguiente manera:

- La gran mayoría de los mismos (287), se enviaron por correo ordinario, en donde se les adjuntaba un sobre con sello y la dirección a la cual debían remitirlo, una vez cumplimentado.
- El resto 53 se entregaron en mano, aprovechando el conocimiento personal del profesorado.
- Al aplicarlo se detectó que aunque inicialmente se pensaba enviar un cuestionario por Centro, descubrimos que en algunos de ellos había dos o más maestros especialistas de música, debido a la nueva política de adjudicación de tutorías a maestros especialistas, por lo que en los centros donde se corroboró se entregaron más de un cuestionario.

Se devolvieron contestados y cumplimentados un total de 123 cuestionarios, la mayoría por correo ordinario, incluidos los entregados en mano, ya que se los llevaron para poder rellenarlos con serenidad y reflexión.

Algunos maestros mostraron inquietud por la extensión del cuestionario. En otros casos y una vez concluido el estudio de los datos, tenemos constancia verbal de que algunos cuestionarios no llegaron a su destino.

Por último, hay que señalar que el maestro de música en el momento de realizar la encuesta, es un profesor que, además de ejercer como docente de música tutoriza también algún grupo de primaria, lo que no le permite mucho tiempo libre. Además en otros casos son maestros itinerantes, por lo que deben atender varios centros a la vez.

3. ANÁLISIS DE DATOS DERIVADOS DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

Del estudio general, así como del análisis e interpretación de los datos podemos sintetizar los siguientes aspectos más relevantes:

A) Datos personales y profesionales de los encuestados

1. Más de la mitad de los encuestados son especialistas en Educación Musical (63,4%), de los cuales un 19,5% poseen además otra especialidad de maestro, el resto, un 27,5% procede de otras especialidades. Existe un 8,9% que no contesta a la pregunta.

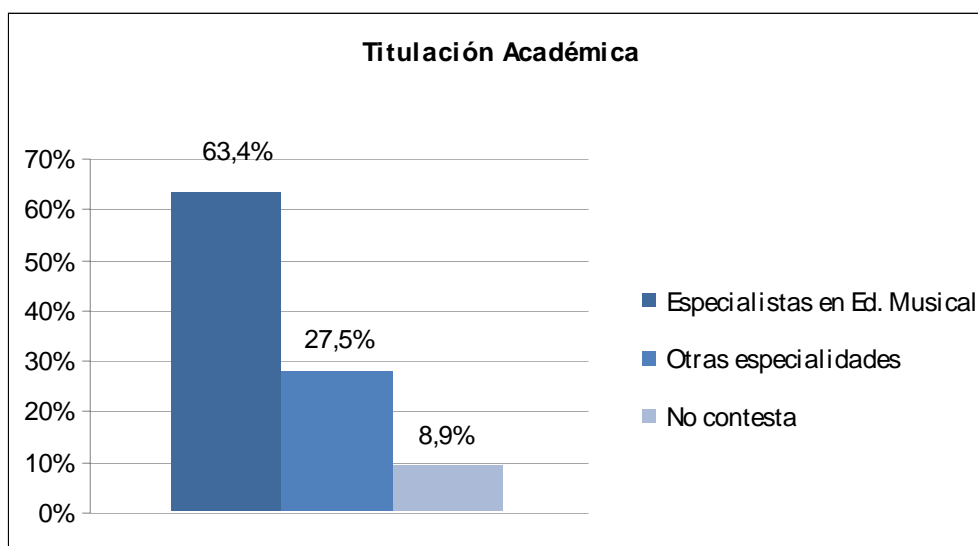


Gráfico 1

2. Un tercio (33,3%) poseen estudios de licenciatura o de postgrado.
3. Más de las tres cuartas partes están en posesión de una titulación oficial de música. De los cuales, el 6,5% es profesor superior de música, el 26,8% profesor de grado medio y el 32,5% diplomado en grado elemental (Ver cuadro).
4. Su formación musical, a parte de la especialidad de música, la han adquirido en conservatorios públicos de música el 26,8% , el 2,4% en escuelas de música privadas y el 1,6% en escuelas municipales de música, un 3,3% en academias privadas reconocidas, el 0,8% en academias no reconocidas, el resto a través de asociaciones, centros culturales, clases particulares y otros.

5. Un porcentaje elevado trabaja en centros públicos (81,3%). Del resto el 17,9% ejerce en colegios privados concertados y el 0,8% en colegios privados no concertados.

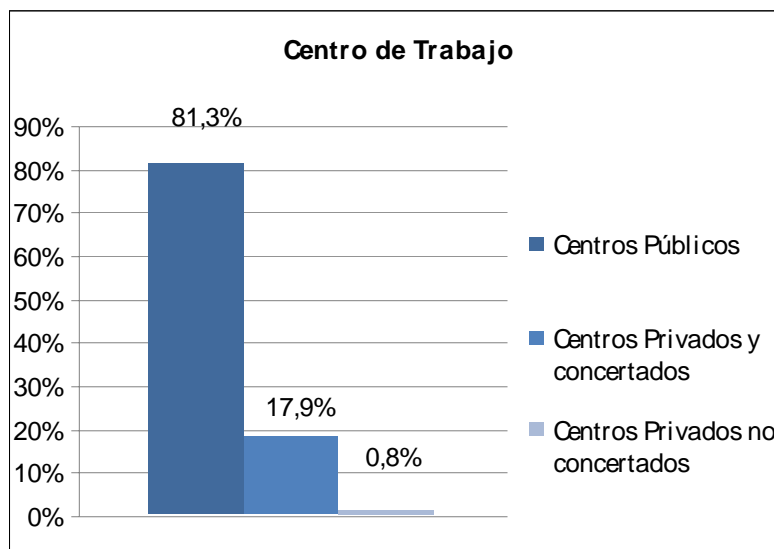


Gráfico 2

6. Respecto a su situación administrativa el 65,9% es propietario definitivo, el 4,1% se encuentra en expectativa de destino, el 20,3% en interinidad, el 8,1% no especifica su situación y el 1,6% que no contesta.

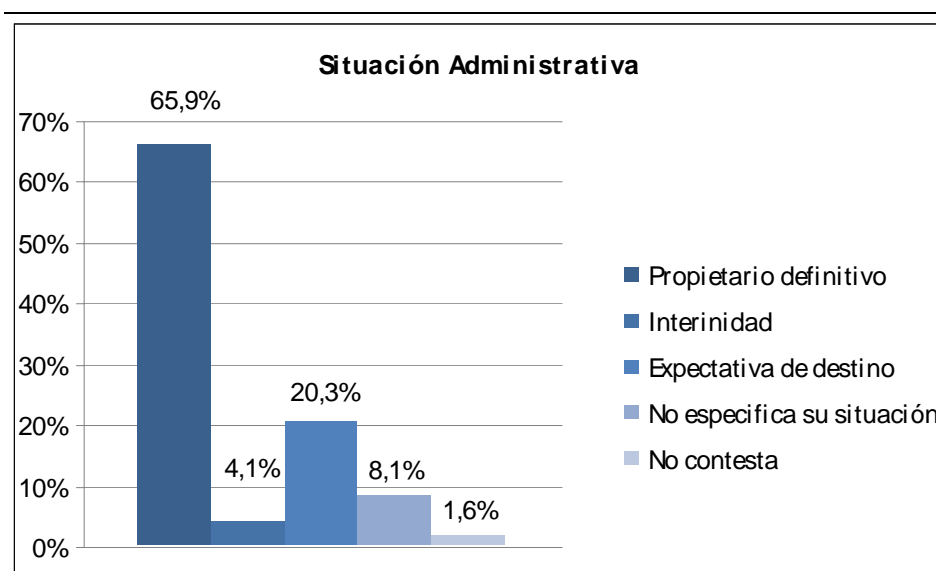


Gráfico 3

7. Sobre los años de ejercicio docente, el 37,3% lleva menos de doce años, el 29,3% más de 12 años y un 33,3% no contesta a la pregunta. Lo cual contrasta con los años de ejercicio docente como especialista en música, el 73,9% lleva

menos de doce años como especialista en educación musical y el 24,4% más de doce años, y solamente un 1,6 que no contesta.

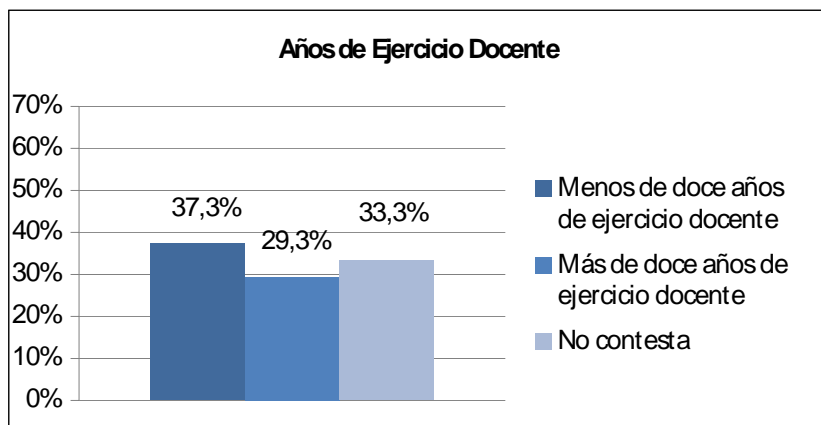


Gráfico 4

8. La mitad (50,4%) ocupa un puesto simultáneo y el 45,5% que no lo realiza, el 4,1% no contesta. De los cuales el 9,8% como director de centros, el 10,6% como jefe de estudios, el 9,8 de secretaría, el 31,7% y el 13% otros puestos.

B) Formación del profesorado en didáctica y pedagogía musical

1. En cuanto a la formación y conocimiento en métodos activos de educación musical, el Kodaly y el Orff son los que mejor conoce el profesorado especialista en educación musical (un 85,7% y 84,8% respectivamente) a continuación el Dalcroze, con un conocimiento entre pleno y moderado del 60,8%; el Willems del 51%; el método Martenot, del 28,8%; el Ward, del 21,6%; el Suzuki, del 17,6%, y, con mayor distancia, Schafer 3,8%, Paynter 3% y Self, el 1%.

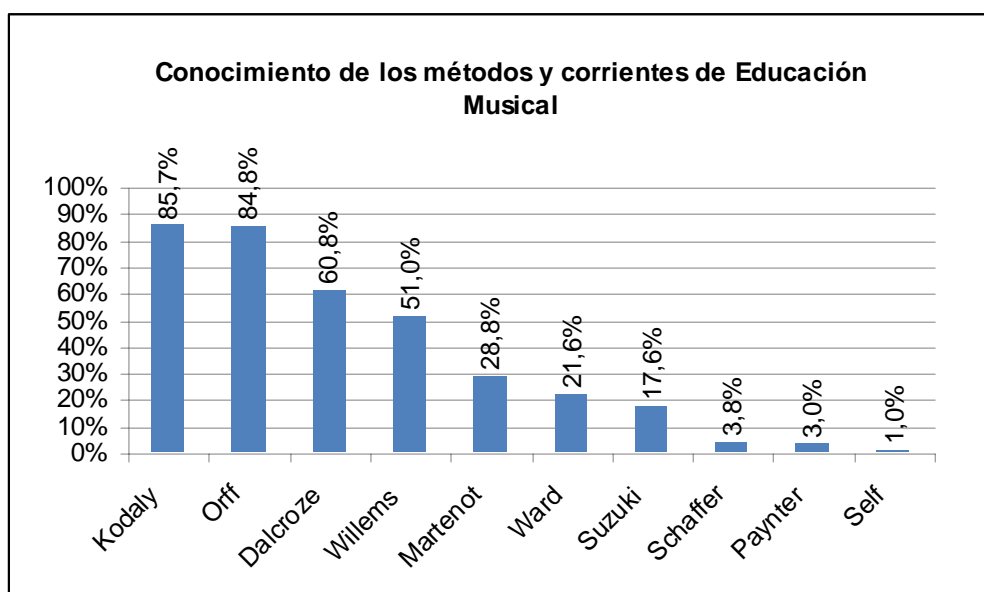


Gráfico 5

2. Al preguntar abiertamente por otras metodologías, los encuestados contestaron los siguientes: *José J. Aznarez Barrios (Serie Música Para Todos)*; *Método Procesual* (2 encuestados); *Técnica Alexander-Orlaff-Tschekorsly y Cos-Art (Fedora Aberasturi; Wytack* (7 encuestados); *Tomatis* (2 encuestados); *Método Aschero y C. L' Espingle* (1 encuestado)
3. La mayoría (87%) pone en práctica algunos de los métodos de educación musical, frente al 11,4% que no aplica ninguno de los métodos señalados, y el 1,6 que no contesta.
4. Respecto a la puesta en práctica de métodos, el 78,8% aplican a menudo o siempre el método Orff; el 55,6%, el Kodaly; el 43,8%, el Dalcroze; el 34,5%, el Willems; el 11,5%, el Martenot; el 10,9, el Ward; el 4,6%, el Suzuki; el 3%, Paynter; el 3%, Schaffer y, en último lugar, el 1,6% el de Self.
5. Sobre cursos realizados de los diferentes métodos, sobresalen los referidos a los métodos Orff y Kodaly (42,3% y 41,6% respectivamente), Willems (33,3%), Martenot (14,8%), Ward (9,9%), Suzuki (6,4%), Schaffer (2,7%) y Paynter y Self en los que ningún profesor a recibido cursos de formación.
6. Respecto a su valoración formativa en los diferentes ámbitos de la Educación Musical, distinguen sobre todo la formación en lenguaje musical el 89,95 y en expresión instrumental 83,7%, le siguen de cerca la formación en expresión corporal 78,9%, la formación auditiva el 76,4%, la expresión vocal el 69,9% y a mayor distancia la formación en nuevas tecnologías el 39%.

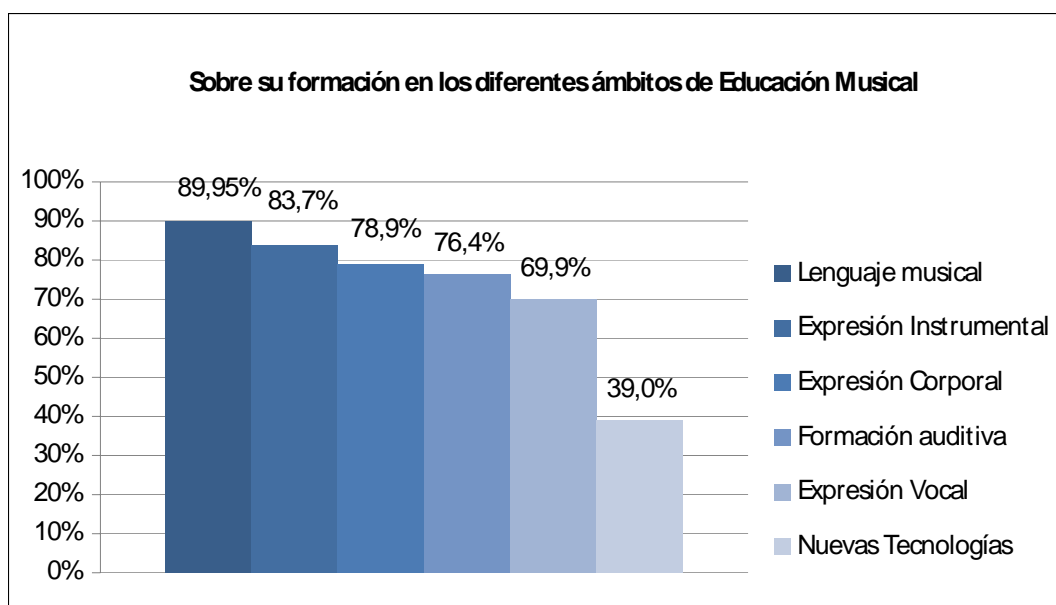


Gráfico 6

7. Más de la mitad ha adquirido su formación en didáctica y pedagogía, a través de cursos realizados en Aragón en los CPRs y cursos de la Diputación General de Aragón sobre todo, así como de forma autodidacta, con la lectura de artículos, libros etc.
8. El 58,5% ha formado parte de seminarios de trabajo, el resto no ha participado. Sin embargo, el 22% ha participado en grupos de trabajo y el 77,2 no ha colaborado, un 0,8% no contesta a la pregunta. Además, un 7,3% ha intervenido en algún proyecto de innovación o renovación pedagógica y un 90,2% no lo ha hecho, el resto 2,4% no contesta.
9. Sobre proyectos de innovación en educación musical, el 8,9% ha realizado alguno, el 56,1% no ha colaborado, y el 35% que no contesta.
10. Por último, y respecto a la necesidad de cubrir vacíos de formación, el 79% contesta que sí los ha sentido o siente, y el 28% no los tienen. Es decir, que la mayoría demanda un importante grado de compromiso con la Educación Musical.

C) Campaña de pedagogía musical y políticas de formación del profesorado en educación musical

1. La mayoría de los encuestados (85,4%) conoce la campaña de pedagogía musical de la Diputación General de Aragón y se informa de la misma por su centro de trabajo, compañeros y profesores de música.
2. Más de los dos tercios (67,5%) ha participado en la misma, y el 32,5% restante no ha participado.
3. Aproximadamente la mitad, es decir, un 47,2% ha realizado entre tres y cinco cursos.
4. La mayoría, exactamente el 43,6%, los han realizado entre los años 1994 y 2002.
5. Los cursos más solicitados han sido *Chis-chas*, *Cascabillo* y *Bigulín*.
6. La gran mayoría está plenamente de acuerdo o de acuerdo en los supuestos de formación que se expone en la encuesta.
7. Los profesores indican que los ámbitos de mayor aportación son audición musical (53,7%), expresión corporal, (69,1%), y repertorio (68,3%).

- Más de la mitad del profesorado (53,7%) considera que la puesta en práctica de esta metodología ha supuesto un progreso de considerable a mucho en la motivación e interés por el aprendizaje musical de sus alumnos.

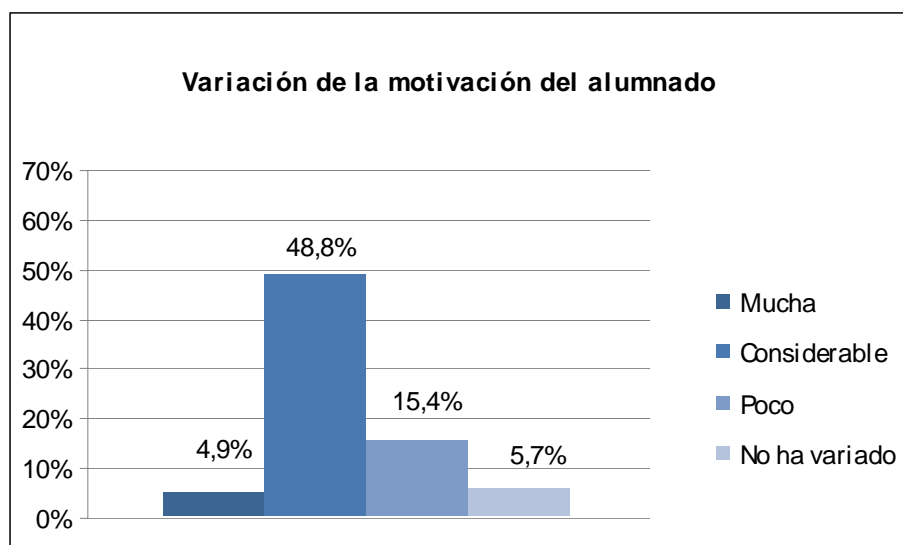


Gráfico 7

- Casi las tres cuartas partes (72,4%) no conoce otros proyectos de Educación Musical llevados a cabo en Aragón y el 79,7%, tampoco los conoce en otras comunidades autónomas.
- El 44% opina que el nivel de preparación en Didáctica y Pedagogía Musical del profesorado especialista es bueno, el 3,7% muy bueno, el 32,1% suficiente y el 20,2% insuficiente.
- En cuanto a las propuestas para contemplar una adecuada formación del profesorado, casi la totalidad (93,9%) opina que debería de realizarse a través de seminarios y grupos de trabajo, el 88,9% a través de una preparación personal e individual, el 80,5% en cursos fuera del horario escolar.
- El 65% cree que no existen políticas de educación musical, el 8,1% opina que sí y el 26,8% no contesta a la pregunta.

D) Proyección e incidencia del pensamiento pedagógico de Mariángeles Cosculluela Mazcaray

- El 66,7% conoce la labor realizada por Mariángeles Cosculluela, el 30,9% no la conoce y el 2,4 % no contesta a la pregunta.
- Los que conocen la labor realizada por Mariángeles Cosculluela destacan de la misma lo siguiente:

- *Iniciativa. Promoción del folclore aragonés.*
- *Impulsó la creación de los cursos, elaboró los materiales y consiguió mantenerlos.*
- *Su ilusión por la formación del profesorado de música.*
- *Cursos de formación para maestros e importancia de la musicoterapia.*
- *Considero que fue una gran impulsora de la educación musical y un motor importante de la formación de todos nosotros.*
- *Que plantea actividades didácticas con los alumnos que gustan y funcionan bastante bien, además de ser plenamente musicales.*
- *La cantidad de recursos musicales que ofrece para la aplic. en la escuela, aplicando la tradición popular aragonesa en sus canciones y juegos musicales.*
- *Fomento del patrimonio cultural aragonés y desarrollo de metodologías de enseñanza.*
- *Esfuerzo, trabajo, un material excelente, rodearse de un grupo humano excelente y de muy buen nivel.*
- *Interés por preservar el patrimonio cultural aragonés a través de los maestros y la importancia concedida a la música como parte del desarrollo integral del niño.*
- *Capacidad de trabajo. Creatividad e innovación de su método.*
- *El hilo conductor de la audición con musicogramas de cada tema.*
- *La inclusión de la música aragonesa como material de trabajo.*
- *La modernización de la pedagogía musical y la extensión, divulgación y consolidación de la música como materia de enseñanza.*
- *Haber sido capaz de impulsar la música infantil de base.*
- *La psicomotricidad en edades tempranas.*
- *La unión del movimiento a las estructuras de las obras musicales y el apostar por la educación musical frente a la instrucción musical.*
- *Importancia del esquema corporal y el movimiento como vivencia de los conceptos musicales.*
- *Afán por crear una corriente de pedagogía musical inexistente hasta el momento.*
- *Sus publicaciones.*
- *Su empeño en transformar la educación musical aragonesa, su gusto por la educación musical y su afición para que la escuela sea un referente musical educativo*

3. En relación a las aportaciones que se enumeran en la encuesta más del 80% está plenamente de acuerdo o de acuerdo en las mismas.

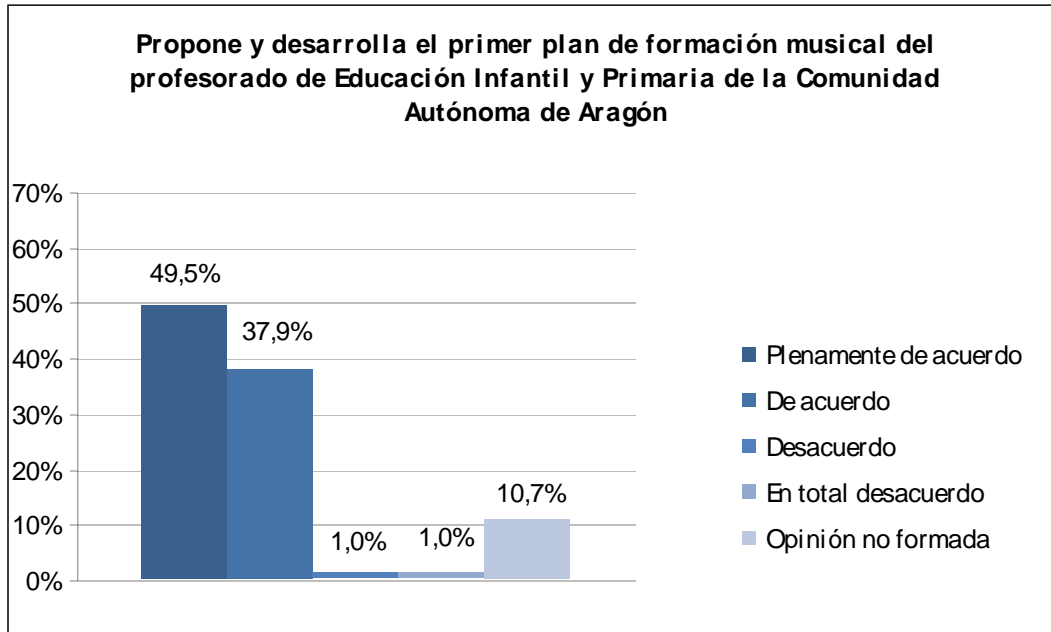


Gráfico 8

Hay que señalar que en aquellos casos en los que encontramos opinión no formada, se refiere sobre todo a maestros de otras comunidades autónomas que han aprobado la oposición en Aragón. Algunos señalan que a pesar de no tener suficiente conocimiento para poder contestar, sí que conocen o han oído hablar de la labor realizada por Mariángeles Cosculluela

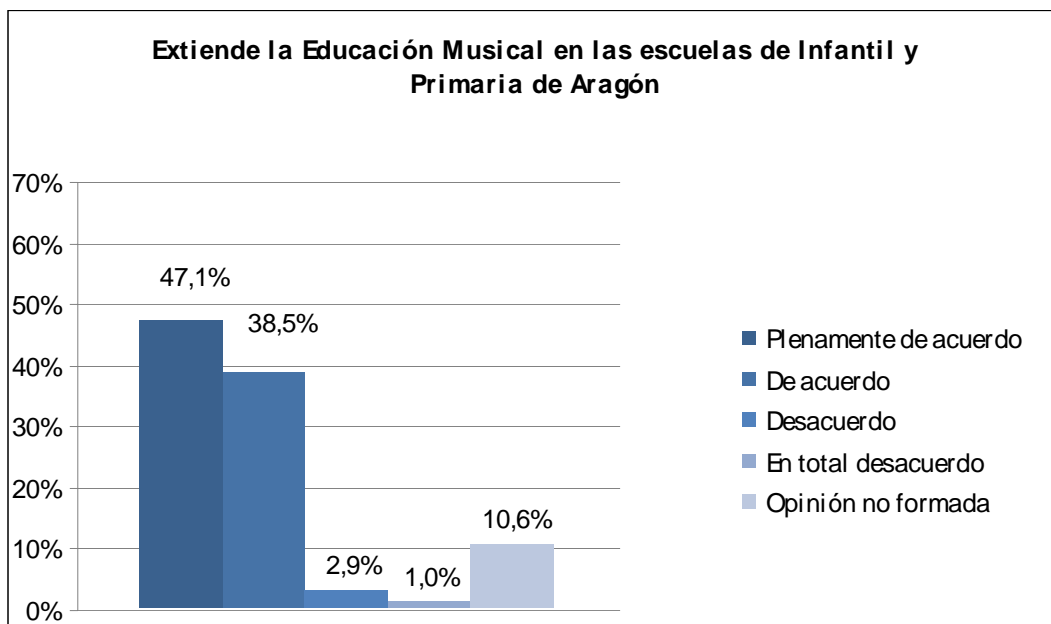


Gráfico 9

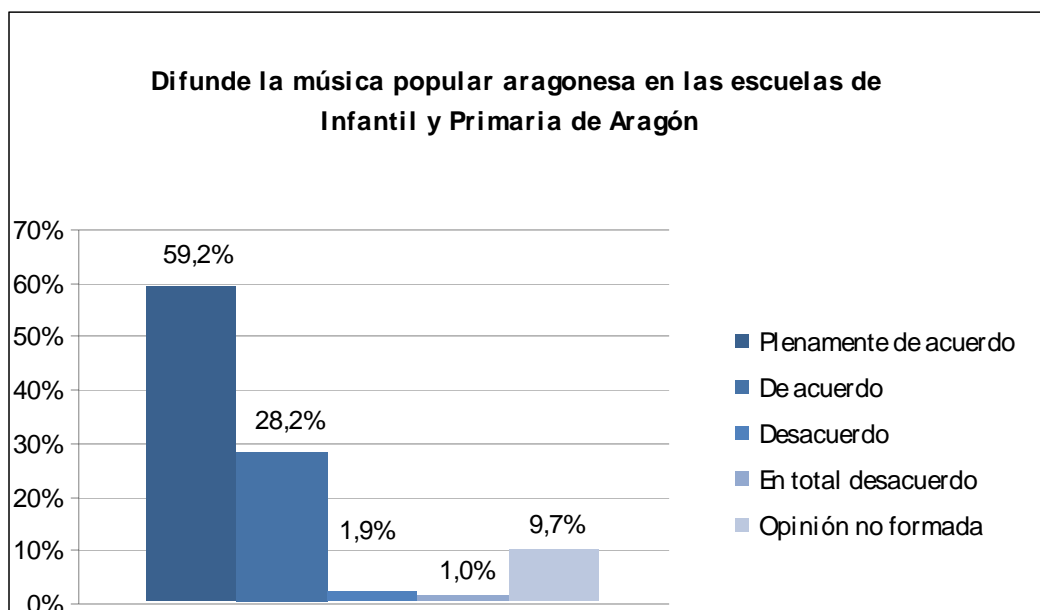


Gráfico 10

Algunos maestros señalan textualmente, que no sólo difundió la música popular aragonesa, sino que aportó el conocimiento de otras músicas aragonesas desconocidas hasta el momento, como son algunas danzas o canciones infantiles que de alguna manera se habían perdido.

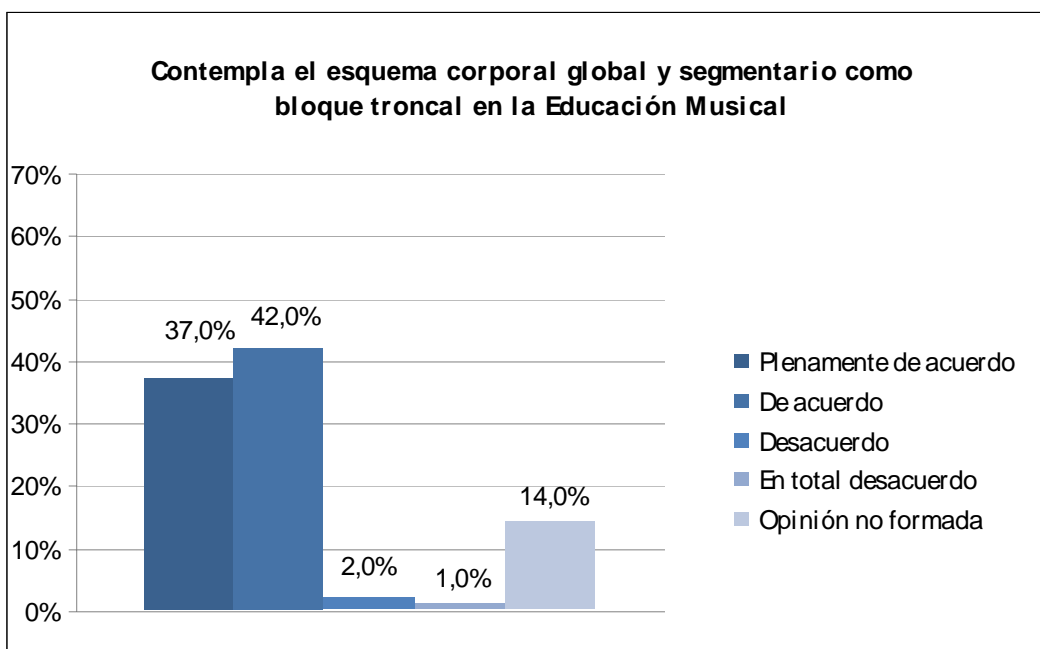


Gráfico 11

Otros manifiestan la importancia que esta difusión ha tenido para reconocer y valorar la identidad de la cultura aragonesa.

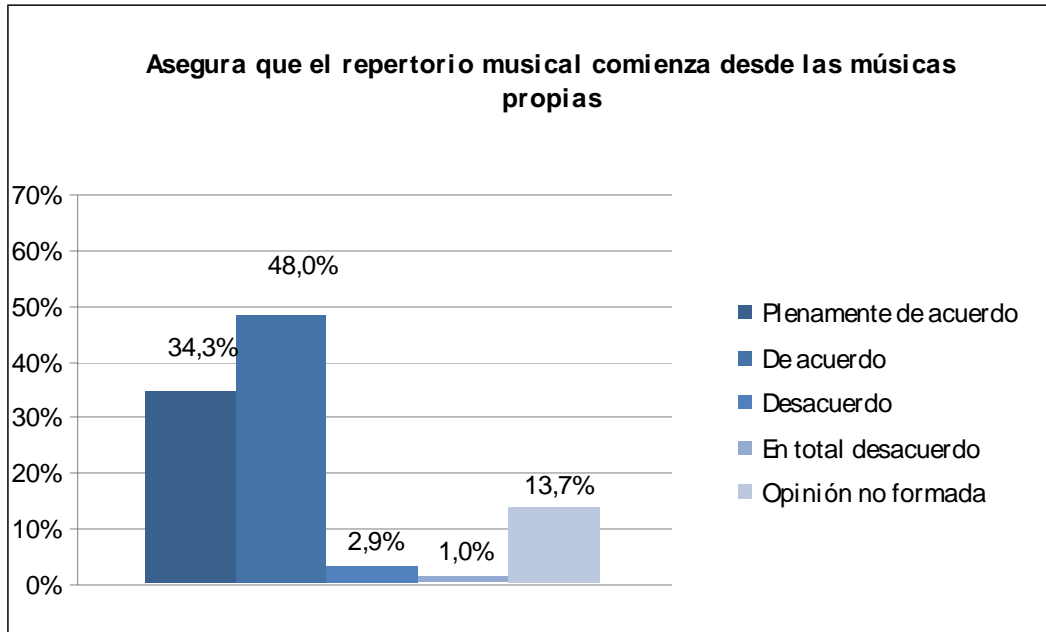


Gráfico 12

En cuanto a la importancia de encontrar un material perfectamente secuenciado y sistematizado, ha sido de gran valor para la docencia musical, ya que algunos maestros destacan del mismo la utilidad y ayuda en este sentido para el desarrollo de las clases, y el óptimo desenvolvimiento de las mismas.

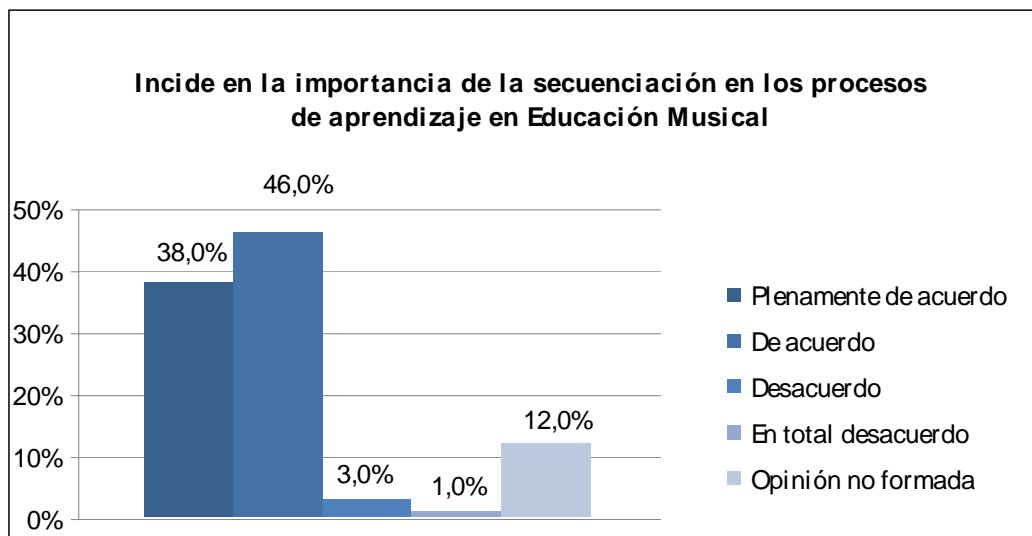


Gráfico 13

Los encuestados inciden en que muchos de ellos desconocían la importancia del movimiento en educación musical, ya que hasta el momento se habían limitado sobre todo al canto o la interpretación con flauta dulce. Para algunos fue sorprendente, descubrir que con el cuerpo también se podía trabajar la música, por lo que en algunos casos supuso un importante desbloqueo personal e incluso emocional.

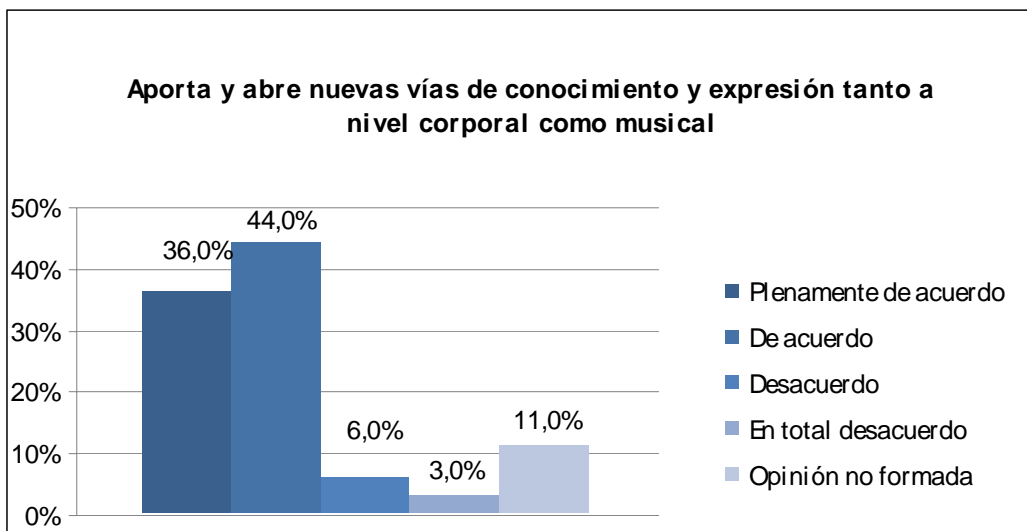


Gráfico 14

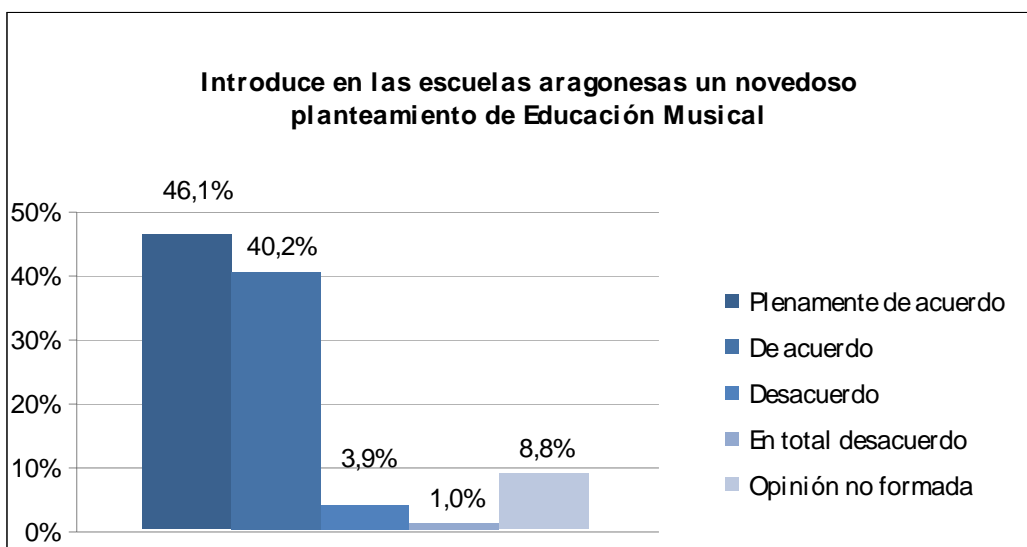


Gráfico 15

Los maestros hacen hincapié en que en los inicios de la Campaña sobre todo, existía una importante carencia de formación en didáctica y pedagogía musical, y que, gracias a estos cursos descubrieron y se abrieron a nuevas formas de educación musical que les permitió avanzar en su magisterio.

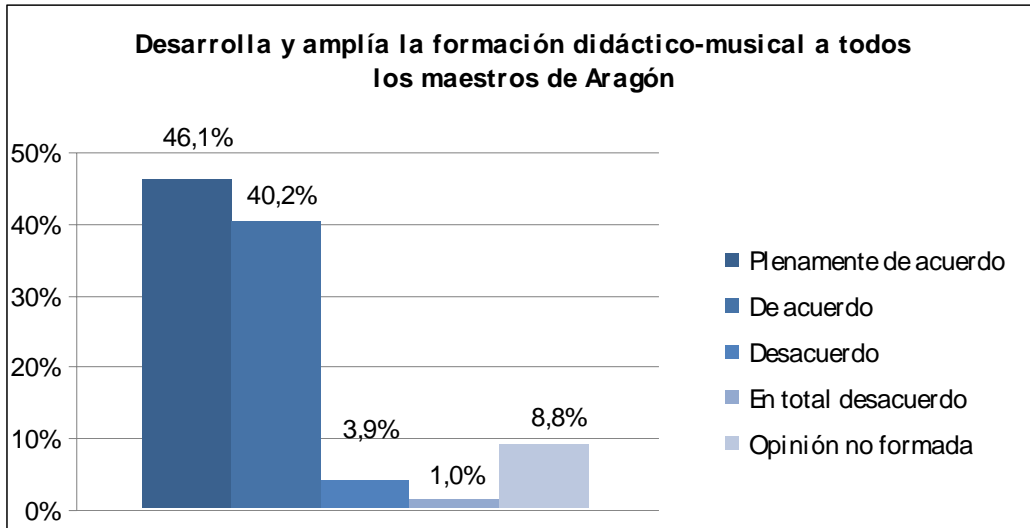


Gráfico 16

1. El 39,4% trabaja las canciones compuestas por Mariángeles Cosculluela y el 90,2 no conoce otras canciones, los que dicen que sí no indican qué canciones son.
2. Sobre el conocimiento de sus libros de texto, los más conocidos son *Chis-chas*, *Cascabillo* y *Bigulín* (96,3%), después los de Anaya de Educación Primaria (88%), les siguen los de Anaya Educación Infantil (63,2%) y en menor medida los de Preaula (15%) y Aldaba (48%).
3. En cuanto a la puesta en práctica de los mismos, los porcentajes son similares a los de conocimiento.

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO: SÍNTESIS

<p>DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES DE LOS ENCUESTADOS</p>	<p>El perfil de los maestros que han contestado el cuestionario es:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Maestro especialista en Educación Musical (63'4%) ▪ Con titulación oficial de música (6'5% superior, 26'8% medio y 32'5% elemental) ▪ Maestro de Centro Público (81'3%), propietario definitivo (65'9%) y con menos de doce años en el ejercicio docente como especialista en música (73'9%). ▪ La mitad (54'4%) ocupa además otros puestos docentes.
<p>FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA Y PEDAGOGÍA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El orden de estudio, conocimiento y aplicación de los diferentes métodos de educación musical de mayor a menor grado es el siguiente: Kodaly, Orff, Dalcroze, Willems, Martenot, Ward, Suzuki, Schaffer, Paynter y Self. ▪ Respecto a su valoración formativa en los diferentes ámbitos de Educación Musical destacan de mayor a menor grado los siguientes: Lenguaje Musical, Expresión Instrumental, Expresión Corporal, Formación Auditiva, Expresión Vocal y Nuevas Tecnologías. ▪ Más de la mitad ha adquirido su formación en didáctica y pedagogía musical a través de cursos realizados en Aragón, en los CPRs y la DGA. ▪ Casi todos han tenido o tienen necesidad de cubrir vacíos de formación (79%).
<p>CAMPAÑA DE PEDAGOGÍA MUSICAL Y POLÍTICAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN MUSICAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La mayoría (85'4%) conoce y ha participado en la Campaña de Pedagogía Musical de la DGA. Los cursos más demandados han sido los de <i>Chis-chas</i>, <i>Cascabillo</i> y <i>Bigulín</i>. ▪ Más de la mitad (53'7%) considera que la puesta en práctica de esta metodología ha supuesto un progreso considerable en la motivación e interés por el aprendizaje musical de sus alumnos. ▪ Por último, opinan que no existen políticas de educación musical en el momento de rellenar la encuesta.
<p>PROYECCIÓN E INCIDENCIA DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE MARIÁNGELES COSCULLUELA MAZCARAY</p>	<p>Más de la mitad (66'7%) conoce la labor realizada por Mariángeles Cosculluela y desatacan:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La creación de los cursos de maestros y la elaboración de los materiales, así como su continuidad a lo largo de muchos años. ▪ Fomento del patrimonio cultural aragonés y desarrollo de metodologías de enseñanza. ▪ La modernización de la pedagogía musical y la extensión, divulgación y consolidación de la música como materia de enseñanza. ▪ Afán por crear una corriente de pedagogía musical inexistente hasta el momento. ▪ Su empeño por transformar la Educación musical aragonesa, su gusto por la educación musical y su afición para que la escuela sea un referente musical educativo.

4. ESTRATEGIA DE ENTREVISTAS Y GRUPOS DE DISCUSIÓN

4.1 ENTREVISTAS A REPRESENTANTES POLÍTICOS

Para realizar las entrevistas a políticos, se estudió las legislaturas y los cambios políticos efectuados en la Diputación General de Aragón, así como las reformas en la denominación de los departamentos en los que había ejercido su profesión Mariángeles Cosculluela Mazcaray. Fueron los siguientes:

AÑO	PARTIDO	DEPARTAMENTO	CONSEJERO
1982-1983	UCD	Cultura y Educación	José Antonio Armillas Vicente
1983-1987	PSOE	Cultura y Educación	José Ramón Bada Panillo
1987-1991	PAR-PP	Cultura y Educación	Darío Vidal y Enrique Calvo Cabello (desde nov. de 1998)
1991-1993	PAR-PP	Cultura y Educación	Blanca Blasco Nogués
1993-1995	PSOE	Educación y Cultura	Pilar de la Vega Cebrián y Ángela Abós Ballarín (desde julio de 1994)
1995-1999	PP-PAR	Educación y Cultura	Vicente Bielza de Ory
1999-2003	PSOE-PAR	Educación y Ciencia Cultura y Turismo	Eva Almunia Badía Javier Callizo

Se optó por entrevistar a D. José Ramón Bada Panillo y a Dña Blanca Blasco Nogués, debido a que ambos fueron decisivos en la labor de Mariángeles Cosculluela, además de representar las diferentes vertientes políticas, es decir el PSOE y la coalición PAR-PP.

4.1.1 ENTREVISTA A D. JOSÉ RAMÓN BADA PANILLO

En un documento de 16 de enero de 1984, consultado en la DGA, se localizó la propuesta de nombramiento como Asesora del Gabinete técnico del departamento de Cultura y Educación a Dña Mariángeles Cosculluela Mazcaray, con el argumento siguiente: *Por la complejidad de determinados programas culturales se hace necesario contar con especialistas en ciertos temas. El proyecto que ha merecido nuestra atención es "Proyecto Gabinete de Pedagogía Musical"*. Este documento lo firmaba el entonces consejero de Cultura y Educación del Gobierno de Aragón, D. José Ramón Bada Panillo. Al comenzar la entrevista se le preguntó al respecto, el cual lo confirmó explicando que Mariángeles Cosculluela ya estaba trabajando en la preautonomía, con su predecesor José Antonio Armillas Vicente. Según el entrevistado Mariángeles se

encargó de diseñar todo el proyecto, en el cual ya llevaba tiempo trabajando, ellos lo aceptaron en primer lugar por el *entusiasmo “avasallador” de Mariángeles y porque el proyecto era barato. La rentabilidad del mismo estaba asegurada*. Debido seguramente a la experiencia personal del entrevistado que realizó sus estudios en un país de gran tradición moral como Alemania, comprendió el vacío existente en nuestro país sobre pedagogía musical y, vió en Mariángeles la persona idónea para llevar a cabo este tipo de formación.

Y, explicaba textualmente: *Mariángeles tenía una dimensión humana distinta, era cálida y me descubrió que la palabra era también expresión, ese saber escuchar no palabras sino sentimiento, en fin me entendí con ella y creí que debía respetarla y apoyarla*.

Una vez aprobado el inicio de la Campaña, Mariángeles formó inmediatamente equipo y comenzó a trabajar. El entrevistado expresó que era todo tarea de Mariángeles y que confiaron plenamente en ella. Dado que estaba la dimensión etnográfica de recuperación de las raíces, se le solicitó que aportara algo de sensibilidad y de cultura popular aragonesa y para ello le ayudó Dña Julia Valdovinos. La Campaña empezó a funcionar en el año 1984 e inmediatamente en el 85 recibiría su primer Premio Nacional.

En cuanto a los obstáculos encontrados el entrevistado expresó que sí que tuvo algunos entre los responsables políticos que no tenían sensibilidad para la pedagogía musical, la psicología, la terapia musical, era una dimensión que no todos alcanzaban a comprender. Además, no todos la apreciaban y hubo alguna tensión... El entrevistado no quiso explicar más y después de pensar unos segundos dijo que, “a pesar de todo” la Campaña salía adelante. Fue una labor extraordinaria

Sobre otras políticas de educación musical, el entrevistado recordaba las “Rutas Musicales de Otoño”, iniciadas en el año 1984, las cuales se ampliaron en el año 86 a “Rutas Culturales de Otoño”, por la inclusión de teatro, vídeo, cine y exposiciones. Consistían en la organización de conciertos en las diferentes cabeceras de comarca, con la voluntad de consolidar progresivamente los circuitos y así facilitar el disfrute, la mayor participación y el máximo intercambio cultural entre los aragoneses. Estas rutas fueron coordinadas por el equipo técnico del Departamento de Cultura y Educación, José Luís Acín, José Luís Melendo, José de Uña y Mariángeles Cosculluela.

Además, en el año 1986, con motivo de la celebración del día 23 de abril, festividad de San Jorge, se otorgó el Premio Aragón de las Artes al pianista aragonés Eduardo del Pueyo. Este premio se empezó a conceder en el año 1984 y es la máxima distinción concedida por la Comunidad Autónoma de Aragón, tiene por objeto el reconocimiento de una labor continuada o de especial notoriedad e importancia tanto en el área de la cultura como en el de la ciencia, la tecnología o los valores humanos, que supongan un desatado beneficio para la comunidad o constituya un modelo y testimonio ejemplar

para la sociedad aragonesa. El entrevistado recordaba que fue a petición del músico José Luís González Uriol y que juntos viajaron a Bruselas para entregarle el premio en persona, que fue además un momento muy entrañable para todos.

En referencia a dotación a los centros expresaba que no recordaba que hubiese, debido a que las competencias todavía estaban muy lejos, solamente subvencionaban los cursillos de música de la Campaña. Por otro lado, en cuanto a cambios en la mentalidad del profesorado o de los alumnos, afirmaba que es muy difícil saber y detectar, pero lo que estaba claro era que llegaba a muchos profesores y alumnos y que cada año iba en aumento, lo que hacía percibir una positiva aceptación, insistía en que fue una labor extraordinaria.

Por último, y acerca de su valoración personal de Mariángeles Cosculluela expresaba lo siguiente: *Era una persona delicada y extremadamente sensible, cálida y con una dimensión humana distinta, con capacidad de sintonizar con las personas, escuchaba y vibraba con la música.*

4.1.2 ENTREVISTA A DÑA BLANCA BLASCO NOGUÉS

Dña Blanca Blasco Nogués fue consejera de Educación y Cultura del Gobierno de Aragón en el bienio 1991-1993.

La entrevista se realizó en su despacho del Ayuntamiento de Zaragoza el jueves 11 de diciembre de 2008. Recordaba la amable acogida de Mariángeles Cosculluela a su llegada al gobierno. Le impactó y sorprendió su naturalidad al hablar de educación y de la importancia que suponía la música. Aunque era una consejería de Cultura y Educación, la educación sonaba lejos, porque las muy demandadas competencias no llegaban. Escuchar hablar a Mariángeles Cosculluela al respecto le asombraba, ya que a nivel político no se comprendía muy bien. No obstante, a pesar de todo se mantuvo la Campaña de Pedagogía Musical, gracias al esfuerzo de Mariángeles, a su gran vocación pedagógica, al entusiasmo que mostraba y sobre todo porque era una gran trabajadora. Lo hacía todo y sin ayuda.

Al preguntarle sobre la posibilidad de ampliación de la Campaña, la consejera respondió que al no tener las competencias no se plantearon introducir nuevos textos, lo que sí asumieron fue la distribución de los existentes (*Chis-chas*, *Cascabillo* y *Bigulín*) a más centros escolares, es decir, incrementar la difusión. Además, recalca que su gobierno no tenía buena relación con el ministerio, por lo que era muy complicado introducir textos nuevos y propios en las escuelas aragonesas. Estos textos de música se introdujeron muy bien seguramente por el vacío que había en Educación Musical, no sólo en Aragón sino fuera de la comunidad autónoma. En este sentido señala que Mariángeles era demandada por el resto del territorio español para asistir a Jornadas y

Congresos de formación de profesorado para difundir los textos, a través de talleres prácticos. Dado que, como incide la consejera, en el resto de España tampoco había mucho, la de Aragón era de las pocas comunidades que hacíamos un material propio.

En cuanto a los obstáculos que encontró Mariángeles, la consejera explicaba que fueron sobre todo a nivel interno, es decir administrativos. Por un lado la carencia de recursos humanos, ya que ella hacía todo y, por otro lado, el financiero, ya que al no tener competencias las partidas eran escasas. Además, explicaba que en el gobierno de Aragón su representación política, el Partido Aragonés Regionalista (PAR) era minoritario, por lo que los presupuestos iban en función de su representatividad. De hecho duraron muy poco tiempo por una moción de censura en la que le sucedió el PSOE. La consejera afirmaba en este sentido que lamentablemente la música al igual que otras materias educativas, no son prioridad política ya que se refleja en la insuficiente inversión. Por otro lado, a nivel externo, la consejera apreciaba la inexistencia de obstáculos, ya que se detectaba una importante corriente de simpatía por parte del profesorado.

En referencia a otras políticas de educación, expuso que entre sus proyectos estaba la elaboración de materiales curriculares por parte de equipos de docentes especializados en las diferentes materias. Cada proyecto estaba valorado en un millón de pesetas, independientemente de los miembros que constituían el grupo. Por eso, afirma la consejera cómo la oposición les llamaba “El proyecto del millón”. No obstante, según explicaba, los docentes estaban contentos porque se contaba con ellos y eran los técnicos los que desarrollaban el material. Los políticos se limitaban a encargar sin directrices e implicaciones políticas. En el caso de la educación artística fue Mariángeles Cosculluela Mazcaray la responsable de coordinar el grupo. Sin embargo, los resultados, según afirmaba la consejera, no los llegaron a ver porque, con el cambio de gobierno, todos estos proyectos acabaron en un sótano.

Sobre su valoración personal acerca de Mariángeles Cosculluela, la consejera concluyó lo siguiente: *Era una persona que se hacía notar. Te traía trabajo bien hecho, con aportaciones, un proyecto constructivo, con una intuición magnífica además de su sensibilidad especial hacia la música, adelantada a su tiempo. Su presencia en su trabajo tras 20 años, su trabajo sigue de total actualidad. Fue una mujer feliz, equilibrada y serena a pesar de su prematuro fallecimiento y su enfermedad. Mariángeles Cosculluela era la música, te transmitía y llegaba a todo el mundo por la naturalidad de sus explicaciones. Sus aportaciones eran gracias a las ganas que tenía.*

Esta consejera, al fallecer Mariángeles le dedicó en el Periódico de Aragón unas cálidas palabras de reconocimiento por su calidad humana y profesional, así como su entrega y dedicación a la educación musical.

4.2 GRUPO DE DISCUSIÓN CON LOS INTEGRANTES DEL GABINETE DE PEDAGOGÍA MUSICAL

Debido al importante trabajo realizado por Mariángeles Cosculluela en la coordinación del Gabinete de Pedagogía Musical y de su influencia en la Educación Musical del momento, se creó un grupo de discusión con sus miembros.

El Gabinete comienza su andadura en el año 1984 con una composición de 10 miembros, en años sucesivos se va ampliando poco a poco, debido a bajas de profesores o por necesidades para impartir los cursos. Aproximadamente un total de 38 profesores ha formado parte en diferentes etapas de la Campaña de Pedagogía Musical de la DGA. Se consiguió contactar con 25 de ellos, debido a que en algunos casos habían salido fuera de la comunidad autónoma y se habían marchado a vivir a otras ciudades como Barcelona o Málaga.

Asistieron al grupo de discusión un total de 18 personas, los integrantes que no pudieron asistir fue sobre todo por causas ajenas a su voluntad, ya que cuando se les comunicaba el motivo de la reunión todos mostraban interés y entusiasmo por colaborar con la iniciativa.

4.2.1 ASISTENTES AL GRUPO DE DISCUSIÓN

Perfil de los miembros del Gabinete de Pedagogía Musical que formó parte del grupo de discusión

GP.1- Diplomado en Magisterio. Músico, inventor de instrumentos. Maestro especialista en Música Colegio Público. Autor de diferentes textos de música para la escuela. Entró a formar parte en el Gabinete de Pedagogía Musical del Gobierno de Aragón en el año 1985

GP.2- Diplomada en Magisterio. Maestra especialista en Música en Colegio Público. Entró a formar parte en el Gabinete de Pedagogía Musical del Gobierno de Aragón en el año 1990

GP.3- Profesora Superior de Pedagogía Musical y Profesora de Piano. Profesora de Piano por oposición en el Conservatorio Municipal de Zaragoza. Miembro del Gabinete de Pedagogía Musical de la Diputación General de Aragón desde el año 1984.

GP.4- Profesor Superior de Pedagogía Musical. Diplomado en Magisterio. Maestro especialista en Música en Colegio Público. Entró a formar parte en el Gabinete de Pedagogía Musical del Gobierno de Aragón en el año 1998

- GP.5- Licenciado en Filosofía. Diplomado en Magisterio. Maestro especialista en Música y dramatización en Colegio Público. Entró a formar parte en el Gabinete de Pedagogía Musical del Gobierno de Aragón en el año 1990
- GP.6- Profesora Superior de Música de Cámara, Piano y Repentización, Transposición y Acompañamiento. Jefe de Estudios y profesora de Música de Cámara del Conservatorio Superior de Música de Aragón. Miembro del Gabinete de Pedagogía Musical de la Diputación General de Aragón durante los años (1986-1990).
- GP.7- Profesora Superior de Pedagogía Musical y Profesora de Piano. Profesora de Piano por oposición en el Conservatorio Municipal de Zaragoza. Miembro del Gabinete de Pedagogía Musical de la Diputación General de Aragón desde el año 1984.
- GP.8- Profesora Superior de Pedagogía Musical. Profesora de Piano. Profesora de Lenguaje Musical por oposición del Conservatorio Profesional de Zaragoza. Miembro del Gabinete de Pedagogía Musical de la Diputación General de Aragón durante los años (1987- 1990).
- GP.9- Profesor de guitarra. Diplomado en Magisterio. Maestro especialista en Música en Colegio Público. Director de Coros Infantiles. Entró a formar parte en el Gabinete de Pedagogía Musical del Gobierno de Aragón en el año 1985.
- GP.10- Profesor Superior de Pedagogía Musical. Diplomado en Magisterio. Maestro especialista en Música en Colegio Público. Entró a formar parte en el Gabinete de Pedagogía Musical del Gobierno de Aragón en el año 1990
- GP.11- Profesor Superior de Guitarra. Profesor de guitarra y director del Conservatorio Municipal de Jaca. Coautor del libro de folclore aragonés *Los Músicos de Acumuer*. Miembro del Gabinete de Pedagogía Musical de la Diputación General de Aragón durante los años (1995-2004)
- GP.12- Profesora de Piano, profesora de solfeo y teoría de la música, transposición, acompañamiento y repentización. Profesora por oposición de Lenguaje Musical en el Conservatorio Municipal de Zaragoza. Miembro del Gabinete de Pedagogía Musical de la Diputación General de Aragón durante los años (1990-1993).
- GP.13- Profesora de Música y Maestra especialista de Música en Secundaria y Bachillerato. Miembro del Gabinete de Pedagogía Musical de la Diputación General de Aragón desde el año 1986.

- GP.14- Profesora Superior de Dirección de Orquesta, Dirección de Coros, Pedagogía Musical y Solfeo y Teoría de la Música, Vicedecana de Estudiantes y Relaciones Internacionales de la Facultad de Educación, Profesora Titular del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Zaragoza. Miembro del Gabinete de Pedagogía Musical de la Diputación General de Aragón durante los años (1984-1991) y, coordinadora de la Campaña en el curso 94-95.
- GP.15- Profesor de Piano. Diplomado en Magisterio. Maestro especialista en Educación Musical para primer ciclo de la ESO en el Instituto *Pedro Cerrada* de Utebo (Zaragoza). Miembro del Gabinete de Pedagogía Musical de la Diputación General de Aragón durante los años (1984-2006).
- GP.16- Diplomada en Magisterio. Maestra especialista en Música en Colegio Público. Autora del libro *Danzas del Sobrarbe*. Entró a formar parte en el Gabinete de Pedagogía Musical del Gobierno de Aragón en el año 1986.
- GP.17- Profesora Superior de piano, catedrática de secundaria, especialidad música, asesora de Música del CPR nº 2 *Juan de Lanuza*. Miembro del Gabinete de Pedagogía Musical de la Diputación General de Aragón durante los años (1984-2006). Más de 30 años de experiencia docente en Educación Musical.
- GP.18- Profesora Superior de piano, catedrática de secundaria, especialidad música, actualmente jubilada. Miembro del Gabinete de Pedagogía Musical de la Diputación General de Aragón desde el año 1984.

4.2.2 DESARROLLO Y RESULTADOS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

Este tipo de entrevista, planteada como grupo de discusión, no debe entenderse como la yuxtaposición de una serie de entrevistas individuales, sino como la reunión de personas con un interés común para debatir sobre un tema determinado. Además, no se considera un grupo organizado para esta estrategia de investigación, sino que era un grupo ya consolidado, por pertenecer todos ellos al denominado Gabinete de Pedagogía Musical de la DGA, lo cual confirmaba y enriquecía el proceso.

En definitiva, a la hora de plantear el grupo de discusión se tuvo en cuenta la vinculación de los miembros con el Gabinete de Pedagogía Musical de la DGA, y el interés de los mismos por el tema, que se constató en el momento de comunicarles el motivo de la reunión. Todos mostraban disposición y entusiasmo por colaborar con la iniciativa.

La entrevista del grupo tuvo lugar la tarde del cuatro de septiembre de 2007, en la Sala de Juntas de la Facultad de Educación, con una duración de una hora y cuarenta y dos

minutos. En la introducción se planteó a los asistentes el tema y los objetivos de la investigación. Se propuso comenzar debatiendo sobre la situación y el panorama educativo que había en el año 1982, los obstáculos que se encontró Mariángeles Cosculluela, sus aportaciones y de que manera influyó en la mentalidad del profesorado, en la enseñanza de la música y de la sociedad en general. No obstante, se intentó mantener por parte de la moderadora, un clima de máxima observación participante y permisividad no-directiva, así como un mínimo de focalización.

Respecto a la situación previa a 1982 y al panorama educativo musical, los asistentes compartían la opinión generalizada de que en Zaragoza y seguramente en todo el territorio español existía un importante vacío en cuanto a música en la escuela, ya que dependía de las inquietudes del profesorado de música. Sólo se trabajaba en casos muy puntuales en los que el maestro tenía una sensibilidad especial por este tipo de formación. En Zaragoza un claro ejemplo fue el de Dña M^a Julia Valdovinos (1927-2007), maestra nacional vinculada a la formación de coros escolares, como argumentaba GP9.

Dices que los hombres no hacían música, pero sin embargo la mayoría de los maestros venían de los seminarios y allí si que se hacía música. La Pública en los años “50” era muy mala, y casi todos los estudiantes provenían de los seminarios. Porque los curas iban a los pueblos, se llevaban a los niños a los seminarios, éstos estudiaban la carrera y se salían de curas para dedicarse a la educación. Allí tenían buena formación musical, la cual a partir de los “70” se denominó expresión dinámica.

A principios de los años 80, Mariángeles Cosculluela comenzaba a introducir en Zaragoza aquellas ideas innovadoras que en el campo de la educación musical había conocido en sus años de formación por diferentes países europeos. Comenzaba una etapa de difusión y formación para el profesorado de música en las nuevas corrientes metodológicas de educación musical, como lo expresaba también GP 12:

En Zaragoza y, según mi experiencia no se conocía antes de los años 80, absolutamente nada. Mariángeles Cosculluela nos abrió al conocimiento de los diferentes métodos de pedagogía musical, trajo profesorado extranjero para formarnos.

Sin embargo, en bachillerato la música se impartía a las mujeres no así a los hombres, como indica GP17. Además los textos con las que se impartían eran de la Sección Femenina, escritos por Ramírez Ángel. La música estaba implícita de primero a sexto de bachillerato.

El grupo asegura que esta falta de educación musical en la escuela era debida sobre todo, a la carencia de formación del maestro en música, e insiste en que solamente se producía, en aquellos casos en los que el maestro sentía un especial interés por la enseñanza de la música y, además contaba con el apoyo de la dirección del centro.

GP.9- *Claro porque la gente no estaba formada, por eso digo que eran casos puntuales los que daban música. De hecho, yo trabajaba en los años “80” en el CP Tío Jorge como tutor de octavo y, tuve que pedir permiso para dar música, les pareció fenomenal y me dijeron que adelante. Y creo que en Zaragoza tal vez fuese el único caso, después se unió Javier Aparicio y trabajamos juntos.*

Opinión en la que incidía GP16:

GP.16- *En Huesca pasaba lo mismo, pero hubo una excepción en el colegio de prácticas dependiente de la escuela de magisterio, allí en el 81-82 hubo una convocatoria por especialidades, entre ellas la música, pero duró entre 4 y 6 años, hasta que pasaron a régimen general y fue un colegio público normal y corriente. Se hizo un buen trabajo y, de forma interdisciplinar.*

Esta necesidad de formación del maestro fue abordada por Mariángeles Cosculluela desde su Campaña de Pedagogía Musical, la cual suponía una ruptura con los esquemas tradicionales de enseñanza. Todos los asistentes mantenían la opinión de que supuso una importante proyección educativa abierta a la percepción de nuevas formas de enseñanza de la música, aportando nuevos métodos de educación musical, un trabajo globalizado. Todo ello a través de la motivación y de carácter lúdico, sin obviar el esfuerzo personal. Así lo explicitan algunos de los componentes del grupo:

GP.13- *A Mariángeles Cosculluela la conocí en Burgos sobre el 82. Fue un “boom” para todos los asistentes. Nos pegábamos por ir a su clase y dejábamos las demás. Fue algo excepcional, una espina de vitalidad. Nos rompió todos los esquemas tradicionales de enseñanza. Yo diría que hubo un antes y un después de Mariángeles Cosculluela.*

GP17, por su parte, incide en que se trataba de una música activa, que no consiste en una tarea individual sino que, involucra a todo el mundo, a través del disfrute de la música, por lo que aportó una forma novedosa de hacer y aprender música. Es decir, que estableció una percepción diferente de la enseñanza de la música, en la que la educación musical comienza con la imagen del niño, y el esquema corporal es también, la base de la construcción de la personalidad, asociando la música, el movimiento y la psicomotricidad y, planteando que no toda la música vale.

Y, así, por ejemplo GP6 señala el impacto que le causó:

GP.6- *Para mí fue impactante conocer a Mariángeles Cosculluela. En el conservatorio la enseñanza era rígida, anticuada, decimonónica. Hasta que apareció una nueva profesora que se interesaba por buscarme nuevas ediciones de las obras. Ella me explicó que existía el gabinete de pedagogía musical y, que si quería asistir: no me*

perdí ninguno. Desapareció el concepto rígido de enseñanza de la música y de hecho influyó en mi interpretación musical.

Como consecuencia de esta difusión y proyección, se produce una transformación en la mentalidad del profesorado. Se preocupa por su formación, cambia el pensamiento y abre nuevas vías de enseñanza para el profesorado de música y de educación infantil.

GP.18- De hecho esa fue una de sus aportaciones. Tuve la suerte de ser testigo en el 77 de ver como se gestaba el Chis-chas en la clase de Jose Vicente González Valle, allí estaban Carmen Farah y Mariángeles Cosculluela. Su mayor aportación: “el camino adecuado no era ir directamente al alumno, sino ir al docente, porque las escuelas tampoco estaban preparadas, la música era una “maría”. Mariángeles Cosculluela, nos formó en el viejo conservatorio del Coso, nos formó a mucha gente, nos transmitió la ilusión, nos respetó y valoró nuestras facultades para poder desarrollarnos. Carmen desapareció por diferentes razones y Mariángeles continuó y verdaderamente sus ideas eran innovadoras porque creía en ello. Fue un lujo.

Se trataba inicialmente, de formar al músico en las nuevas corrientes metodológicas del momento, para que estos a su vez, formasen al maestro de la entonces Enseñanza General Básica (EGB), una educación por y para la música, estableciendo una cultura musical para todos los ciudadanos. Esta característica recuerda de algún modo la filosofía descrita en el capítulo anterior de la JAE, a través de la formación y ampliación de estudios en el extranjero para, al volver renovar y modernizar los planteamientos pedagógicos existentes.

GP.4- Tantos maestros que pasaron por sus cursos. Actualmente no hay maestro de Educación Infantil que no utilice sus textos. Por supuesto, hay una transformación y un cambio de mentalidad. Ha sido y es un punto de referencia en la enseñanza.

Aspecto en el que inciden otros miembros del grupo como:

GP.17- Ella decía: “Llevad la música a la escuela”. Mariángeles quería transformar la mentalidad del docente, en definitiva transformar el pensamiento de la sociedad.

Una formación para todo el profesorado, realizando un trabajo de difusión por todo el territorio aragonés. No se trató de una educación centralizada, sino que llegó a todos los rincones, se desarrollaron cursos no sólo en las capitales de provincia, sino en pueblos de las tres provincias aragonesas, con la intención de facilitar al maestro su preparación.

GP.11- Yo corroboro todo lo que se ha hablado. En Jaca había todavía más desierto. Lo conozco cuando el programa llega a Huesca gracias a su expansión por las tres provincias. No se centraliza como en otros casos, será otro de sus aportes, pero en

realidad no estamos hablando de un tipo de enseñanza de la música, sino que me atrevería a decir que va implícita una filosofía de vida.

Según GP 6, esa difusión por todo el territorio sería fundamental para la transmisión a todo el profesorado.

Para realizar esta transmisión, formó un equipo de trabajo, no sólo profesional sino también humano, basado en el aprecio, reconocimiento y valoración en todo momento del trabajo de los demás. Una formación profesional en la que se establece un compromiso con la música y la educación musical de calidad.

GP.12- *¡Qué bien fomentaba el trabajo en equipo! En ningún grupo de trabajo he trabajado tan bien como en los que dirigía ella.*

Algunos miembros del grupo recordaban, además, su carisma y poder de transmisión y de entusiasmo, alentando siempre en el desarrollo y valoración de las capacidades personales de los miembros del gabinete. GP17 destacaba sobre todo su generosidad:

GP.17- *Además de su facilidad de organización y mando, con unas ideas muy bien estructuradas. Hay algo que no quiero dejar de mencionar y es su inmensa generosidad, en todo lo que le planteabas, siempre te llevaba a las fuentes, te ayudaba y colaboraba contigo, todos le debemos reconocimiento. Planteó unas ideas novedosas y todos le creímos y formó equipo, un equipo bueno. Ella lo decía: “Puedo avanzar porque el equipo es bueno”.*

Un equipo al cual seleccionaba de forma exhaustiva y al que además exigía desde el afecto un trabajo disciplinado, intenso, riguroso y tenaz.

GP.13- *Tenía una habilidad especial para corregirnos sin que nos sintiésemos mal, éramos un equipo continuo y ejemplar.*

GP.2- *Pero seleccionaba muy bien a la gente, allí no entraba cualquiera. Nosotros fuimos el último grupo, ella controlaba muy bien, sabía a quién cogía, era dura en el sentido de marcar horarios de trabajo y sobre todo que la gente respondiera.*

Para Mariángeles Cosculluela, la educación musical comienza por las músicas propias como signo de identidad de los pueblos y, por tanto, otorga especial importancia a la música tradicional de su comunidad autónoma y abre el conocimiento de otras músicas populares que no fuesen la jota, con el tratamiento adecuado para la educación musical, acercando y difundiendo una nueva visión de la música y las costumbres aragonesas.

GP. 1- *En aquella época de hecho sólo se conocía la jota. Fue importante, porque ese tipo de música aragonesa era la gran desconocida, a pesar de que los cancioneros*

aragoneses ya existían. Salvo algunas canciones que le proporcionó Gregorio Garcés como la que da título al libro “Chis-chas”, fue un trabajo excelente. Por ejemplo hablando de la sección femenina, allí sólo trabajaban la jota.

No obstante, Mariángeles Cosculluela encontró importantes obstáculos a la hora de trabajar, debido a la incompreensión del profesorado de música y al desconocimiento existente en los años 80 por nuevas formas y métodos de educación musical vigentes en Europa, los cuales en España estaban todavía por consolidarse. Así lo manifestaron algunos componentes del grupo de discusión. GP9 recordaba la dureza del antiguo conservatorio y la rigidez de las clases y señala cómo algunos profesores eran reacios a nuevas tendencias debido a su inseguridad, salvo excepciones. Mariángeles Cosculluela aportó calidez, motivación y entusiasmo por el aprendizaje musical.

En este sentido algunos miembros recordaban cómo determinados profesores llegaron incluso a ridiculizar de esta nueva pedagogía, de la cual, se decía que eran “chorradas” y que estaba “loca”.

A pesar de todos estos obstáculos y dificultades, su nueva pedagogía la proyecta a los diferentes niveles y ámbitos educativos. Tal y como describen algunos miembros GP. 2 y 11, Mariángeles Cosculluela va más allá. Su labor no sólo se limita al maestro de música, sino que trabaja en y para los conservatorios, las escuelas de música, la educación infantil, primaria y secundaria, educación de adultos, las bandas de música de los pueblos. En definitiva, dignifica la música, a los músicos y la educación musical. Todo ello con una personalidad tolerante, exquisita en sus formas y con absoluto rigor.

Además, entiende la enseñanza de la música desde un punto de vista global vinculándola al resto de aprendizajes. Así como una educación musical para todos, independientemente de sus capacidades o sus conocimientos musicales, ya que todo el mundo tiene derecho a vivir la música y sentirla.

GP.5- Estoy plenamente de acuerdo, mi contacto con ella fue desde el punto de vista del teatro, fue mágico porque me impresionó su capacidad de absorción, de integración y amplitud de miras. Con ella preparé el currículo de Aragón y, me aportó mucho en comprender la importancia no sólo de la educación específica sino de la educación en general.

Aspecto en el que incide GP2

GP.2- Ahí quería llegar, el vivir la música, sentirla, que todo el mundo es capaz de hacerlo, independientemente de sus conocimientos musicales.

Concede especial importancia a las actitudes, la parte afectiva, la motivación, sacando lo mejor de cada uno

GP.5- *Me gustaría añadir la importancia que le concedía a las actitudes. La música o el teatro no son siempre divertidos, en cambio el trabajo hecho con motivación y como ya se ha dicho sacando lo mejor de cada uno, eso tocaba la parte afectiva, lo cual fomentaba Mariángeles.*

Por último, Mariángeles Cosculluela es consciente de la importancia de las instituciones y los políticos en el proceso de educación musical. De hecho se preocupa por involucrar a las instituciones y los políticos. Algunos miembros del grupo de discusión recordaban con cariño cómo Mariángeles invitaba a los festivales de final de curso a los representantes políticos y les hacía participar activamente, haciéndoles sentir y emocionándoles.

Asimismo, también hay que señalar que el trabajo lo realizó al margen de ideologías políticas. Como indica GP.6 significó un importante cambio a nivel institucional, tuvo una sensible influencia en los políticos, debido a que iba por delante de los tiempos.

No obstante, fue un arduo trabajo, debido a los constantes cambios políticos, los cuales provocaban en ocasiones vacíos de poder, limitando y postergando el trabajo desarrollado. A pesar de ello, será una de las campañas en el ámbito educativo más duraderas de las promovidas por la Diputación General de Aragón, y con mayor incidencia en el profesorado y consecuentemente en el alumnado, tal y como señaló GP. 17

Curiosamente es un proyecto que dura 26 años ininterrumpidamente. Que yo sepa eso sólo pasó con la Campaña de Pedagogía Musical y tal vez el Seminario por la Paz. Además, lo hace con música aragonesa, eso fue totalmente innovador, con fuerza y arraigo. Como lo tenía de claro... De hecho, gracias a ella la presencia de la música en la sociedad aragonesa es mucho mayor.

Al concluir la reunión se constata la coincidencia de que Mariángeles Cosculluela contribuye a la creación de una nueva cultura en la enseñanza de la música, a través de lo siguiente:

A) *El desarrollo de un nuevo lenguaje*, a través de una educación por y para el Arte, en la cual se interrelaciona los principios básicos de la psicopedagogía humanista con la música, por medio del comportamiento y desarrollo motriz con objeto de favorecer y posibilitar un proceso personal y motriz y planteando la importancia de la Educación Musical en la formación integral de la persona.

B) *Una percepción diferente de la educación musical*, en la que la educación musical comienza por las músicas propias como signo de identidad de los pueblos, estableciendo la asociación entre música y psicomotricidad una

concepción de la educación musical como medio de transformación social.
Cuidado en la selección de las músicas

C) *Apertura de pensamiento y metodológica*, en la cual propone una cultura musical para todos los ciudadanos, a través de la educación formal y no formal. En la que todos los sistemas, todas las pedagogías son válidas cuando el profesor es competente, comprometido con una educación musical de calidad y, ante todo, con un perfil humano y sensible. Además, las administraciones públicas se tienen que implicar en el proceso de la educación musical.

D) *Una nueva sensibilidad*, en la que ante una formación del profesorado excesivamente técnica, habrá que formar profesionales con sensibilidad para trabajar en un ámbito en el que la música viene a caminar globalizada con la educación integral.

Por último, aglutina y cohesionan a los profesionales de la Educación Musical, para caminar juntos, ante un fin común, el compromiso con la música, los músicos y la educación musical de calidad.

GRUPO DE DISCUSIÓN: SÍNTESIS

SITUACIÓN PREVIA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No hay música en la escuela ▪ Falta de formación en didáctica y pedagogía musical tanto del maestro como del músico
OBSTÁCULOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incomprensión por parte del profesorado ▪ Falta de consolidación en España de métodos que en Europa estaban vigentes
PROYECCIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Abre nuevas formas de enseñanza de la música 2. Transforma la mentalidad del profesorado 3. Establece un compromiso educativo y social
CONTRIBUYE A LA CREACIÓN DE UNA NUEVA CULTURA	<ol style="list-style-type: none"> 1. EL DESARROLLO DE UN NUEVO LENGUAJE <ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación por y para el Arte ▪ Importancia de la Educación Musical en la formación integral de la persona ▪ Interrelaciona los principios básicos de la psicopedagogía humanista con la música, por medio del comportamiento y desarrollo motriz con objeto de favorecer y posibilitar un proceso personal y motriz 2. LA PERCEPCIÓN DIFERENTE DE LA EDUCACIÓN MUSICAL <ul style="list-style-type: none"> ▪ La educación musical comienza por las músicas propias como signo de identidad de los pueblos ▪ Concepción de la educación musical como medio de transformación social ▪ Asociación entre música y psicomotricidad ▪ Cuidado en la selección de las músicas. 3. APERTURA DE PENSAMIENTO Y METODOLÓGICA <ul style="list-style-type: none"> ▪ Las administraciones públicas se tienen que implicar en el proceso de la educación musical. ▪ Propone una cultura musical para todos los ciudadanos, a través de la educación formal y no formal ▪ Todos los sistemas todas las pedagogías son válidas cuando el profesor es competente 4. UNA NUEVA SENSIBILIDAD <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compromiso con la música y la educación musical de calidad ▪ Aglutina y cohesionan a los profesionales de la Educación Musical ▪ La formación del profesorado es excesivamente técnica, por tanto habrá que formar profesionales con sensibilidad para trabajar en un ámbito en el que la música viene a caminar globalizada con la educación integral

4.3 ENTREVISTAS A DOCENTES DE EDUCACIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Con objeto de contrastar los resultados de los datos extraídos del cuestionario, se realizó una serie de entrevistas en profundidad a docentes especialistas en educación musical. Se entendió que podría ser mucho más enriquecedor para la investigación, realizarlo de forma colectiva, de tal modo que se convocó a un grupo de maestros para que pudiesen así, tener un espacio para el debate y la discusión.

No obstante, es importante establecer la importancia de la diferencia entre el grupo de discusión y la entrevista colectiva, ya que en el primer caso se trata de una máxima observación participante y una mínima focalización. Sin embargo, en la entrevista colectiva, la observación participante será menor y mayor la focalización (Sabirón, 2007, p. 367).

Para la entrevista, se convocó a maestros de música que pudiesen representar las diferentes variables que se había tenido en cuenta para la interpretación de resultados establecida. Se realizó en el seminario nº 1 de la Facultad de Educación y tuvo una duración de 50 minutos, debido a que para poder convocar a todos al mismo tiempo había sido muy difícil encontrar un horario común.

A la entrevista asistieron un total de 5 maestros de educación musical, de los cuales, se presenta a continuación, un breve perfil:

4.3.1 ASISTENTES A LA ENTREVISTA COLECTIVA DE DOCENTES

ED.1- Diplomado en Magisterio Educación Infantil y Educación Musical (Habilitado).
Curso de Postgrado. Con 24 años de docencia, 10 de ellos de música en Primaria.
Actualmente trabaja como maestra generalista en el CEIP *Juan XXIII* de Zaragoza.

ED.2- Diplomado en Magisterio Educación Musical. Título de grado medio de violín y musicoterapeuta por el Instituto de Música, Arte y Proceso de Vitoria. Con 6 años de docencia, 5 de ellos de Música en Primaria. Actualmente es profesora de música y tutora de 5º curso de primaria en el CEIP de Alfajarín (Zaragoza)

ED.3- Diplomado en Magisterio Educación Musical. Título de grado medio de piano.
Con 5 años de docencia como profesora de Música en Primaria. Actualmente es profesora de música en primaria en el CEIP *Antonio Martínez Garay* de Casetas (Zaragoza)

ED.4- Diplomado en Magisterio Educación Musical. Título de grado elemental de guitarra. Con 6 años de docencia como profesor de Música en Primaria. Actualmente es profesor de música en primaria en el Colegio *San Agustín* de Zaragoza.

ED.5- Diplomado en Magisterio de Primaria y Educación Musical (Habilitado). Título de grado elemental de guitarra. Con 29 años de docencia, 12 de ellos como profesor de Música en Primaria. Actualmente es profesora de música en primaria en el C *El Buen Pastor* de Zaragoza.

4.3.2 DESARROLLO Y RESULTADOS DE LA ENTREVISTA A DOCENTES

Las entrevistas se realizaron en la fase final de la investigación. Inicialmente, se pensaban entrevistar a lo largo del verano, pero, al observar que era mejor una entrevista colectiva, ante la dificultad de reunirlos en periodo vacacional, se les convocó para la primera semana de septiembre de 2008.

Aunque los entrevistados fueron informados previamente del motivo de la reunión en el momento de solicitar su colaboración, se les explicó al comenzar el tema y los objetivos de la investigación. La entrevista se estructuró entorno a los apartados del cuestionario, en referencia a los bloques desarrollados y los resultados extraídos del análisis de los datos, sobre todo en cuanto a las variables establecidas. Los bloques fueron los siguientes:

- a) Referente al perfil y formación del profesorado de música
- b) Entorno a la Campaña de Pedagogía Musical de la DGA
- c) Sobre el conocimiento de la labor de Mariángeles Cosculluela

Si bien, tanto la estructura de contenidos como las preguntas estaban previamente determinadas, hay que señalar que en el desarrollo de la entrevista se adoptó en varias ocasiones la forma de un debate improvisado, lo cual supuso que no sólo se respondiesen las preguntas decididas con anterioridad, sino que surgiesen otras de forma espontánea. Se estableció un debate abierto a distintos horizontes de significación y sugerencias de interés.

a) Referente al perfil y formación del profesorado de música

Al comenzar la entrevista se preguntó lo relativo al perfil y formación del profesorado de música, con la intención de partir del conocimiento y formación del docente de educación musical y así establecer las consonancias y disonancias al respecto.

Entendían que era lógico y normal que los métodos más conocidos y trabajados fuesen el Kodaly y el Orff, en cuanto a que al primero, afirmaban, era el más comercializado y sobre todo por los recursos que aporta, los cuales no suponen la necesidad de tener material alguno en clase, ya que con la voz y el cuerpo ya puedes trabajar perfectamente el método (ED. 4). Creían que, por otro lado, del Orff lo que se había transmitido era sobre todo su banda rítmica que es lo que todo el mundo trabaja, ya que los instrumentos musicales son también accesibles para el maestro (ED.1). Sin embargo, ED. 5 explicaba que, en su caso, no trabajaba ningún método, y que lo único que trabajaba era lo que le habían transmitido en los cursos de la DGA y de la utilización de los textos de Anaya de Mariángeles Cosculluela

Por otro lado, en cuanto al conocimiento y utilización de las teorías de los compositores contemporáneos, percibían que había un importante desconocimiento debido a la falta de formación del profesorado. En los resultados del cuestionario, se observa que los únicos que conocen estos métodos son los profesores que han realizado la especialidad de música en la universidad, este es el caso de ED. 3. En este sentido ED. 1 dice: *Debería haber más conexión con las escuelas de magisterio. Una educación más permanente, al hilo de la filosofía de Mariángeles Cosculluela.*

No obstante, en la actualidad existen los CPRs para cubrir la formación del maestro en activo. Sin embargo, los maestros opinaban que no era suficiente, debido a que en el caso concreto de Zaragoza no hay asesores de música especialistas en educación primaria y esto les ha supuesto diferentes problemáticas.

Sobre la formación en diversos ámbitos se destacó que el maestro de colegio público se siente mejor formado en Expresión Corporal y Nuevas Tecnologías y el de Colegio Privado en Formación Vocal. Rápidamente encontraron respuestas unánimes en el aspecto de nuevas tecnologías en las que argumentaban que los proyectos Atenea o Ramón y Cajal propuestos por la DGA, habían sido dirigidos sobre todo a los Centros Públicos. E.D.5 y E.D.4, afirmaban que no habían sido aplicados en centros concertados por falta de información al respecto.

Sin embargo, les llamaba la atención el aspecto de la Expresión Corporal, ya que consideraban que es un bloque que se trabaja sobre todo en educación física, no obstante, seguramente afirmaba ED. 1 los maestros al cumplimentar el cuestionario lo relacionaron con movimiento y danza, ya que casi todos los maestros han pasado por los cursos de la DGA y el movimiento se trabaja de forma considerable.

En referencia a la mayor formación en el ámbito vocal de los colegios concertados, los maestros de colegios públicos lo encuentran evidente, debido a la tradición del canto en los actos religiosos, lo cual contrasta con el pensamiento de los maestros representantes de los colegios Privados que opinaban que no era sí. De hecho ED.5 decía: *Actualmente, hay menos coros en Colegios Privados Concertados que en los Centros Públicos.* A

este respecto confirma ED.3 que seguramente es debido a la actual Campaña de la DGA de formación de coros escolares coordinada por el maestro de educación musical Julio Galdámez.

Por último, se señaló que aunque los maestros de música en general participan en seminarios y en grupos de trabajo, en proyectos de innovación, investigación o renovación pedagógica existe un importante descenso de participación, casi inexistente. Los docentes manifiestan por un lado que es más fácil sentarte y que te lo den hecho que no ponerte a trabajar (E.D. 3) o como afirmaba E.D. 1, es más fácil compartir lo que tienes en un seminario que comenzar de cero con un proyecto de innovación.

b) Entorno a la Campaña de Pedagogía Musical de la DGA

Se les formuló la pregunta surgida en el grupo de discusión sobre si ha existido un antes y un después de la Campaña de Pedagogía Musical. Al igual que el grupo de discusión compartían la opinión de que hasta entonces no había nada y la Campaña de Pedagogía Musical abrió nuevas vías de conocimiento en didáctica y pedagogía musical, básicas para la formación de todo el profesorado, sin excepciones. Se insiste además en que estaba abierto a todos los profesionales de la docencia, lo cual suponía una formación en tanto para los maestros con conocimientos musicales, como los que no los tenían.

ED. 1 opinaba que: Creo que en los años 80 fue impactante, porque la música sólo se trabajaba en aquellos casos en los que el maestro tenía alguna afición por la música, además, lo que se hacía era sobre todo cantar. Claro lo de bailar... era de locos. La repercusión que tuvo no sólo en las escuelas sino en la enseñanza musical en toda regla eh! ... Es decir, en la enseñanza oficial de conservatorio, seguramente porque en su equipo había músicos de conservatorio y pedagogos musicales.

Los docentes con menos de trece años en el ejercicio de la profesión (ED.2, 3 y 4) subrayaban que el material de la campaña es muy bueno, que fue bueno hace 20 años y que sigue siendo bueno ahora. ED. 4 lo explicaba así: *la verdad es que si analizas la situación es increíble porque, el material también es increíble. Lo pones en práctica en clase y resulta con el alumno, entonces seguro que es bueno.*

A este respecto, ED. 1 recalca, además, que: *antes no se tenía criterio, ya que había poca formación en pedagogía musical y nos gustaba, pero ahora que hay criterio sigue gustando. Al principio casi la totalidad no tenía formación, ni imaginábamos que se fuese a desarrollar un currículo de educación musical. Por eso ahora tiene más mérito. Por último, la cantidad de vocaciones que habrá girado y despertado.*

Por otro lado, ED. 3, se lamentaba de que el desarrollo de los cursos dependía del profesor que lo transmitía, ya que salvo el equipo inicial que según ella era el mejor, al

final de los noventa, había cursos en los que no te impartían el contenido de los textos dispersándolo hacia otros enfoques.

Sin embargo, ED.1 recordaba lo mucho que disfrutaba asistiendo a los cursos, a pesar de realizarse en sábado, teniendo que madrugar y con todo el peso de las ocupaciones personales, pero al salir de los cursos, tenía el convencimiento de que había merecido la pena.

Por otro lado, los textos de la Campaña más utilizados eran los de *Chis-chas*, los docentes respondieron prácticamente al unísono que era debido a que *Cascabillo* y *Bigulín*, implican más formación, esfuerzo y trabajo. En este sentido, E.D. 1 recalca que probablemente se haya aplicado más *Chis-chas* porque al principio de la Campaña accedía sobre todo profesorado de Educación Infantil, debido a la demanda del momento, y éste es el más apropiado para la edad. Además, ED.4 insiste en que cree que es el mejor de los textos y por eso es el que más interesa y gusta.

Al final, ED.5 se lamenta del fracaso que ha supuesto la suspensión de la Campaña el año 2006, lo expresaba así:

Es lamentable que una labor que tanto esfuerzo ha costado se haya dejado de hacer. Además, se habían ampliado enormemente. Gracias a ella me formé y me ha animado a seguir como maestra de música. Creo que se ha desaprovechado mucho, el profesorado era buenísimo y sigue estando ahí.

En este apartado, también se les preguntó sobre el conocimiento de otros proyectos de educación musical en Aragón, los asistentes en principio no tenía constancia, salvo el de coros infantiles nombrado anteriormente, pero como señalaba ED.1 sólo se trabaja el aspecto coral y para los especialistas de música. Una de las características más evidentes de la Campaña de Pedagogía Musical era que admitía a todos supiesen o no música.

c) Sobre el conocimiento de la labor de Mariángeles Cosculluela

En relación a los textos publicados por la Editorial Edelvives, sólo los conocían los docentes con más de 13 años en el ejercicio de la profesión, destacando sobre todo los de Aldaba 1 y 2, los cuales según afirmaban todavía siguen estando en muchos centros sin haberles otorgado por parte de los docentes la debida importancia, según afirmaba ED.1. Por su parte, ED.2 expone que: *Yo no conozco mucho de este trabajo, pero habláis siempre de música aragonesa ¿Y las otras músicas?*

Se le hace observar que, sí se preocupó por trabajar música de otras comunidades, del resto de Europa y del mundo, pero que ese trabajo lo realizó con la Editorial Anaya que

era para todo el territorio español. No había salido porque nos referíamos a la Campaña de Pedagogía Musical, dirigida al ámbito de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Por otro lado, Mariángeles Cosculluela también compone una serie de canciones infantiles, de las cuales solamente eran conocidas por los docentes con más de trece años en el ejercicio de la profesión. Las valoraban y lamentaban el desconocimiento existente por parte del profesorado de música actual, aunque seguramente no así por el profesorado de Educación Infantil.

Por último, sobre su labor en otros campos conocían la relacionada en el ámbito de la musicoterapia, como ya se ha mencionado anteriormente, su incidencia además, en los estudios oficiales de conservatorio.

Finalmente, se les invitó a expresar lo que ellos sentían sobre la personalidad de Mariángeles Cosculluela y las dos maestras que la conocieron señalaron lo siguiente:

ED.1: La actitud de Mariángeles Cosculluela como un ejemplo a seguir en la educación musical. Su mirada sonriente. El decirle al que tiene delante, esto es para disfrutar y tú no eres ni mejor ni peor que nadie. Su filosofía de la educación musical, sobre todo en las primeras edades.

ED.5: Admiración. Tenía unas ganas enormes de recuperar las raíces. Su ilusión.

ENTREVISTAS A MAESTROS: SÍNTESIS

<p>PERFIL Y FORMACIÓN DEL MAESTRO DE MÚSICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Están de acuerdo en que los métodos más utilizados son Kodaly y Orff por su fácil acceso ▪ El que los autores contemporáneos se trabajen menos, se debe al desconocimiento por parte del docente. ▪ Opinan que en la actualidad se ha progresado bastante en el campo de las nuevas tecnologías, y que es lógico que los maestros de la concertada la trabajen menos por la falta de información para participar en los proyectos programados por la DGA ▪ Entienden que el maestro de música participe más en seminarios que en proyectos de innovación porque para ellos es más fácil compartir lo que tienes en un seminario que comenzar de cero con un proyecto de innovación. ▪ Por último, demandan una formación permanente desde la Facultad de Educación
<p>ACERCA DE LA CAMPAÑA DE PEDAGOGÍA MUSICAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consideran que hubo un antes y un después de la Campaña de Pedagogía Musical, en referencia a la Educación Musical de Aragón ▪ Están plenamente de acuerdo con que abrió nuevas vías de conocimiento en Didáctica y Pedagogía Musical ▪ Piensan que el repertorio aragonés era desconocido y que gracias a la campaña ha trascendido ▪ Destacan que fue una campaña para todos los docentes ▪ Señalan que tanto los textos como el equipo de profesores eran muy buenos y por eso se difundió positivamente ▪ Lamentan considerablemente su desaparición, y demandan a quien corresponda su vuelta.
<p>CONOCIMIENTO DE LA LABOR DE MARIÁNGELES COSCULLUELA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocen las publicaciones y las valoran, sobre todo <i>Chis-chas</i>. Destacando que transcurridos más de 20 años todavía sigue en plena vigencia ▪ Sólo conocen sus canciones los maestros con más de 13 años en el ejercicio de la docencia ▪ En cuanto a su labor en otros campos destacan la musicoterapia y la extensión de su pedagogía a los conservatorios ▪ Subrayan su actitud hacia los demás de ilusión y de que todos somos iguales ▪ Aprecian su filosofía de la educación musical, sobre todo en las primeras edades.

4.4 ENTREVISTAS A MIEMBROS DE ASOCIACIONES

Mariángeles Cosculluela Mazcaray fundó y creó dos asociaciones en la ciudad de Zaragoza. La Asociación de Profesores de Música de Aragón, que se organizó en febrero de 1990, y una década más tarde, a principios de 2000, la Asociación Aragonesa de Musicoterapia. Por lo tanto, se consideró conveniente entrevistar a algún representante de dichas asociaciones. En el caso de la asociación de profesores de música se entrevistó a Dña M^a del Rosario Royo, presidenta en funciones y en el de la de musicoterapia a su actual vicepresidenta Dña Carmen Serna, por ser el miembro más antiguo, además de cofundadora.

4.4.1 ENTREVISTA A LA PRESIDENTA EN FUNCIONES DE LA ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE MÚSICA DE ARAGÓN

En la firme idea de que en la alteridad y reconocimiento del otro, es decir, caminando juntos, el profesor de música de secundaria deberá conocer y reconocer la labor del profesor especialista de música de primaria, quien a su vez se detendrá en estudiar como su trabajo viene condicionado por el realizado desde la educación infantil. Mariángeles Cosculluela, junto con un equipo de profesoras representantes todas ellas de los diferentes ámbitos de la Educación Musical y con una completa representación de los mismos, crea la Asociación de Profesores de Música de Aragón, para alcanzar juntos las metas propuestas en una estrecha relación de complementariedad, pero de respetuosa independencia.

Entrevisté a la presidenta en funciones de la Asociación de Profesores de Música de Aragón, en una céntrica cafetería de Zaragoza en el verano de 2008. El desarrollo de esta entrevista se desarrolló en un clima de cordialidad, adoptando más bien una forma de diálogo y de conversación informal, debido a que la investigadora fue la primera secretaria de la asociación y, por lo tanto, existía una relación profesional y personal de muchos años.

Comenzamos recordando que la asociación se forma a principios de los años 90, como afirmaba la entrevistada por *iniciativa absoluta* de Mariángeles Cosculluela, haciéndonos ver la necesidad de una asociación para el profesorado de música.

Según la entrevistada, Mariángeles Cosculluela, debido a su situación laboral en la administración, era consciente del papel que podía desarrollar el asociacionismo. Además, en aquel momento se estaba gestando la implantación de la LOGSE y había adquirido una experiencia constante, en actualizaciones curriculares viajando por toda la geografía española. Tenía muy clara la importancia de asociarse esa situación. Se

encargó de confeccionar los estatutos y de facilitar todos los documentos necesarios para su creación y establecimiento.

Se trataría de una asociación en defensa de la Educación Musical en todos los ámbitos (infantil, primaria, secundaria, conservatorios, escuelas de música, bandas...)

Ante las razones por las cuales se había instituido, la entrevistada expresaba que: *Porque una asociación abre puertas, que de forma individual no las tienes. Por ejercer todo tipo de reivindicaciones para el docente. Porque todos los ámbitos deben conocerse y defenderse.*

Por otro lado se creaba en defensa de la educación musical en todos los ámbitos, para reclamar la situación laboral del docente de música (falta de dotación a los centros, profesores itinerantes, establecer una formación permanente, falta de formación y de información...)

Las primeras actividades que realizó la asociación, en el curso 1990-1991, fueron dos tertulias sobre música contemporánea, en las que participaron los compositores Agustín Charles, Carlos Satué y Ángel Oliver Pina. Asistieron profesionales de conservatorios estatales, municipales y privados y profesores de música en general.

En cuanto a formación, se organizó en el año 1991 el primer encuentro de trabajo para profesionales de la educación musical en el Instituto de las Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, los ponentes fueron Laurence Renault (heredera directa de Maurice Martenot y profesora del conservatorio de París), el Doctor en medicina Jesús Gómez Tolón, Cori López Xamar (licenciada en medicina y profesora de Música delegada en España del método Tomatis) y Edelmira Sanuy (licenciada en Educación Física).

Otra de las realizaciones de la asociación, fueron las primeras colonias musicales de verano en el Albergue Juvenil *Rosa Bríos* de Albarracín (Teruel), dirigido a niños en edades comprendidas de ocho a catorce años, en el verano de 1993.

Una vez consolidada la asociación, Mariángeles cesó en su cargo de vicepresidenta, quedando como socio activo.

La entrevistada quiso recalcar, al final, algunos de los logros de la asociación que consideraba trascendentales en la educación musical de Aragón.

1. El recurso del borrador del Proyecto de Ley para Escuelas de Música en Aragón
2. Frenar el proceso de reducción horaria y de la pérdida de plazas de profesorado de música en secundaria en Aragón.

4.4.2 ENTREVISTA A LA VICEPRESIDENTA DE LA ASOCIACIÓN ARAGONESA DE MUSICOTERAPIA

Mariángeles Cosculluela desarrolla sus primeros estudios de musicoterapia en el Institut Jaques Dalcroze de Ginebra (Suiza) en el año 1977. A partir de ese momento sentirá una profunda preocupación por el desarrollo, avance y consideración de esta disciplina. En esta misma fecha se realiza en España el I Symposium Nacional de Musicoterapia, al cual asiste como ponente. En este encuentro científico se aprobó legalmente la primera Asociación Española de Musicoterapia, de la que será miembro activo y testigo directo de los primeros pasos decisivos para la introducción de esta especialidad en España. Desde entonces participará de forma activa, en la mayoría de los eventos relacionados con la musicoterapia en España, tanto de ponente como integrante del Comité Científico, en el caso de las I Jornadas Internacionales de Musicoterapia, que tuvieron lugar en Vitoria-Gasteiz en el año 1991, y en el VII Congreso Mundial de Musicoterapia celebrado en la Universidad del País Vasco.

No obstante, su trabajo en relación con la musicoterapia lo realiza hasta entonces fuera de Zaragoza. Es a partir de 1994 cuando comienza su labor en la Comunidad Autónoma de Aragón. En el curso 1994-1995 llevará a cabo un proyecto de Musicoterapia-Arteterapia, dirigido a menores de 6 a 14 años, según un convenio suscrito entre los departamentos de Sanidad, Bienestar Social y Trabajo y el de Educación y Cultura de la DGA, así como el departamento de orientación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Además impartirá un curso de musicoterapia-arteterapia educativa, dirigido a los educadores de protección de menores. En el curso siguiente ampliará el proyecto para menores de 14 a 18 años.

En este mismo curso 1995-1996, desarrollará un tercer proyecto aplicado de musicoterapia en geriatría, con internos normalizados y con dementes, a través de un convenio suscrito con el Inersero, el Departamento de Educación y Cultura y de Sanidad, Trabajo y Bienestar Social del Gobierno de Aragón. Por último, en los cursos 1996-1997 y siguiente dirigirá otro proyecto de musicoterapia educativa destinado a profesionales de la enseñanza, la salud y la atención social según diferentes convenios entre el departamento de Sanidad, Bienestar Social y Trabajo y el Departamento de Educación y Cultura de la DGA y el departamento de orientación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.

Tras este proceso de formación en la Comunidad Autónoma de Aragón, creará la Asociación Aragonesa de Musicoterapia. Al preguntar a la encuestada sobre los primeros pasos de la asociación, explicó que, aunque se creó en el año 1999, llevaban bastante tiempo trabajando juntas, ya que cuando la vicepresidenta conoció a Mariángeles Cosculluela, le animó a que toda esa labor que estaba haciendo fuera de Aragón la trajera aquí, pero Mariángeles Cosculluela en ese momento estaba totalmente

volcada con los cursos de formación de profesores de la DGA. La entrevistada le insistió y le dijo que si conseguía financiación podrían organizar cursos en Aragón. Así fue como comenzaron a organizar los cursos de Introducción a la Musicoterapia en la obra social de Ibercaja, desde el año 1994 hasta 2004. En el año 1995 desarrollaron el citado proyecto aplicado de musicoterapia en geriatría, con internos normalizados y con dementes, en el que trabajaban un médico, una asistente social, un músico y ella misma, el cual tuvo interesantes logros con los ancianos, pero que como siempre por problemas económicos no se pudo llevar a cabo en los sucesivos años, ya que los hicieron de forma altruista y sin remuneración económica alguna.

Tras la constitución de la asociación, las primeras acciones consistieron en la realización de diversos talleres: voz, danzaterapia, desarrollo personal y percusión. Además, se comenzaron diferentes proyectos de investigación uno en la cárcel, otro en el Hospital Infantil de Zaragoza, en geriatría y con una niña con Síndrome de Rett.

Debido a su prematura desaparición, el trabajo iniciado en esta asociación fue corto pero intenso, ya que realizó una importante labor de divulgación y formación, además de unir a los pocos profesionales que existían en ese momento y de enseñarles la importancia de caminar juntos. Inició interesantes proyectos, que continuó el equipo directivo que permaneció al frente de la asociación, entre otros la introducción de la musicoterapia en la universidad de Zaragoza en el curso académico 2006-2007, a través de un estudio propio de postgrado en musicoterapia.

5. TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Una vez realizado el estudio general del análisis de datos, las variables que se ha tenido en cuenta para la interpretación de resultados y triangulación de los datos han sido las siguientes:

- a) Maestros con titulación de especialidad Educación Musical y maestros con otras especialidades.
- b) Maestros con titulación oficial de música y los que no la tienen, independientemente de si tienen la especialidad de maestro especialista en educación musical.
- c) Maestros que imparten música en colegios públicos y los que imparten colegios privados concertados o no.
- d) Maestros especialistas en música con menos de 12 años en el ejercicio docente de la profesión y maestros con más de 12 años en el ejercicio de la profesión como especialistas en educación musical.

5.1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA Y PEDAGOGÍA MUSICAL

a) Maestros con titulación de especialidad Educación Musical y maestros con otras especialidades

Tras el estudio y análisis de datos de los cuestionarios, se comprueba que los profesores especialistas en Educación Musical, tienen un mayor grado de conocimiento de los diferentes métodos de Educación Musical. Los autores más trabajados son el de Kodaly y el de Orff, con un conocimiento entre pleno y moderado de más del 80% y el método Dalcroze y el Willems, con más del 50%. En este sentido, hay que destacar que, en Aragón desde hace varias décadas, como ya se ha especificado en el Capítulo I, se convocan viajes a Keskemet (Hungría) para el estudio y profundización del método Kodaly. Por otro lado, el método Orff tuvo una importante difusión en España en los años 80, con el desarrollo de cursos de formación desde el Ministerio de Educación.

En la entrevista a docentes, opinaban que era lógico, ya que, por su experiencia la gran mayoría de los maestros conoce y trabaja sobre todo, los recursos básicos del método Kodaly. Además, el material comercializado tanto de Orff como de Kodaly, es mayor que en otras metodologías, y, por lo tanto más asequible al maestro de música.

Sin embargo, los métodos de compositores contemporáneos son los grandes desconocidos. Los profesores con titulación de especialidad en Educación Musical, son los que más los conocen, seguramente porque es un tema que forma parte de los

contenidos del plan de estudios de la asignatura Didáctica de la Expresión Musical de su carrera.

En las entrevistas a docentes se corroboró que los maestros no están formados en estos enfoques contemporáneos, debido a que no hay mucha información sobre los mismos. En el caso de los estudiantes de magisterio especialidad musical, lo han trabajado en la universidad, y, esa es la razón por la que los conocen. Los docentes entrevistados demandaron una mayor conexión con la universidad, así como recibir una formación permanente, tal y como se hacía desde la campaña de pedagogía musical de la DGA, llevada a cabo por Mariángeles Cosculluela.

En cuanto a la puesta en práctica de los diferentes métodos de Educación Musical, todavía es mayor la diferencia de aplicación, ya que el 93,5% de los especialistas en Educación Musical los pone en práctica; sin embargo, en el caso de los maestros con otras especialidades los ponen en práctica en menor medida, un 79,4%. Al preguntar en las entrevistas sobre esta cuestión, los maestros respondieron que seguramente serían profesores con mínimos conocimientos de música.

A pesar de que son los maestros sin especialidad de Educación Musical los que conocen menos y por lo tanto con una baja práctica de los diferentes métodos de educación musical, se refleja en los resultados que aquellos maestros sin especialidad están preocupados por su reciclaje, ya que han realizado más cursos o cursillos de formación en los diferentes métodos que los maestros especialistas en educación musical, lo que implica su preocupación por una adecuada formación (Ver tablas nº 167 a 176 del anexo IV).

Sobre su formación en las diferentes materias, los especialistas en Educación Musical siempre están unos puntos por encima de los maestros con otras especialidades. Por ejemplo, los especialistas en Educación Musical valoran su formación en expresión corporal entre mucha y bastante el 83,1%, y los de otras especialidades hacen la valoración el 75,4%.

Al igual que en el caso de su formación en los diferentes métodos los maestros no especialistas han realizado más cursos de formación en los diferentes ámbitos. La formación, tanto de los maestros especialistas, como de los que provienen de otras especialidades, la han obtenido sobre todo en Aragón a través de cursos de formación ofertados por la DGA y los CPRs. Sólo cinco personas respondieron que sí habían realizado cursos en otros países.

Además, los maestros de otras especialidades también participan más en seminarios, grupos de trabajo o proyectos de educación musical, así como en grupos de renovación pedagógica. Los docentes entrevistados, argumentaron que esto es debido a la necesidad mayor de formación.

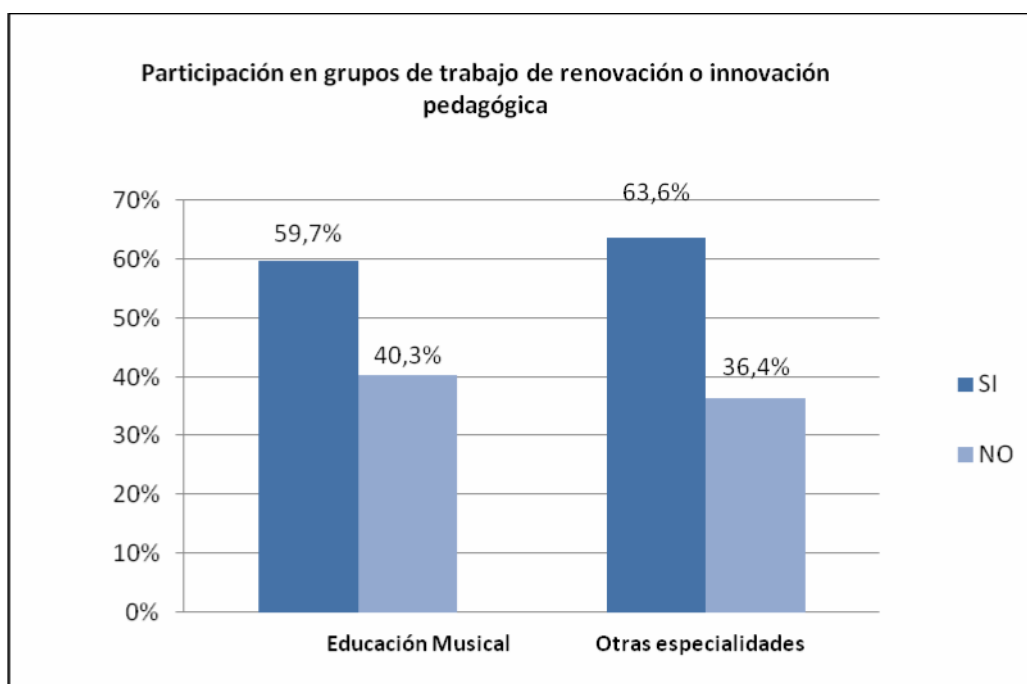


Gráfico 17

En referencia al sentimiento de vacío o carencia formativa, es mayor en los especialistas de Educación Musical que en los maestros de otras especialidades, por lo expuesto anteriormente, se deduce que los maestros de otras especialidades han buscado cubrir ese vacío a través de cursos de formación o participando en seminarios y grupos de trabajo.

b) Maestros con titulación oficial de música y los que no la tienen, independientemente de si tienen la especialidad de maestro especialista en educación musical

Al igual que en la variable anterior, los maestros con titulación oficial de música tienen un mayor grado de conocimiento de los métodos de Educación Musical que se reflejan en la encuesta y, en cuanto al desconocimiento, también los ignoran menos que los profesores sin titulación oficial de música. No obstante, las diferencias en este caso son menores que en la variable anterior. Lo mismo ocurre con la puesta en práctica de los diferentes métodos de Educación Musical: el 90,1% de los maestros con titulación oficial de música los pone en práctica, en el caso de los maestros sin titulación oficial, los pone en menor medida, un 88,5%, por lo tanto las diferencias son mínimas. En este caso, también coincide que los cursos de formación en las diferentes metodologías son mayores por parte de los maestros con titulación oficial de música.

Por último, hay que señalar que métodos como el Suzuki y el Martenot son los que menos se aplican y solamente por profesorado con titulación oficial de música, debido a que estos métodos están vinculados con los estudios de conservatorio.

Sobre su formación en las diferentes materias los maestros con titulación oficial se encuentran unos puntos por encima en lo referente a formación auditiva, formación instrumental, lenguaje musical y nuevas tecnologías. Los no titulados oficiales se encuentran más formados en expresión corporal y expresión vocal. Esto es correspondido con los cursos de formación, los titulados oficiales de música han realizado más cursos de formación auditiva, instrumental, lenguaje musical y nuevas tecnologías y viceversa. Seguramente este tipo de formación es debido a que en los conservatorios se potencia más la formación auditiva instrumental y del lenguaje musical.

En la entrevista a docentes, expusieron que es lógico que los no titulados tengan más formación en expresión corporal, porque seguramente, la han recibido de los cursos de *Chis-chas* de la DGA.

Son también los titulados oficiales de música los que han realizado cursos de formación en el extranjero, en el caso de los no titulados ninguno realizó cursos fuera de España. En ambos caso la formación recibida ha sido en mayor medida a través de cursos realizados en la DGA y los CPRs.

Los titulados oficiales de música en general participan más en grupos de trabajo y seminarios, así como en grupos de formación y proyectos de innovación pedagógica.

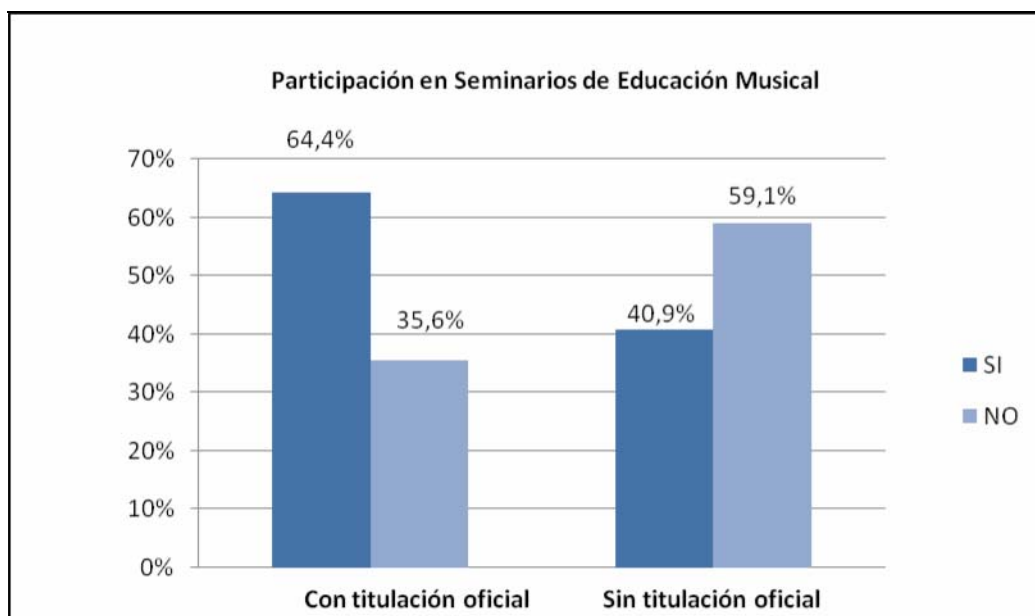


Gráfico 18

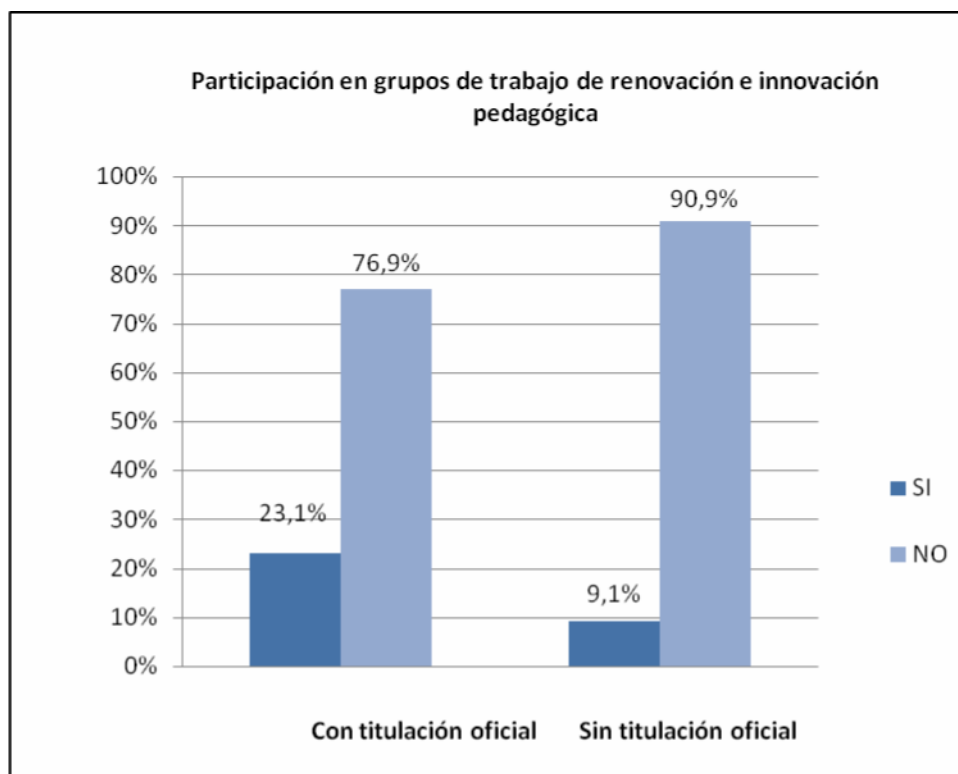


Gráfico 19

A pesar de que la formación es mayor tanto en metodologías como en los diferentes ámbitos de la Educación Musical el sentimiento de carencia formativa es mayor en los que no tienen titulación oficial de música, que en los maestros que tienen titulación oficial.

c) Maestros que imparten música en colegios públicos y los que imparten en colegios privados concertados o no

Los maestros que trabajan en centros públicos tienen un mayor grado de conocimiento de los métodos de Educación Musical que se reseñan en el cuestionario, además, en general, los ponen en práctica en mayor grado y han realizado más cursos de formación de todos los métodos. Aquí cabría destacar que los maestros que trabajan en los centros públicos, la gran mayoría, coincide en que tienen la especialidad de música.

Sin embargo, en lo referente a su formación en las diferentes materias, sí que encontramos algunas pequeñas diferencias en el caso de la formación auditiva, la expresión vocal, la expresión corporal y las nuevas tecnologías. En las dos primeras los maestros de los colegios privados se encuentran más formados y en la tercera y la cuarta es al revés. En el resto de ámbitos están prácticamente igualados.

En las entrevistas a maestros, expresaron que, en cuanto a nuevas tecnologías, era lógico, ya que los maestros de la concertada han tenido mayor dificultad para acceder a proyectos como Atenea o el Ramón y Cajal, mientras que en lo relacionado con la

formación vocal y auditiva en los centros concertados existe tradición de cantar por actos religiosos etc.

Los maestros que trabajan en centros privados o concertados han realizado más cursos de formación en las diferentes materias, a excepción de la expresión corporal y las nuevas tecnologías, materias en las que superan los cursos de formación los maestros que trabajan en centros públicos, que además coincide con los que se sienten más formados.

Coincide que los maestros que trabajan en centros públicos son los que han realizado cursos en el extranjero, los de centros privados no han realizado ninguno. La mayoría de ambos grupos han realizado los cursos de formación en la Comunidad Autónoma de Aragón, a través de los CPRs y la DGA.

Los maestros que trabajan en centros públicos participan más en seminarios, grupos de trabajo, proyectos de investigación e innovación pedagógica, que los maestros que imparten docencia en centros privados o concertados. En este caso, además, las diferencias son considerables.

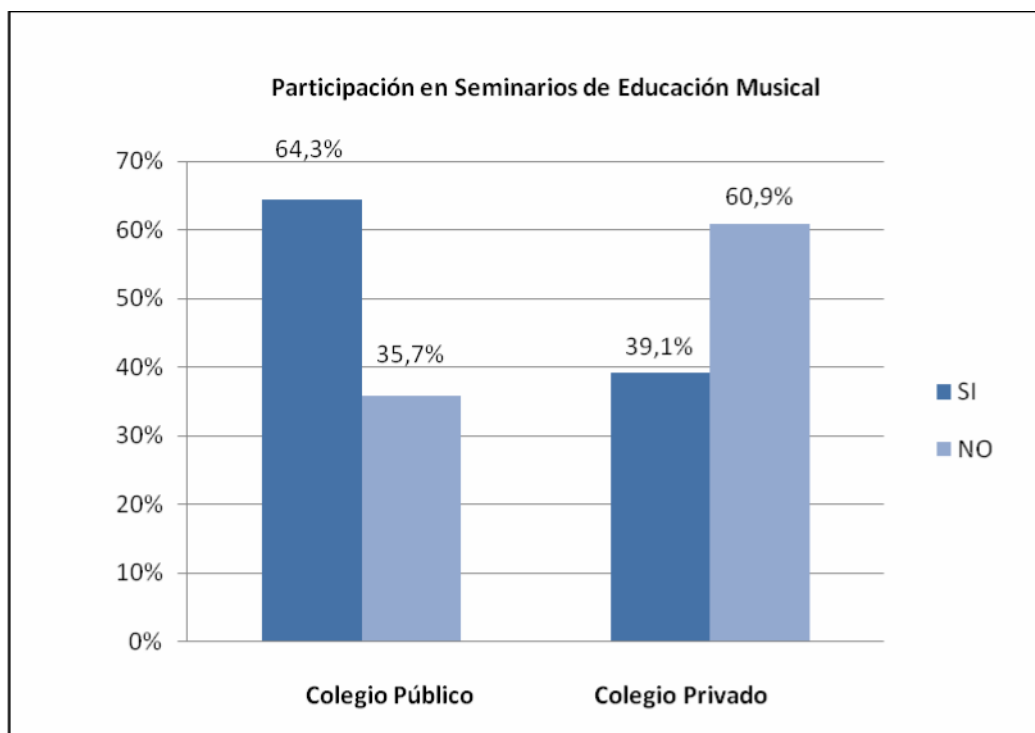


Gráfico 20

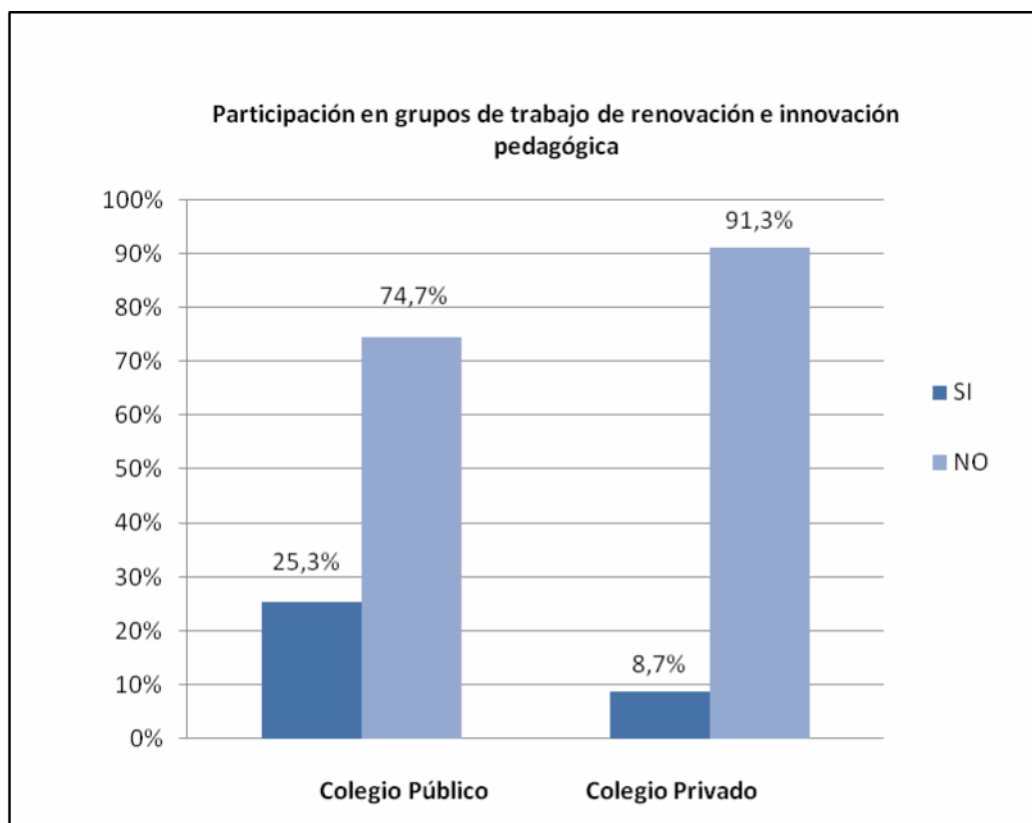


Gráfico 21

Según este estudio, los maestros de los colegios públicos están más formados en todos los ámbitos y tienen una vida profesional más activa, con la participación en grupos de trabajo, investigación, innovación etc. Y, sin embargo el sentimiento de vacío, es mayor entre el profesorado que trabaja en colegios públicos que en los maestros de los centros privados.

d) Maestros especialistas en música con menos de 13 años en el ejercicio docente de la profesión y maestros con más de 13 años en el ejercicio de la profesión como especialistas en educación musical

Es en esta variable, donde existen mayores diferencias en los grados de conocimiento dependiendo de los métodos. Coincide en que el método Dalcroze y Willems lo conocen mejor el profesorado que lleva más de 13 años en el ejercicio de la profesión. El resto de métodos los superan en conocimiento los profesores que llevan menos de 13 años trabajando. Donde mayor distancia en el conocimiento se encuentra en los métodos contemporáneos Paynter, Self y Schaffer, de los cuales los dos primeros no los conoce ninguno de los maestros con más de 13 años en el ejercicio de la profesión. En las entrevistas a maestros se ratificó que la formación de los maestros de más de 13 años, proviene sobre todo de los cursos de la DGA, que se basan en métodos activos, como el Dalcroze.

En relación a la puesta en práctica de los diferentes métodos de Educación Musical, el 95,3% de los maestros con menos de 13 años en ejercicio los aplica. Los maestros con

más de 13 años en el ejercicio de la profesión, los pone en práctica en menor medida, un 84,6%. En el estudio pormenorizado de los mismos el grado de aplicación es correlativo al de conocimiento, siendo los métodos Dalcroze y Willems los que más ponen en práctica los maestros con más de 13 años de ejercicio docente. Los maestros con menos de 13 años el Orff sobre todo, y los métodos de compositores contemporáneos.

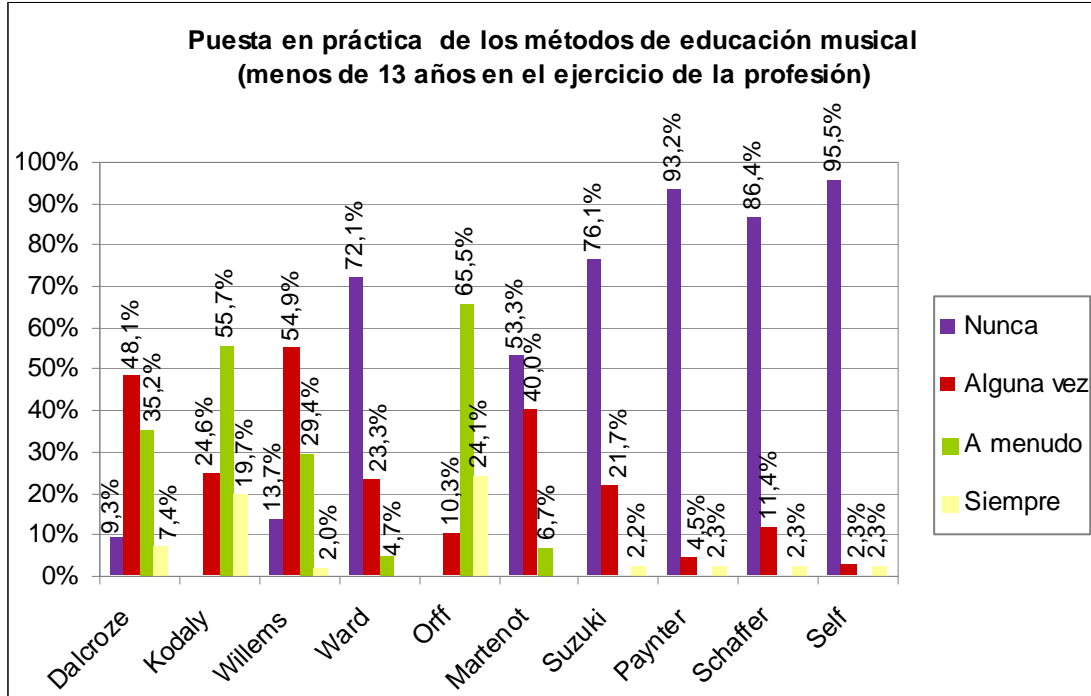


Gráfico 21

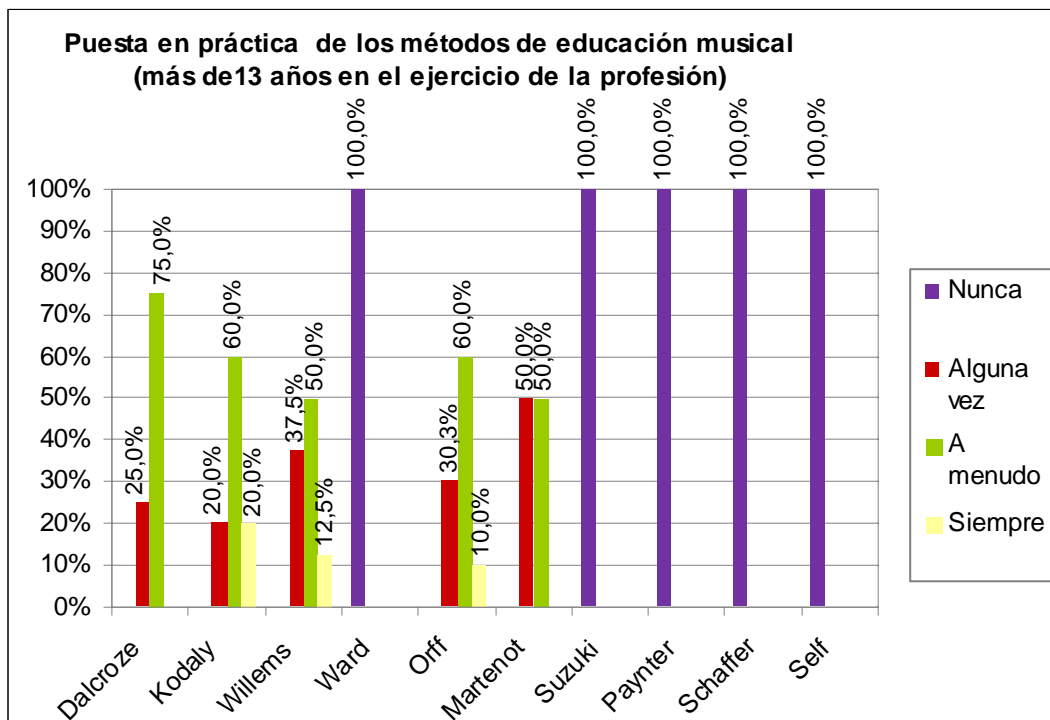


Gráfico 22

Hay que destacar que los cursos de formación son mucho mayores en todos los métodos por parte del profesorado con más de 13 años en el ejercicio de la profesión, a excepción de los relacionados con Murray Schaffer, que sólo han realizado cursos los que llevan menos de 13 años en el ejercicio de la profesión. Sin duda, en este aspecto, la diferencia de tiempo en el ejercicio de la profesión es relevante.

Sobre su formación en las diferentes materias, los maestros realizan una valoración muy similar. Donde se aprecian diferencias evidentes es en el campo de las nuevas tecnologías, aspecto en el que el profesorado con menos de 13 años en el ejercicio de la profesión se percibe más formado, el 42,9% contesta que su formación en este campo es mucha o bastante, lo que contrasta con el 23,1% de los profesores con más de 13 años en el ejercicio docente de la profesión. Por último, cabe destacar que los maestros con más de 13 años en el ejercicio de la profesión no anotan ningún otro tipo de formación, frente al 83,3% de los maestros con menos de 13 años que sí indican otro tipo de formación no especificada en el cuestionario.

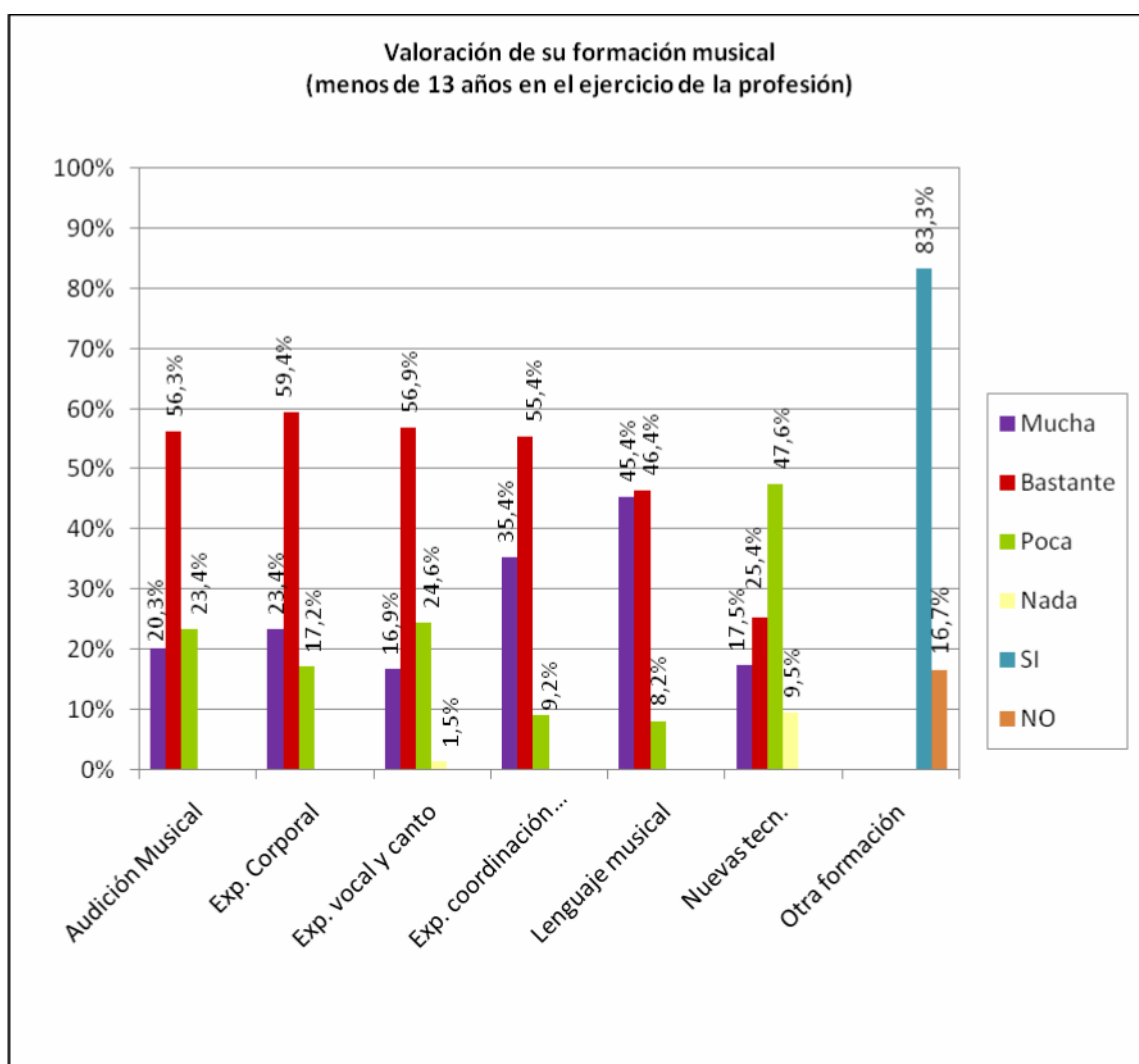


Gráfico 23

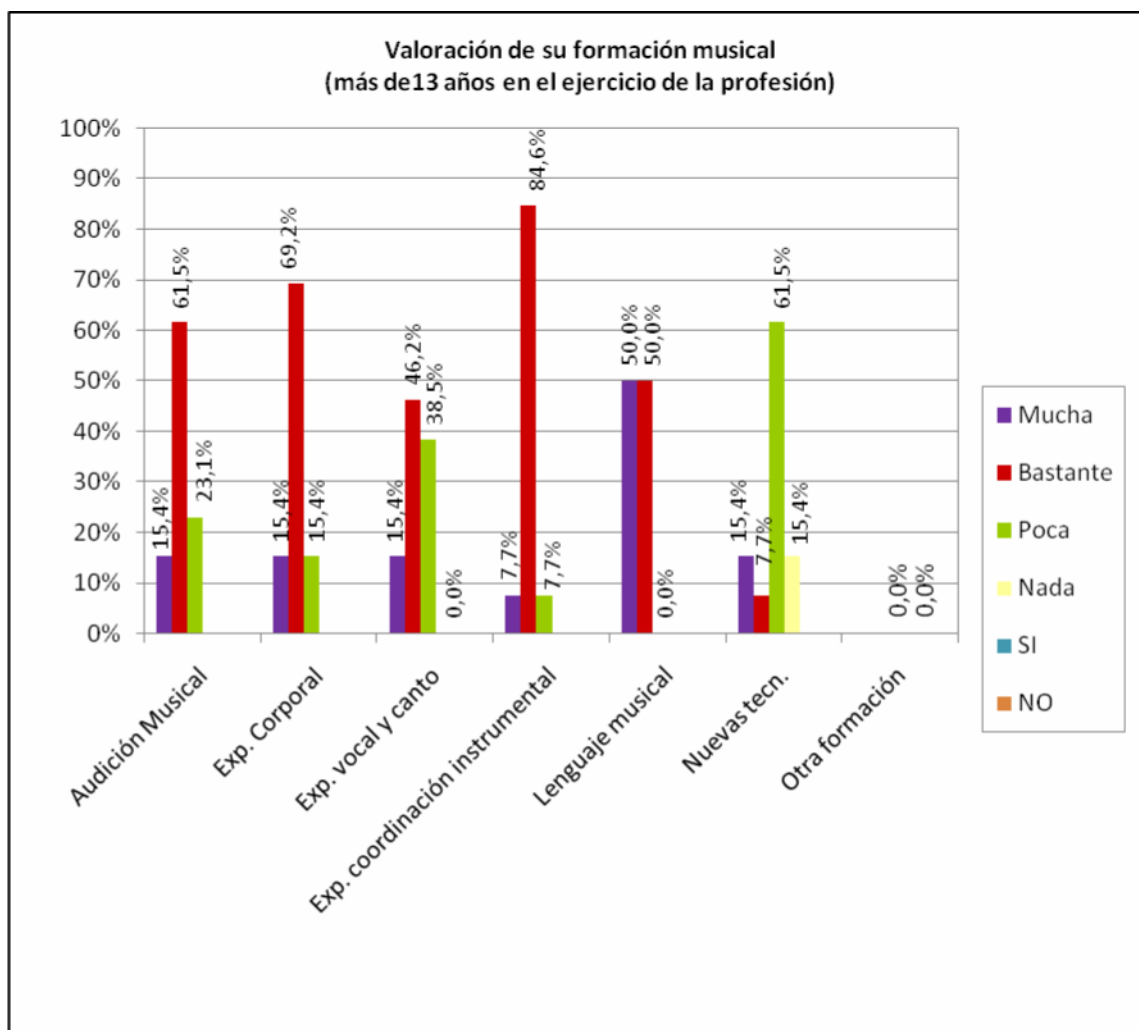


Gráfico 24

En cuanto a cursos de formación se confirma la evidencia de que los maestros con más de 13 años en el ejercicio de la profesión han realizado más cursos de formación, incluso de nuevas tecnologías, a pesar de que como ya se ha mencionado anteriormente se sienten menos formados. Los profesores con más de 13 años en el ejercicio de la profesión participan más en seminarios y grupos de trabajo, sin embargo, el profesorado con menos de 13 años en el ejercicio de la profesión trabaja más en proyectos de investigación e innovación educativa.

En cuanto al sentimiento de vacío es mayor en el profesorado con más de 13 años en el ejercicio de la profesión, que en los maestros con menos de 13 años en el ejercicio de la profesión, al consultar en las entrevistas, manifestaron que seguramente es una cuestión de etapas en la vida, cuando has realizado muchos cursos, al final decides centrarte y profundizar en el aspecto que más te interesa.

5.2 CAMPAÑA DE PEDAGOGÍA MUSICAL Y POLÍTICAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN MUSICAL EN EL GOBIERNO DE ARAGÓN

a) Maestros con titulación de especialidad Educación Musical y maestros con otras especialidades

Los maestros especialistas en Educación Musical conocen en mayor medida la Campaña de Pedagogía Musical.

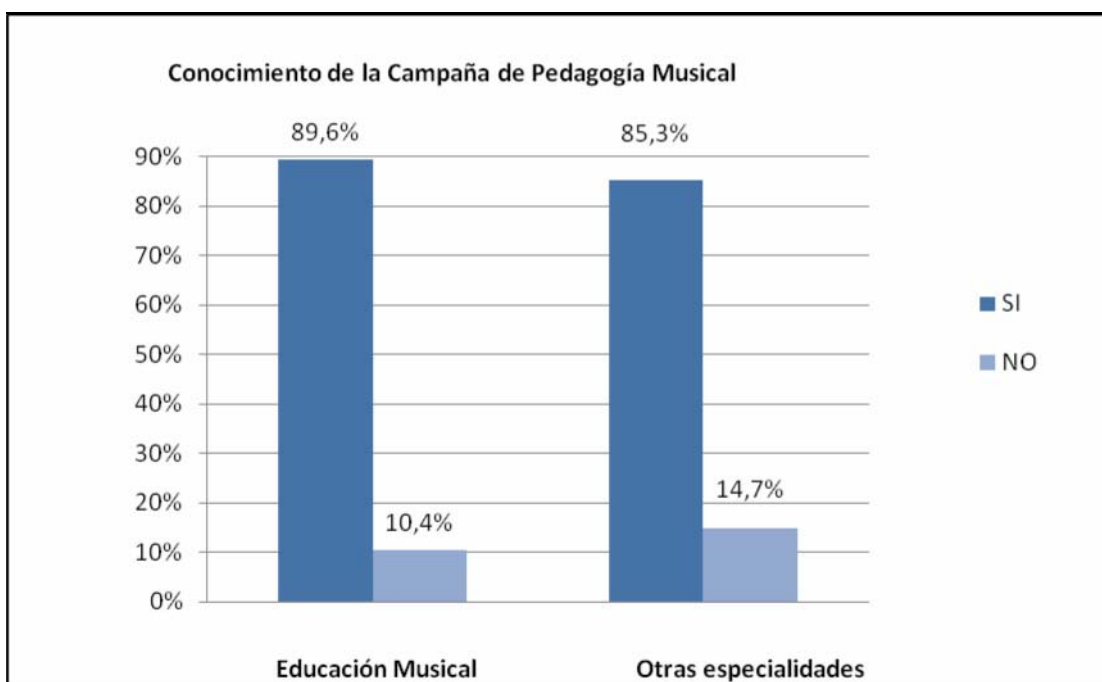


Gráfico 25

Los cursos con mayor participación han sido los de *Chis-chas*, los profesores especialistas en Educación Musical a partir de 1994 y, sin embargo, los no especialistas los realizaron antes de 1994. En cuanto a lo que la realización de estos cursos ha supuesto en su formación (P.28), las respuestas de unos y otros están muy igualadas, y, están plenamente de acuerdo o de acuerdo más del 84% en todas las afirmaciones e incluso en algún caso hasta el 98,2%.

Lo mismo ocurre en las aportaciones en las diferentes materias de expresión musical, destacando un mayor grado de aportación se refleja es en la expresión corporal y el repertorio de música aragonesa.

Sobre otros proyectos de educación musical en Aragón, la mayoría en ambos casos no los conoce. En relación a proyectos en otras comunidades en el caso de otras especialidades si que conocen alguno, pero pocos encuestados, el 20,7%.

En relación al nivel de preparación del profesorado especialista en música, los profesores con titulación en la especialidad de Educación Musical creen que es entre muy bueno y bueno un 45,1% los de otras especialidades opinan lo mismo un número algo mayor el 58,3%.

Sobre la existencia de políticas educativas para afrontar el reto de la educación musical del siglo XXI, tanto unos como otros creen que no las hay, superando la cifra el profesorado con titulación de especialidad en Educación Musical.

Los docentes entrevistados también estaban plenamente de acuerdo con esta afirmación, y mantienen que no comprenden cómo no ha habido continuidad en la Campaña de Pedagogía Musical de la DGA, después del éxito que tuvo y que tenía en el momento de su desaparición.

b) Maestros con titulación oficial de música y los que no la tienen, independientemente de si tienen la especialidad de maestro especialista en educación musical

El porcentaje entre el profesorado que conoce la Campaña es muy similar, lo mismo ocurre con el medio de información, tanto unos como otros se informaron sobre todo a través de compañeros, profesores de música y su centro de trabajo. Aunque están muy igualados, los maestros que no tienen titulación oficial de música, han realizado más cursos de la DGA. El curso de mayor participación por ambos colectivos es el de *Chis-chas*, conforme van avanzando en progresión el número de participantes disminuye.

Respecto a lo que la realización de estos cursos ha supuesto en su formación (P.28), las respuestas de unos y otros están muy igualadas. Están plenamente de acuerdo o de acuerdo más del 85 en todas las afirmaciones e incluso en algún caso hasta el 100%.

Lo mismo ocurre en las aportaciones en las diferentes materias de expresión musical, destacando un mayor grado de aportación en lo referente a la expresión corporal y el repertorio de música aragonesa, al igual que en la variable anterior. En ambos casos la motivación del alumnado, una vez puesto en práctica lo aprendido en los cursos de formación de la DGA tuvo una variación de mucha a considerable. Los maestros con titulación oficial de música contestan que en un 72,9% y los no titulados un 80%.

Los docentes entrevistados, expusieron que era debido, a que, como los propios maestros eran los primeros que disfrutaban con el trabajo, esa motivación la transmitían inevitablemente también a sus alumnos.

Sobre otros proyectos de educación musical en Aragón o en otras comunidades, la mayoría en ambos casos los desconoce. Igualmente ocurre con los docentes entrevistados.

En relación al nivel de preparación del profesorado especialista en música, los profesores con titulación oficial de música creen que es entre muy bueno y bueno un 46,9%, el resto opinan lo mismo un número algo mayor el 55%.

En referencia al modo de preparación, la mayoría cree en ambos casos que debería realizarse, a través cursos dentro del horario escolar, preparación individual y grupos de trabajo o seminarios.

Sobre la existencia de políticas educativas para afrontar el reto de la educación musical del siglo XXI, tanto unos como otros creen que no las hay, superando la cifra el profesorado con titulación no oficial de música.

c) Maestros que imparten música en colegios públicos y los que imparten en colegios privados concertados o no

Los maestros que imparten música en centros públicos conocen en mayor medida la Campaña de Pedagogía Musical. Se detectan diferencias en cuanto al modo de información, ya que los maestros que trabajan en centros públicos se informaron sobre todo a través de profesores de música y de los centros de trabajo. En el caso de los maestros que trabajan en centros privados se informaron sobre todo por otros profesores y los menos en su centro de trabajo.

Los cursos realizados por los maestros de centros públicos superan con diferencia a los maestros que trabajan en centros privados, ya que el 73% de los maestros que trabajan en los públicos han realizado cursos, mientras que la cifra de los que trabajan en centros privados es menor el 43,5%.

Al igual que en las variables anteriores los cursos más realizados han sido los de *Chis-chas*, *Cascabillo* y *Bigulín* y, conforme van avanzando, desciende la cifra de participantes, en ambos casos por igual. Los maestros entrevistados estaban de acuerdo declarando que conforme avanzan los cursos, se requiere mayor conocimiento técnico, y por lo tanto el esfuerzo es considerable.

Respecto a lo que la realización de estos cursos ha supuesto en su formación (P.28), las respuestas de unos y otros están muy igualadas y están plenamente de acuerdo o de acuerdo más del 85% en todas las afirmaciones e incluso en algún caso hasta el 97,4%.

Lo mismo ocurre en las aportaciones en las diferentes materias de expresión musical, destacando un mayor grado de aportación en lo referente a la expresión corporal y el repertorio de música aragonesa, al igual que en las variables anteriores.

En ambos casos la motivación del alumnado, una vez puesto en práctica lo aprendido en los cursos de formación de la DGA, tuvo una variación de mucha a considerable. Aunque cabe destacar en este caso que la variación fue mayor para los maestros que trabajan en centros privados.

Sobre otros proyectos de educación musical en Aragón o en otras comunidades, la mayoría en ambos casos los desconoce, pero en mayor medida los maestros que trabajan en centros privados.

En relación al nivel de preparación del profesorado especialista en música, los maestros que trabajan en centros públicos creen que es entre muy bueno y bueno un 44,3%, los de centros privados opinan lo mismo pero en este caso el 61,9%.

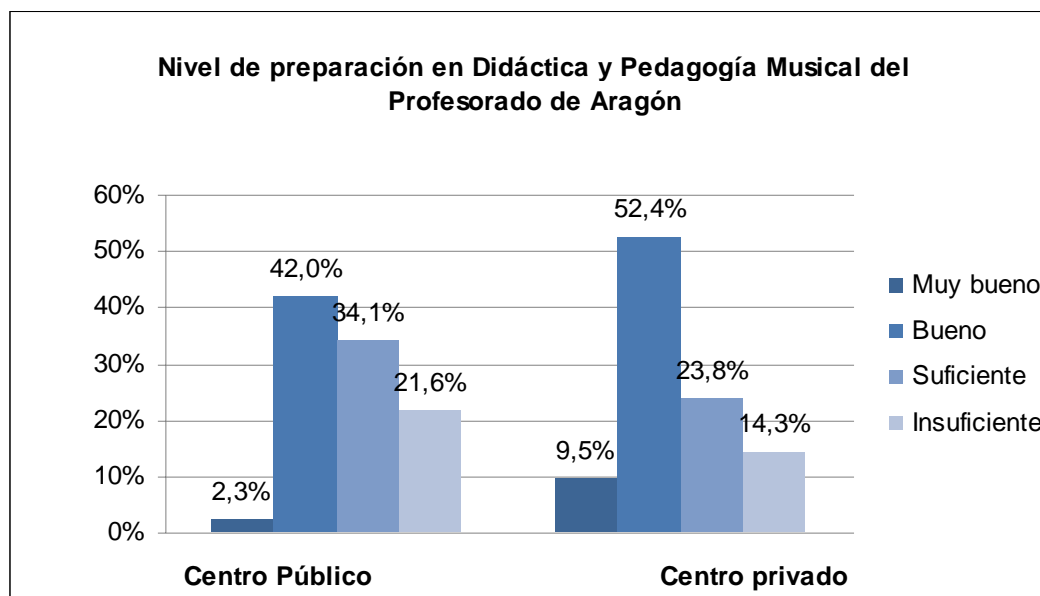


Gráfico 26

En referencia al modo de preparación, la mayoría cree en ambos casos que debería ser a través de la preparación individual, así como en la participación en grupos de trabajo o seminarios.

Sobre la existencia de políticas educativas para afrontar el reto de la educación musical del siglo XXI, tanto unos como otros creen que no las hay, superando la cifra los maestros que trabajan en centros privados.

d) Maestros especialistas en música con menos de 13 años en el ejercicio docente de la profesión y maestros con más de 13 años en el ejercicio de la profesión como especialistas en educación musical

Todos los profesores con más de 13 años en ejercicio profesional conocen la Campaña de Pedagogía Musical. Solamente un 12,5% de los profesores con menos de 13 años en el ejercicio de la profesión no la conocen. Esto implica el impacto que tuvo hace 20 años, por otro lado los maestros con menos de 13 años, que la desconocen, posiblemente, sean aquellos maestros que han aprobado las oposiciones en Aragón y provengan de otras comunidades, ya que en alguno de los cuestionarios lo han explicitado así.

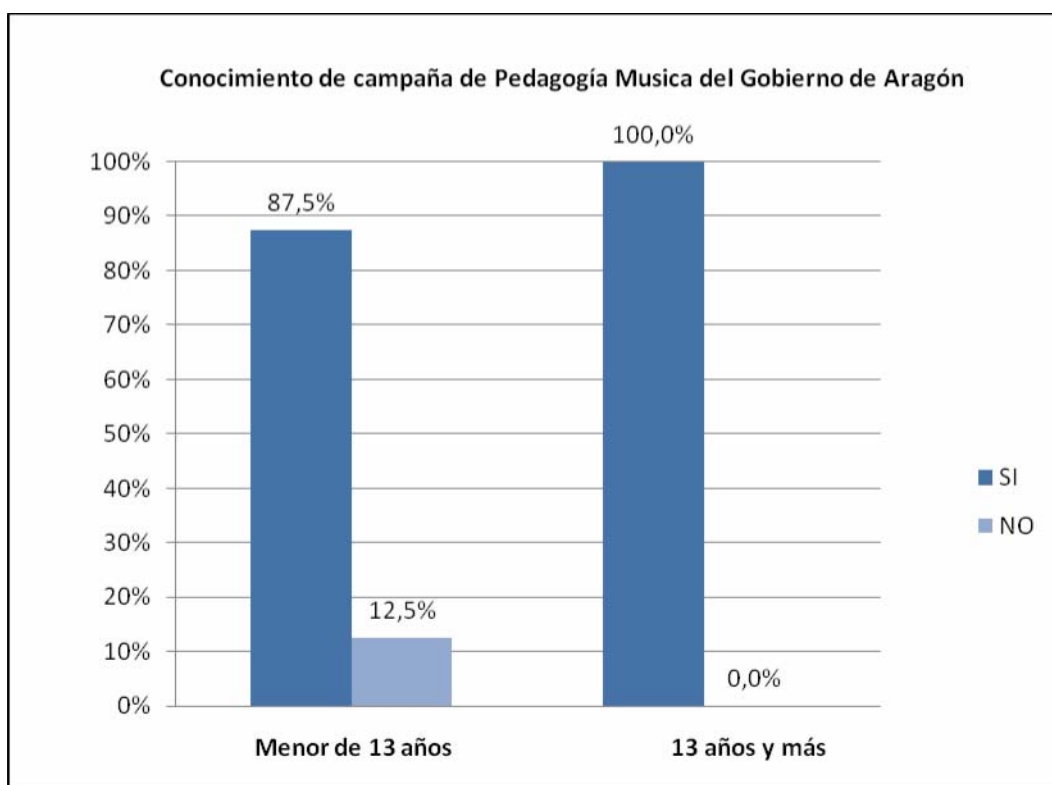


Gráfico 27

En cuanto al modo de información de la misma, los maestros con menos de 13 años en el ejercicio docente se informaron a través de otros profesores de música; los de más de 13 años a través de su centro de trabajo. Sin embargo, los cursos realizados por unos y otros están muy igualados, el 67,7% y el 69,2% respectivamente.

Al igual que en las variables anteriores los cursos más realizados han sido los de *Chischas*, *Cascabillo* y *Bigulín*, y conforme van avanzando, desciende la cifra de participantes en ambos casos por igual. Hay que recordar lo que en este sentido argumentaban los maestros entrevistados, sobre un requerimiento más técnico conforme avanzan los cursos.

Respecto a lo que la realización de estos cursos ha supuesto en su formación (P.28), las respuestas de unos y otros están muy igualadas. Están plenamente de acuerdo o de acuerdo más del 85% en todas las afirmaciones e incluso en algún caso hasta el 100%.

Lo mismo ocurre en las aportaciones en las diferentes materias de expresión musical, destacando un mayor grado de aportación se refleja en expresión corporal y repertorio de música aragonesa, al igual que en las variables anteriores. La diferencia apreciable en esta variable se refleja en el apartado de Lenguaje Musical. Para los maestros con más de 13 años en ejercicio docente, ya que la aportación en esta materia es del 75% de mucha a bastante, y sin embargo en los maestros con menos de 13 años en el ejercicio de la profesión es del 28,5%. Esto presupone que los maestros con menos de 13 años en el ejercicio de la profesión están mucho mejor formados en este aspecto.

En ambos casos la motivación del alumnado, una vez puesto en práctica lo aprendido en los cursos de formación de la DGA, tuvo una variación de mucha a considerable.

Sobre el conocimiento de otros proyectos de educación musical en Aragón o en otras comunidades, la mayoría en ambos casos los desconoce, estando los porcentajes muy equilibrados.

En relación al nivel de preparación del profesorado especialista en música, los maestros con más de 13 años en el ejercicio de la profesión creen que están mejor formados que los maestros con menos de 13 años, seguramente estos últimos sean más exigentes en cuanto al nivel de preparación del profesorado.

En referencia al modo de preparación, la mayoría cree en ambos casos que debería ser a través de la preparación individual, así como mediante grupos de trabajo o seminarios. En el caso de los maestros con más de 13 años en el ejercicio de la profesión, el 100% está plenamente de acuerdo o de acuerdo que debería realizarse en horas de trabajo.

Sobre la existencia de políticas educativas para afrontar el reto de la educación musical del siglo XXI, tanto unos como otros creen que no las hay, el 100% de los maestros con más de 13 años en el ejercicio de la profesión así lo cree.

5.3 PROYECCIÓN E INCIDENCIA DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE MARIÁNGELES COSCULLUELA MAZCARAY

a) Maestros con titulación de especialidad Educación Musical y maestros con otras especialidades

En cuanto al conocimiento de la labor realizada por Mariángeles Cosculluela, tanto unos como otros la conocen, aunque algo más los profesores de otras especialidades.

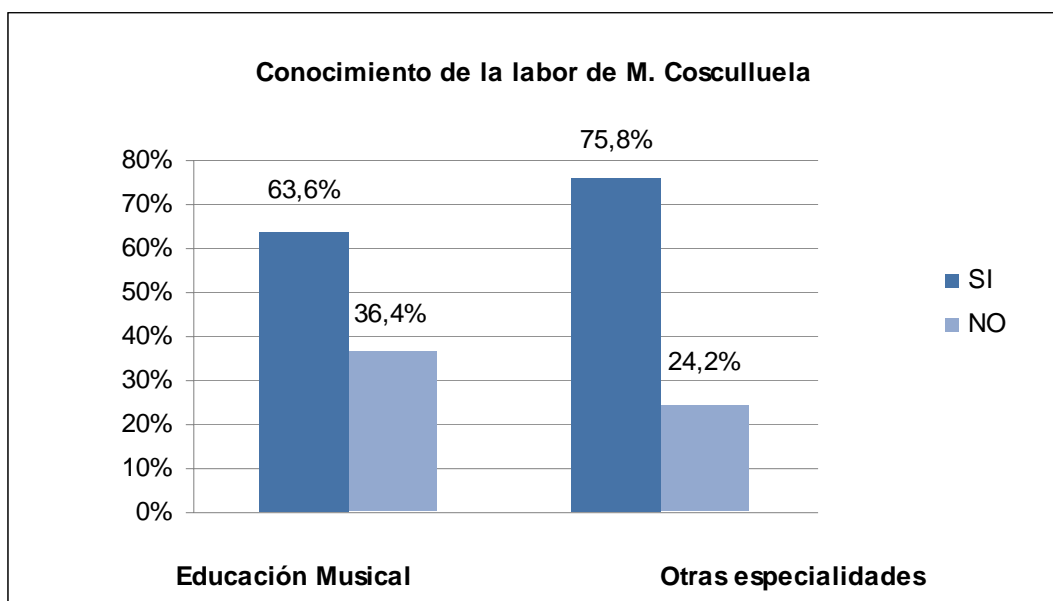


Gráfico 28

Sin embargo, en relación a que Mariángeles Cosculluela fue determinante para la creación y desarrollo de la Campaña de Pedagogía Musical del Gobierno de Aragón, prácticamente por igual lo conocen tanto los titulados de especialidad como los de otras especialidades. Los docentes entrevistados opinaban que en Aragón incidió de tal modo, que se puede asegurar que con ella hubo un antes y un después.

En relación a las aportaciones que se enumeran en la encuesta más del 80% está plenamente de acuerdo o de acuerdo en las mismas, siempre unos puntos por encima más los maestros con especialidad de Educación musical, del resto la gran mayoría no es por que esté en desacuerdo sino porque tienen una opinión no formada.

Sobre si trabajan las canciones infantiles compuestas por Mariángeles Cosculluela casi la mitad en ambos casos las trabajan. En concreto el 40,3% de los maestros con especialidad en Educación Musical, y el 44,4% los de otras especialidades.

En cuanto al conocimiento de sus libros de texto, los más conocidos por los maestros con especialidad en educación musical son los de *Chis-chas*, *Cascabillo* y *Bigulín* y los publicados por la Editorial Anaya. El resto también los conoce, aunque un poco menos, a excepción de los de Anaya Educación Infantil que les superan, y aunque en menor medida los conocen los de *Aldaba* y *Preaula*. Tal vez, estos maestros sean especialistas en Educación Infantil por la coincidencia, al preguntar a los docentes al respecto, también pensaban que los maestros de Educación Infantil tenían acceso a los cursos, lo que supuso una considerable formación en aquella época. También señalan que en la actualidad, los textos de Aldaba, todavía se pueden encontrar en algunos centros, y, les consta que hay maestros de infantil que los utilizan en la actualidad.

Sin embargo, en cuanto a la puesta en práctica sucede al contrario, los maestros de otras especialidades ponen en mayor grado en práctica los textos de Mariángeles Cosculluela. Es de suponer que los maestros con mayor formación en didáctica de la música no lleven libros de texto y extraigan lo más interesante o con lo que más identificados se sientan.

b) Maestros con titulación oficial de música y los que no la tienen, independientemente de si tienen la especialidad de maestro especialista en Educación Musical

Todos los maestros tanto los que tienen titulación oficial de música como los que no la tienen conocen la labor realizada por Mariángeles Cosculluela. En relación a las aportaciones que se enumeran en la encuesta, más del 80% está plenamente de acuerdo o de acuerdo en las mismas, siempre unos puntos por encima más los maestros sin titulación oficial de música, del resto la gran mayoría no es por que esté en desacuerdo, sino porque tienen una opinión no formada.

Sobre si trabajan las canciones infantiles compuestas por Mariángeles Cosculluela, el 42,5% de los maestros con titulación oficial de música las trabaja y el 31,6% de los no titulados.

En cuanto al conocimiento de sus libros de texto, los más conocidos por ambos colectivos son los de *Chis-chas*, *Cascabillo* y *Bigulín* y los editados por la Editorial Anaya para Educación Primaria. Los de *Preaula* sólo los conocen unos pocos maestros con titulación oficial de música. Por otro lado, el conocimiento de los de Anaya Educación Infantil lo duplica los maestros con conocimientos musicales.

No obstante, en cuanto a la puesta en práctica llama la atención que así como ocurría con el conocimiento de los mismos, tanto *Chis-chas*, *Cascabillo* como *Bigulín*, los ponen en práctica por un igual, sin embargo los de Anaya Educación Infantil y Primaria, duplican la práctica por encima los maestros con titulación oficial de música. Cabe destacar que estos textos se publicaron con la LOGSE y los contenidos conllevan mayor dificultad, tal vez, al tener estos maestros mayores conocimientos musicales les sea más fácil ponerlos en práctica.

Por último, cabe destacar que, en la actualidad (en el momento de cumplimentar el cuestionario), el 73,8% del profesorado con titulación oficial de música seguía aplicando los textos y el 55,6% de los maestros sin titulación oficial de música. Según los docentes entrevistados, creen que el material era muy bueno hace veinte años, pero que en la actualidad sigue siendo bueno, por lo que su vigencia está garantizada.

c) Maestros que imparten música en colegios públicos y los que imparten en colegios privados concertados o no

Así como en las variables anteriores estaba muy equilibrado el conocimiento de la labor realizada por Mariángeles Cosculluela, en este caso es mayor el conocimiento por parte de los maestros que trabajan en colegios públicos que privados.

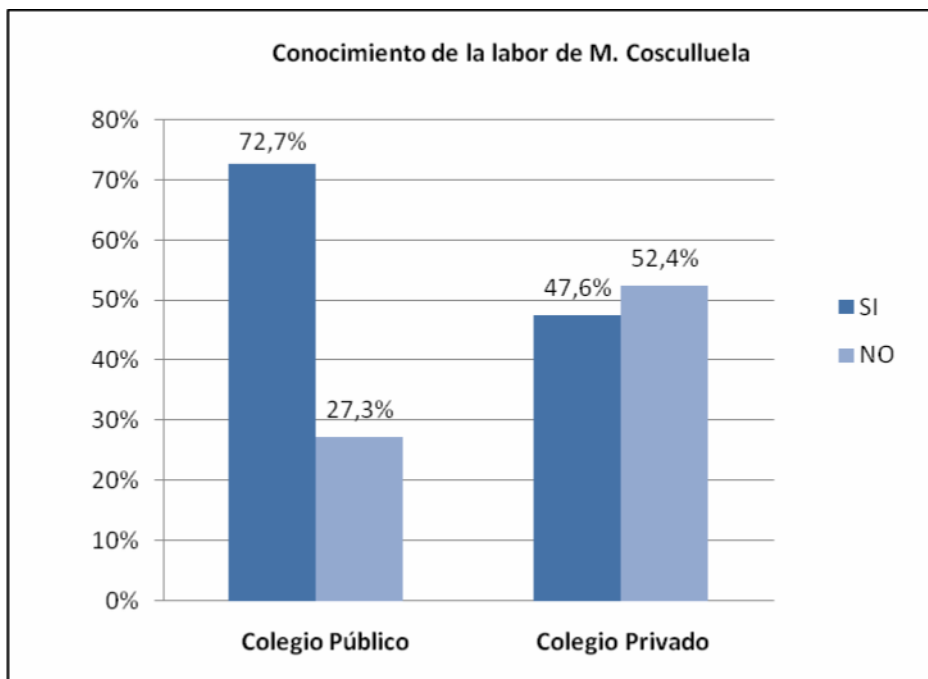


Gráfico 29

En relación a las aportaciones que se enumeran en la encuesta más del 80% está plenamente de acuerdo o de acuerdo en las mismas, siempre unos puntos por encima más los maestros que trabajan en centros públicos, del resto la gran mayoría no es por que esté en desacuerdo sino porque tienen una opinión no formada.

Las canciones infantiles compuestas por Mariángeles Cosculluela, las trabajan más con diferencia, los maestros que trabajan en centros públicos.

En cuanto al conocimiento de sus libros de texto, los más conocidos por ambos colectivos son los de *Chis-chas*, *Cascabillo* y *Bigulín* y los publicados por la Editorial Anaya para Educación Primaria. Los de *Preaula*, los conocen menos en general, sin embargo, los maestros que trabajan en colegios privados los conocen más que los maestros que ejercen en centros públicos. También existen bastantes diferencias entre ambos colectivos en el conocimiento de los textos de Anaya, siendo mucho mayor por parte de los maestros que trabajan en centros públicos.

Prácticamente la misma proporción existe en todos los textos entre el conocimiento y la puesta en práctica. Por lo tanto, los maestros de los centros públicos conocen más y ponen más en práctica todos los textos, a excepción de los de *Preaula 1* y *2* que de los pocos que los conocen y los ponen en práctica, los supera el profesorado de centro privado o concertado. Hay que reseñar que estos textos son los más antiguos y el profesorado de centro público por su perfil profesional (titulación de especialidad de música,...) es más joven.

Por último cabe destacar que, en la actualidad (en el momento de cumplimentar el cuestionario), el 79,1% de los maestros que trabajan en centros públicos todavía los aplica y el 42,9% de los maestros que ejercen en centros privados también los sigue trabajando.

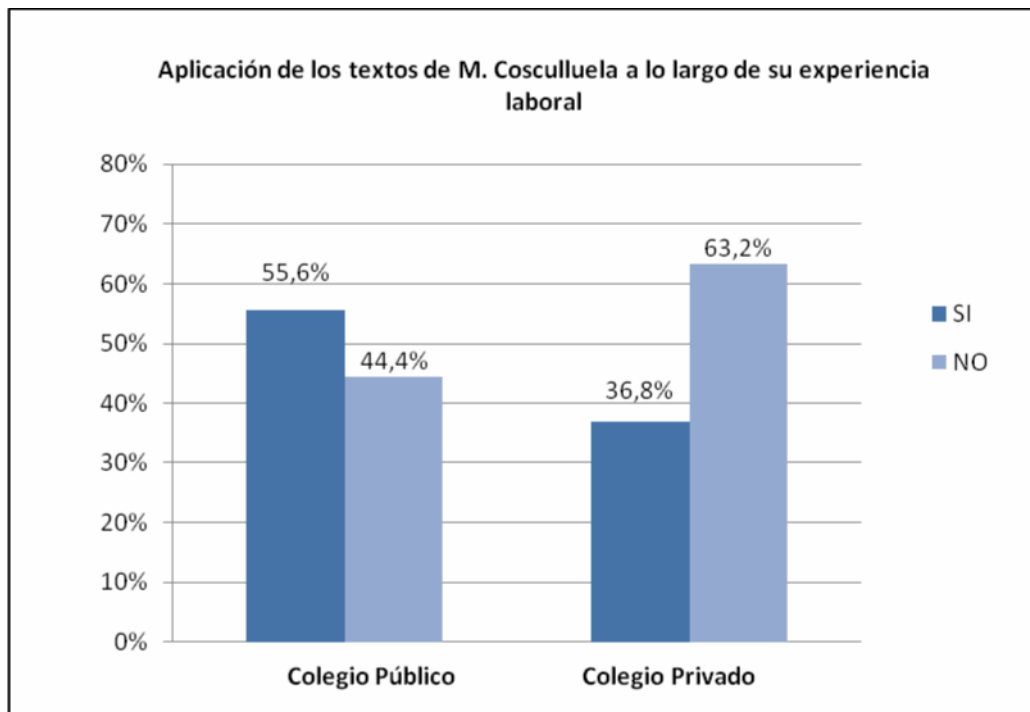


Gráfico 30

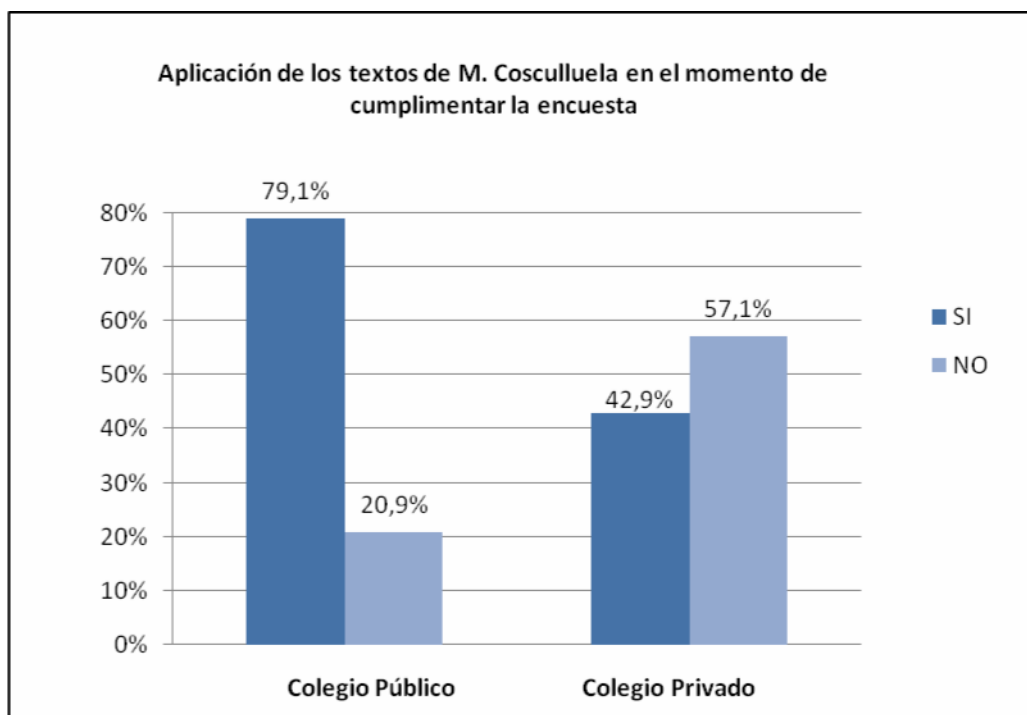


Gráfico 31

d) Maestros especialistas en música con menos de 13 años en el ejercicio docente de la profesión y maestros con más de 13 años en el ejercicio de la profesión como especialistas en educación musical

En esta variable tanto el conocimiento de la labor realizada por Mariángeles Cosculluela, así como la labor determinante de su trabajo, en ambos colectivos la conocen prácticamente por igual, un poco más los maestros con más de 13 años en el ejercicio de la profesión.

En relación a las aportaciones que se enumeran en la encuesta más del 80% está plenamente de acuerdo o de acuerdo en las mismas, del resto la gran mayoría no es por que esté en desacuerdo sino porque tienen una opinión no formada.

Las canciones infantiles compuestas por Mariángeles Cosculluela, las trabajan el 40% en ambos colectivos.

En cuanto al conocimiento de sus libros de texto, como es de suponer por el año de publicación, el 50% de los maestros con más de 13 años en el ejercicio de la profesión los conoce, mientras que el resto no los conoce. Los de *Chis-chas*, *Cascabillo* y *Bigulín* los conoce el 100% de los maestros con más de 13 años en el ejercicio de la profesión y los de menos de 13 años también los conoce en un 96,7%.

Al igual que los libros de *Preaula*, los maestros con más de 13 años duplican su conocimiento respecto a los maestros con menos de 13 años, aunque en este caso aunque sea un número inferior también los conocen.

Sin embargo, y aunque en este caso están muy igualados, los textos editados por Anaya para Educación Primaria, los conocen prácticamente todos los maestros, siempre algunos puntos por encima, en este caso los maestros con menos de 13 años de ejercicio de la profesión. No obstante, en los de Educación Infantil ocurre lo contrario.

Aunque los maestros con menos de 13 años en el ejercicio de la profesión conocen más los textos, en la pregunta de si los ponen en práctica, éstos los llevan menos a la práctica que los maestros con más de trece años, las diferencias suelen ser entre un 48% y un 80%, respectivamente. En los de Educación Infantil sin embargo, es correlativo el conocimiento y la puesta en práctica, siempre mayor por los maestros con más de 13 años en el ejercicio de la profesión.

Según los docentes entrevistados, declaran que los maestros de más de trece años, en sus inicios, estaban carentes de formación, por eso tuvo su mérito, pero ahora hay maestros mejor formados y aún así los siguen utilizando, por su gran validez.

Por último, cabe reseñar que en la actualidad (en el momento de cumplimentar el cuestionario), ocurre al contrario, en general los maestros con menos de 13 años en el ejercicio de la profesión los sigue aplicando en mayor proporción que el maestro con más de 13 años.

CUADRO DE VARIABLES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA Y PEDAGOGÍA MUSICAL

VARIABLES	Conocimiento de los métodos de Educación Musical	Cursos de métodos	Formación en los diferentes ámbitos	Cursos de formación	Participación en grupos de trabajo	Carencias formativas
1. M. con especialidad de Música y M. con otras especialidades	Mayor conocimiento en general los especialistas en Educ. Musical y conocen los de los compositores contemporáneos a diferencia de los de otras especialidades que no los conocen. También en general los ponen en práctica en mayor medida	Sin embargo, los maestros de otras especialidades han realizado más cursos de formación. Existe una preocupación	Los especialistas están siempre unos puntos por encima en todos	Igual que en el anterior La formación se realiza sobre todo en Aragón	La participación es mayor por parte del profesorado no especialista	Las carencias son mayores en los especialistas en educación musical. Seguramente porque el otro grupo ha buscado dónde cubrir esas carencias
2. M. con titulación oficial de música y M. que no la tienen	Grupo muy equiparado en general con diferencias mínimas		Los de titulación oficial están más formados en audición, instrumentos, L.M. y NNTT En movimiento y voz el otro grupo	Sólo los titulados oficiales han realizado cursos en el extranjero	Los titulados oficiales participan más	Las carencias son mayores en los no titulados oficiales
3. M. de Colegios Públicos y M. de Colegios Privados	Los de C. Públicos los conocen mejor y los ponen en práctica en mayor grado	Los de C. públicos han realizado más cursos de formación	Los maestros de C públicos se encuentran mejor formados en Mvto y NNTT y los de C Priv. En voz y audición	Coincide con la formación	Los maestros de C. Públicos participan mucho más que los de C. Privados	Á pesar de su mayor grado de formación, el sentimiento de vacío es mayor en los de centro públicos
4. M. con + de 13 años de docencia y M. con - de 13 años	Los maestros de más de 13 años conocen mejor los métodos Dalcroze y Willems, el resto con diferencia los de menos de 13 años. Los autores contemporáneos no los conoce ninguno de los de más de 13 años	Los maestros con más de 13 años han realizado más cursos, a excepción de los autores contemporáneos	La formación es similar, salvo en el ámbito de la NNTT en dónde la formación del maestro con menos de 13 años es mayor	Lo mismo ocurre con los cursos de formación	Los maestros de más de 13 años, participan más en seminarios, sin embargo, los de menos de 13 años trabajan más en proyectos de investigación e innovación educativa	El sentimiento de carencias formativas es mayor en los de más de 13 años

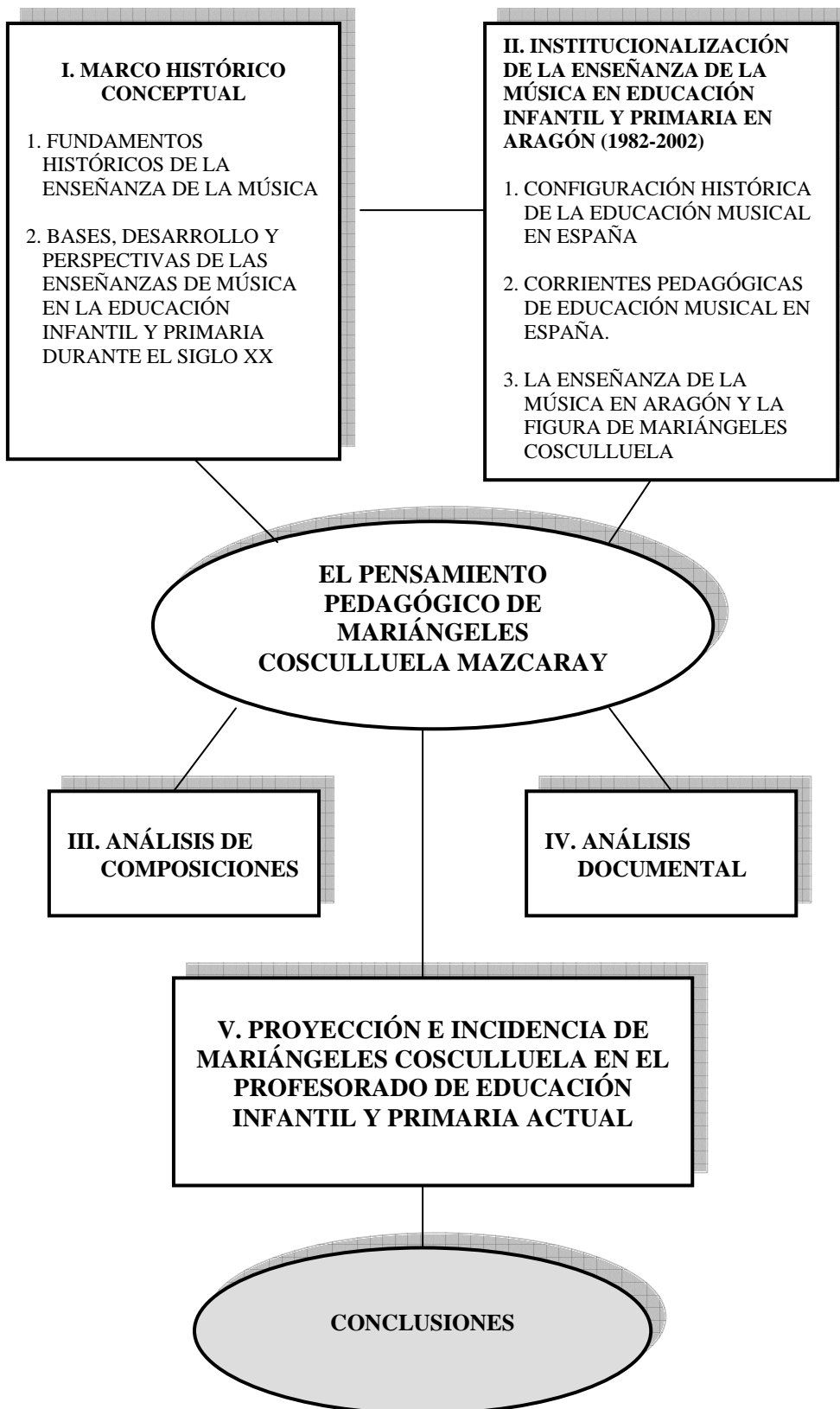
CUADRO DE VARIABLES SOBRE LA CAMPAÑA DE PEDAGOGÍA MUSICAL Y POLÍTICAS DE FORM. DEL PROF. EN EDUC. MUSICAL DE LA DGA

VARIABLES	Conocimiento de la Campaña	Cursos realizados	Lo que ha supuesto en su formación	Las aportaciones	Cambios en la motivación del alumno	Otros proy. de otras comunidades	Preparación del profesorado	Existencia de políticas educativas
1. M. con especialidad de Música y M. con otras especialidades	Los especialistas la conocen más		En ambos casos están plenamente de acuerdo o de acuerdo en las afirmaciones presentadas	En ambos casos destacan mayor grado de aportación en lo referente a Expresión Corporal y repertorio de música aragonesa	En ambos casos opinan que influyó de forma considerable	En ambos casos no los conocen	La mitad aproximadamente, un poco más lo especialistas creen que la preparación es buena.	En ambos casos creen que no existen
2. M. con titulación Ofic. de música y M. que no la tienen	La gran mayoría en ambos casos la conocen	Aunque están muy igualados, la conocen y han realizado más cursos.	En ambos casos están plenamente de acuerdo o de acuerdo en las afirmaciones presentadas	En ambos casos destacan mayor grado de aportación en lo referente a Expresión Corporal y repertorio de música aragonesa		En ambos casos no los conocen	La mitad aproximadamente, un poco más los maestros con titulación oficial creen que la preparación es buena.	En ambos casos creen que no existen
3. M. de Colegios Públicos y M. de Colegios Privados	La conocen en mayor medida los que trabajan en centros públicos	Han realizado más cursos con diferencia los que trabajan en CP	En ambos casos están plenamente de acuerdo o de acuerdo en las afirmaciones presentadas	En ambos casos destacan mayor grado de aportación en lo referente a Expresión Corporal y repertorio de música aragonesa	En ambos casos opinan que influyó de forma considerable. Aunque la variación fue mayor para los de Colegios Privados	En ambos casos no los conocen	La mitad aproximadamente, un poco más los prof. De Centros Privados, creen que la preparación es buena.	En ambos casos creen que no existen
4. M. con + de 13 años de docencia y M. con - de 13 años	La conocen mucho más los maestros con más de 13 años en ejercicio de la profesión	Sin embargo, han realizado los mismos cursos	En ambos casos están plenamente de acuerdo o de acuerdo en las afirmaciones presentadas	En ambos casos destacan mayor grado de aportación en lo referente a Expresión Corporal y repertorio de música aragonesa	En ambos casos opinan que influyó de forma considerable	En ambos casos no los conocen	Los de + de 13 años creen que están	

CUADRO DE VARIABLES SOBRE LA PROYECCIÓN E INCIDENCIA DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE MARIÁNGELES COSCULLUELA

VARIABLES	Conocimiento de su labor	Determinante en la creación y desarrollo de la Campaña	Aportaciones	Las canciones	Los textos	Puesta en práctica
1. M. con especialidad de Música y M. con otras especialidades	La conocen tanto unos como otros, algo más los de otras especialidades	Lo saben por igual	Más del 80% en ambos casos están plenamente de acuerdo	Casi la mitad en ambos casos las conocen y las trabajan	Los conocen más los maestros especialistas en educación musical	Sin embargo, los ponen más en práctica los de otras especialidades
2. M. con titulación oficial de música y Maestros que no la tienen	Conocen su labor por igual	Lo saben por igual. Unos puntos por encima los de titulación oficial de música	Más del 80% en ambos casos están plenamente de acuerdo. Siempre unos puntos por encima los de titulación of. De música	30 % de no titulación 40 % de titulación	En general los conocen más los maestros con titulación oficial de música	Los editados con la DGA los ponen más en práctica los que no tienen titulación oficial. Los de Anaya los otros
3. M. de Colegios Públicos y M. de Colegios Privados	En este caso existen diferencias, ya que conocen mucho más la labor realizado por MAC en el caso de los maestros que trabajan en Colegios Públicos	Lo saben por igual	Más del 80% en ambos casos están plenamente de acuerdo. Siempre unos puntos por encima los maestros que trabajan en centros públicos	Las conocen más los maestros que trabajan en centros públicos	Los conocen más los maestros que trabajan en centros públicos	Los ponen en práctica más los maestros que trabajan en centros públicos. Y, en el momento de pasar el cuestionario la diferencia era importante
4. M. con + de 13 años de docencia y M. con - de 13 años	Conocen su labor por igual, algo más los de más de 13 años	Lo saben por igual	Más del 80% en ambos casos están plenamente de acuerdo	Las conocen y trabajan alrededor del 40 %, en ambos colectivos	Los de la DGA alrededor del 100% los conocen ambos colectivos	Los ponen en práctica más los maestros con menos de 13 años

ESTRUCTURA DEL INFORME DE INVESTIGACIÓN





CONCLUSIONES

Y

SUGERENCIAS DE INVESTIGACIÓN



1. CONCLUSIONES

Se presentan, a continuación, las aportaciones de este trabajo de tesis doctoral en base a los objetivos planteados en el proyecto de investigación. Las conclusiones que se extraen son las siguientes:

a) Sobre la existencia de políticas educativas en la Comunidad Autónoma de Aragón en materia de Educación Musical en Infantil y Primaria entre 1982 y 2002.

1º No se puede hablar de unas políticas de educación musical en el sentido estricto, aunque sí ha habido experiencias prácticas, a rebufo de las cuales se han hecho intervenciones políticas puntuales. La existencia de determinadas personas con una sensibilidad ha facilitado esta posibilidad. Sin embargo, cuando son sustituidos por otros implica un replanteamiento total. Más que intervenciones políticas en el ámbito de la educación musical han existido prácticas innovadoras que han contado con apoyo político discrecional.

2º La Campaña de Pedagogía Musical constituye la práctica más determinante que marca una filosofía ante la carencia de una política educativa. Formó al profesorado de Educación Infantil y Primaria en las nuevas corrientes metodológicas de educación musical, interrelacionando los principios básicos de la psicopedagogía humanista con la música, por medio del comportamiento y desarrollo motriz. Con una doble vertiente, la formación del profesorado y generar en la consciencia social colectiva el gusto por la música y la comprensión de su utilidad formativa en la escuela.

3º Aunque no ha habido una política definida, sí ha incidido la política en distintos planos en el desarrollo de la Campaña. Las alternancias políticas y la incertidumbre del proceso de transferencias hacen que el ámbito educativo no fuera prioritario.

4º En la medida en que Mariángeles Cosculluela es el alma de este proceso cumple el papel de llenar un hueco ante la ausencia de una política educativa referida al ámbito musical. Entendemos las políticas educativas como un proyecto a largo plazo, en el que se han tenido en cuenta y programado unos objetivos bien claros y previsto los medios para llevarlo a cabo. Además, del establecimiento de los mecanismos, programas de intervención y los procedimientos que una autoridad pública adopta para hacerlos efectivos durante un periodo determinado.

b) En referencia al contexto ideológico, en materia de educación musical entre los responsables políticos, los docentes y los profesores de música de la comunidad autónoma de Aragón, en el periodo señalado.

5º Para los responsables políticos la educación y la educación musical en particular no constituyen ámbitos prioritarios, salvo contadas excepciones.

6º El profesorado de música comparte la opinión generalizada de que en Aragón, a principios de los años 80, existía un importante vacío en referencia a música en la escuela, debido a la carencia de formación del maestro en música y en las nuevas corrientes de educación musical. Sólo se producía en aquellos casos en los que el maestro sentía especial interés por la enseñanza de la música y además contaba con la dirección del centro.

7º Esta necesidad de formación fue abordada por Mariángeles Cosculluela a través de la Campaña de Pedagogía Musical en 1984 y supuso una ruptura con los esquemas tradicionales de enseñanza.

8º Los docentes de música de Educación Infantil y Primaria creen que no existen en la actualidad políticas propias de educación musical.

c) Sobre la realidad educativo musical en la práctica escolar.

9º El orden de estudio, conocimiento y aplicación de los diferentes métodos de educación musical de mayor a menor grado es el siguiente: Kodály, Orff, Dalcroze, Willems, Martenot, Ward, Suzuki, Schaffer, Paynter y Self.

10º Respecto a su valoración formativa en los diferentes ámbitos de Educación Musical destacan, de mayor a menor grado, los siguientes: lenguaje musical, expresión instrumental, expresión corporal, formación auditiva, expresión vocal y nuevas tecnologías.

11º Más de la mitad ha adquirido su formación en didáctica y pedagogía musical a través de cursos realizados en Aragón, en los CPRs y la DGA.

12º Casi todos han tenido o tienen necesidad de cubrir vacíos de formación.

13º El profesorado de música ha formado parte de seminarios de trabajo, lo que contrasta con la minoría que ha participado en proyectos de innovación docente.

14° Se constata la demanda de una formación continua del profesorado de música.

d) Sobre el pensamiento pedagógico de Mariángeles Cosculluela.

15° El pensamiento de Mariángeles Cosculluela implica una crítica y una propuesta de renovación crítica a la formación del profesorado y a las instituciones que lo forman, propuesta de renovación de los planes de estudio e incongruencia de los mismos. Plantea una educación musical de calidad, a través de una profunda revisión de la formación del músico y del maestro de música. En cuanto al primero, incide en la falta de formación psicopedagógica en los conservatorios, por lo que demanda al Estado, una inmediata renovación de los programas y planes de estudio. En el segundo caso, aunque los programas sí habrían sufrido modificaciones y transformaciones desde la Ley de 1970, existía gran incongruencia entre los planes de estudio y la realidad.

16° Mariángeles Cosculluela quiere un maestro de música que no se limite a aplicar, sino que se vaya desarrollando como persona, a través de un trabajo de cambio y reconstrucción continua, es decir, una formación a lo largo de toda la vida. La propuesta de renovación sería por lo tanto, la concepción de que a través de una profunda revisión de los métodos de educación musical y de una sólida y adecuada formación del profesorado se podrá generar en la consciencia social colectiva el gusto por la música y la comprensión de su utilidad en la formación integral de las personas..

17° Cosculluela en su vertiente práctica contextualiza ajustándose a los requerimientos y exigencias legales del momento (programación por objetivos de los 70, aspectos constructivistas en los 80...). Debajo de esta adecuación al contexto legal, existe una invariante: una concepción humanista de la educación que enfatiza con los aspectos afectivos y la dimensión interpersonal, basada en el desarrollo de la felicidad, el disfrute, globalización, motivación, vivenciación (parte de lo sensorial y afectivo), esfuerzo personal, trabajo en equipo y creatividad.

18° Recoge de las diversas corrientes metodológicas de la educación musical, los principios más comprometidos con una enseñanza de la música, como una educación integral de la personalidad.

19° Mariángeles Cosculluela señala una educación musical por y para el Arte, con lo que se constata la idea humanista, su identificación con los planteamientos dalcrozianos.

20° Concibe la educación artística, con su pluralidad de opciones (musicales, dramáticas y plásticas) y, como medida de intervención en el desarrollo integral del alumno. En la concepción de que por medio de la expresión corporal se reflejan actitudes y estados anímicos, y en la expresión dramática se plasman emociones y tensiones así como la propia visión del mundo.

21° Además, la educación musical parte del conocimiento, aceptación y valoración del esquema corporal, así como de la importancia de representar y vivenciar corporalmente cada uno de los elementos sonoros, es esta idea la que le hace coincidir con Appia y Dalcroze en la concepción de la música como *un arte no observado sino vivido*.

22° Para Mariángeles Cosculluela la expresión corporal y la educación psicomotriz preparan y construyen las bases de la educación musical. Contempla unidos al trabajo psicomotriz, la expresión corporal, el movimiento rítmico y la danza. Integra los objetivos psicomotores y los musicales y se basa en autores relacionados con los métodos de educación y reeducación psicomotriz y de movimiento rítmico, como son: Picq y Vayer, le Boulch, Ajuriaguerra, Defontaine, Aucouturier, Coste, Ramos y Fraisse.

23° En Educación Infantil los objetivos musicales y los psicomotores caminan entrelazados, dependiendo inicialmente del desarrollo del sentido rítmico y la sensibilidad artística como base del posterior aprendizaje musical cognoscitivo.

24° En Educación Primaria parte de la imagen del cuerpo y de la de sí mismo a través de la vivencia y percepción auditiva, la adquisición de automatismos, para llegar al lenguaje musical comprensivo, se trata de construir el pensamiento lógico musical.

25° En Educación Secundaria insiste en la importancia de potenciar al máximo el desarrollo de la personalidad. A través del desarrollo del esquema corporal (sensorialidad), que incidirá en la imagen del cuerpo (sentimientos), la autoestima (emociones), el autoconcepto (valores) y la autonomía-identidad (actitudes).

26° Según Mariángeles Cosculluela a través del trabajo artístico y la conexión con los valores de afirmación e identidad se contribuye a la definición de significados ideológico-culturales y sentidos de autoconcepto e identidad dentro de la sociedad. Además, para que la educación musical tenga un verdadero carácter humanista, debe adentrarse en el estudio y las manifestaciones musicales de otras culturas y estilos diversos que provoquen la apertura ideológica y el autoanálisis, en la línea del pensamiento de Schumann y Kodaly.

27° Establece un compromiso con la tierra, a través de la difusión y recuperación de la cultura y la música popular aragonesa, así como la extensión a todos los maestros de Aragón.

28° Mariángeles Cosculluela articula su pensamiento pedagógico en el contexto de las escuelas aragonesas. Y es original en el doble sentido de responder a una realidad sociocultural y en el de proyectar un discurso inédito en el que une los métodos de educación musical modernos del siglo XX, con la expresión corporal y la psicomotricidad, la música de tradición popular aragonesa y los principios de la psicología humanista.

29° La problemática de la educación musical no la sitúa en el ámbito educativo sino que va más allá, ubicándola en el social y cultural. Manifiesta en reiteradas ocasiones la necesidad de una cultura musical sin la que es imposible progresar.

30° Contribuye a la creación de una nueva cultura en la enseñanza de la música, mediante lo siguiente:

30.1 *El desarrollo de un nuevo lenguaje*, a través de una Educación por y para el Arte, en la cual se interrelaciona los principios básicos de la psicopedagogía humanista con la música, por medio del comportamiento y desarrollo motriz con objeto de favorecer y posibilitar un proceso personal y motriz y planteando la importancia de la Educación Musical en la formación integral de la persona.

30.2 *Una percepción diferente de la educación musical*, en la que la educación musical comienza por las músicas propias como signo de identidad de los pueblos, estableciendo la asociación entre música y psicomotricidad y entiende la educación musical como medio de transformación social. Esto le lleva a cuidar de modo exquisito la selección de las músicas para la enseñanza.

30.3 *Apertura de pensamiento y metodológica*, en la cual propone una cultura musical para todos los ciudadanos, a través de la educación formal y no formal. En la que todos los sistemas, todas las pedagogías son válidas cuando el profesor es competente, comprometido con una educación musical de calidad y, ante todo, con un perfil humano y sensible.

30.4 *Una nueva sensibilidad*, en la que, ante una formación del profesorado excesivamente técnica, habrá que formar profesionales con sensibilidad para trabajar en un ámbito en el que la música forma parte de una enseñanza globalizada en la formación integral de la persona.

31° Aglutina y cohesionan a los profesionales de la Educación Musical, para caminar juntos, ante un fin común, el compromiso con la música, los músicos y la educación musical de calidad.

e) Impacto de su pedagogía en la Comunidad Autónoma de Aragón.

32° La gran mayoría del profesorado de Educación Infantil y Primaria conoce la Campaña de Pedagogía Musical de la Comunidad Autónoma de Aragón impulsada y coordinada por Mariángeles Cosculluela, que más de los dos tercios ha participado en la misma y que los cursos más solicitados han sido los de *Chis-chas*, *Cascabillo* y *Bigulín*.

33° Los maestros consideran que hubo un antes y un después de la Campaña de Pedagogía Musical en la Educación Musical de Aragón, que contribuye a un profundo cambio de la mentalidad y de las metodologías:

34° El cambio de mentalidad se mantiene en lo siguiente:

34.1 *Propone y desarrolla el primer plan de Formación Musical del profesorado de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Los maestros expresan que a través del mismo se produjeron profundos cambios en las escuelas aragonesas, provocando que todos los maestros de Aragón tuviesen acceso al ámbito de la educación musical en la escuela.

34.2 *Extiende la educación musical a todas las escuelas de Infantil y Primaria de Aragón*. A través de la formación de los maestros se produce una repercusión a miles de alumnos de todas las escuelas aragonesas. No se trató de una educación centralizada, sino que llegó a todos los rincones,

se desarrollaron cursos no sólo en todas las capitales de provincia, sino en pueblos de las tres provincias aragonesas, con la intención de facilitar al maestro su preparación.

34.3 Difunde la música popular aragonesa en las escuelas de Infantil y Primaria de Aragón. Los maestros opinan que el repertorio musical aragonés era el gran desconocido y que gracias a la Campaña ha trascendido, porque no sólo difundió la música popular aragonesa, sino que aportó el conocimiento de otras músicas de Aragón desconocidas hasta el momento, como son algunas danzas o canciones infantiles que de alguna manera se habrían perdido.

34.4 Abre nuevas vías de conocimiento en Didáctica y Pedagogía Musical. Los maestros coinciden en que se produce una ruptura con los esquemas tradicionales de enseñanza a través de la renovación de los métodos de educación musical, que contribuye a la consolidación de la música como materia de enseñanza.

34.5 Introduce en las escuelas aragonesas un novedoso planteamiento de Educación Musical, que crea una corriente de pedagogía musical inexistente hasta el momento. Los maestros valoran su empeño por transformar la educación musical aragonesa, su gusto por la educación musical y su afición para que la escuela sea un referente musical educativo. Se trata de una educación musical activa que involucra a todo el mundo, a través del disfrute de la música.

35° En cuanto al cambio en el orden metodológico, se manifiesta en los siguiente:

35.1 Contempla el esquema corporal global y segmentario como bloque troncal en la Educación Musical. Aporta una nueva concepción de la educación musical a los maestros, en la firme idea de que la educación musical comienza con la imagen del niño y el esquema corporal es también la base de la construcción de la personalidad asociada a la música, el movimiento y la psicomotricidad.

35.2 Asegura que el repertorio musical comienza desde las músicas propias. Los maestros manifiestan que la difusión de este repertorio es fundamental para reconocer y valorar la identidad de la cultura popular aragonesa.

35.3 *Desarrolla y amplía la formación didáctico-musical a todos los maestros de Aragón.* Los maestros hacen hincapié en que en los inicios de la Campaña, sobre todo, existía una importante carencia de formación en Didáctica y Pedagogía Musical. Gracias a los cursos se abrieron a nuevas formas de enseñanza musical que les permitió avanzar en su magisterio.

35.4 *Aporta y abre nuevas vías de conocimiento y expresión tanto a nivel corporal como musical.* Los maestros inciden en que desconocían la importancia del movimiento en la educación musical, ya que hasta el momento se habían limitado sobre todo al canto o la interpretación con flauta dulce. Para algunos fue sorprendente, descubrir que con el cuerpo se podía trabajar la música, por lo que en algunos casos supuso un importante desbloqueo personal e incluso emocional.

35.5 *Incide en la importancia de la secuenciación en los procesos de aprendizaje en Educación Musical.* Los maestros valoran el material perfectamente secuenciado y sistematizado, que ha sido de gran valor para la docencia musical, ya que destacan del mismo la utilidad y ayuda en este sentido para el desarrollo de las clases.

36° Subrayan su actitud hacia los demás de ilusión y de que todos somos iguales, es decir, la importancia de la valoración y reconocimiento del otro. Aportó calidez, motivación y entusiasmo por el aprendizaje musical. Dignifica la música, los músicos y la educación musical, desde su personalidad tolerante, exquisita en sus formas y con absoluto rigor.

f) Evaluación de la creación artístico-musical de Mariángeles Cosculluela

37° En su faceta como compositora se vislumbran dos periodos: el inicial, del que se desprenden las canciones publicadas en el año 1982 y un segundo periodo de evolución, más elaborado e imaginativo, con un desarrollo de las partes más instrumentales, mayor riqueza rítmica y tonal. En el primer periodo compondrá un total de 13 canciones con texto, y en el segundo de 21 canciones.

38° La mayoría de las canciones del primer periodo están compuestas en compás binario y tonalidad de Do Mayor. Sin embargo en las del segundo periodo se aprecia un desarrollo evolutivo importante, con mayor diversidad de compases y tonalidad.

39° Casi todas las canciones tienen forma binaria simple, a excepción de la C.16 y la C.27 que son ternarias. La evolución en este sentido consiste en el desarrollo y enriquecimiento del texto, que aumenta el número de estrofas.

40° Se constata que al tratarse de canciones infantiles, utiliza intervalos conjuntos y sin grandes saltos, con un ámbito de tesitura de sexta, séptima u octava.

41° Las canciones corresponden todas al género lírico y dentro de éste a la forma mayor de canción, adopta una forma de expresión narrativa-descriptiva-dialogada, con predominio de lo activo.

42° Los argumentos de las canciones son descriptivos con tono alegre, dinámico, optimista y a menudo bromista. Los temas e ideas centrales a los que recurre son los relacionados con el reconocimiento del esquema corporal, así como el cuidado del cuerpo, los relacionados con las estaciones del año, los diferentes animales, los diversos medios de comunicación, las vacaciones, las compras, los números, los colores, las adivinanzas...

43° Se sirve de un lenguaje cotidiano, sencillo y directo, a menudo realzado por epítetos y metáforas que embellecen y poetizan el texto, produciendo un placer estético.

44° Recurre sobre todo a figuras retóricas basadas en el sonido, en concreto la similitud, la aliteración y la onomatopeya, así como figuras retóricas descriptivas para narrar y expresar de forma pormenorizada algunos aspectos que desea manifestar o destacar, la más utilizada es la hipotiposis como descripción viva y gráfica de personajes o hechos.

45° La mayoría de las canciones son alegres, animadas, divertidas, optimistas, juguetonas, risueñas... y, sobre todo, que despiertan el sentimiento y la afectividad en el oyente. Además, se observa una estrecha comunicación entre la autora y el público infantil al cual van dirigidas.

2. SUGERENCIAS DE INVESTIGACIÓN

En el estudio realizado quedan abiertas futuras vías de investigación, en torno a los diferentes ámbitos de la educación musical en Aragón:

1º Sobre las políticas de educación musical a partir del momento del establecimiento de las competencias.

2º Respecto a los discursos sobre la enseñanza de la música en la formación del Espacio Europeo de Educación Superior.

3º Son necesarios estudios y revisiones de los planes de formación de los maestros así como del currículo escolar, para poder elaborar proyectos de mejora.

4º Ha sido importante para la investigación conocer el perfil del profesorado de educación musical para comprender la situación de la música en la escuela, es un profesorado en permanente cambio y con necesidades distintas, dependiendo de la realidad del momento. Los maestros demandan una formación continua.

5º El pensamiento pedagógico de Mariángeles Cosculluela no se limita a la enseñanza de la música en educación infantil y primaria sino que abarca otros ámbitos de la enseñanza de la música (secundaria, escuelas de música, bandas de música, conservatorios...). Por lo tanto, sería interesante el estudio de su labor desarrollada en otros campos como el de la musicoterapia, a partir de los documentos inéditos existentes.

6º Conocer el impacto en la sociedad, y verificar si se ha generado un cambio y una evolución en la conciencia social colectiva y poder actuar, en la que se valora la enseñanza de la música según los planteamientos de Mariángeles Cosculluela en la línea de una educación popular, es decir, una pedagogía emancipatoria de un proceso educativo que sitúa a la música en el ámbito social y cultural con vistas a la transformación social.

Finalmente, me gustaría señalar que esta tesis no solamente ha servido para profundizar y aprender sobre un tema apasionante y necesario, sino también para darnos cuenta de que es un campo amplio y abierto con el que acabamos de empezar y que, por tanto, el largo viaje no acaba aquí.

REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

La bibliografía constituye una referencia básica e imprescindible en investigación. Su aportación ofrece un marco teórico y metodológico que sustenta el desarrollo de la misma. A su vez, invalida contenidos ofrecidos como innovadores que no son tales, al no haber sido localizados en el saber actual de cada disciplina. Las referencias bibliográficas que se presentan a continuación, están sujetas a las normas de la APA (American Psychological Association) reflejadas en el *Publication Manual*, 2001 (5ª ed.) de esta asociación.

1. BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas de la educación artística*. Barcelona: Editorial Octaedro, S.L.

Albaugh, Sally (2000). La adaptación del Método Kodaly. *Kikiriki*, 57, 71-78.

Álvarez (1999). Borguñó, Manuel. *Diccionario Hispanoamericano de la Música Española e Hispanoamericana*. Madrid: Sociedad General de Autores, pp. 635-636.

Allorto, R. (1988). *La moderna Didattica dell'educazione musicale in Europa*. Milán: Ricordi.

Aparicio, J. (2002). Unidades Didácticas de Cultura Popular Aragonesa. *Seminario de Patrimonio Etnológico. Zaragoza*. Recuperado el 4 de julio, de 2008 en <http://www.aragob.es/edycul/patrimonio/comunicaciones/aparicio>

Appia, A. (2000). *La música y la puesta en escena. La obra de arte viviente*. Madrid: Asociación de Directores de Escena de España.

Arnaudas, M. (1908). *Memoria. Presentada en las oposiciones a la plaza de música de la Escuela Normal de Maestros de Zaragoza*. Documento inédito. Fondo Antiguo de la Universidad de Zaragoza.

Arnaudas, M. y Soler, M. (1911). *Tratado de Música para las Escuelas Normales*. Vol. II. (Donación de Arturo Fernández-Eloy Fernández).

Arnaus, A. (2007). Maurice Martenot. En Díaz, M. y Giráldez, A. (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 55-62). Barcelona: Graó.

- Ausubel, D.P., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa*. Mexico: Trillas.
- Aznar, E. (2000). Los instrumentos musicales utilizados en musicoterapia. En Betés de Toro, M. (Comp.). *Fundamentos de musicoterapia* (pp. 261-276). Madrid: Ediciones Morata.
- Bachmann, M. L. (1998). *La Rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Pirámide.
- Bal y Gay (1983). La música en la residencia de estudiantes. *Poesía. Revista Ilustrada de Información Poética*, 18 y 19, 154-159
- Balsera, F.J. (2008). Inteligencia emocional y estilos de aprendizaje en la educación pianística. *Revista Estilos de Aprendizaje*, nº1, 4-18.
- Barniol, E. (1998). Pensamiento educativo y acción educativa de Zoltán Kodály. *Música y Educación*, nº 35, 85-101.
- Bernad, J.A. (1976). *Guía para la evaluación de textos escolares*. ICE. Zaragoza. Barcelona: Teide.
- Bernat, A. (2004). Tecnocracia y educación en Aragón en los decenios de los 60 y 70. En *Educación y Modernización en Aragón en el siglo XX* (pp. 113-142). Zaragoza: Diputación Provincial de Zaragoza.
- Betés de Toro, (2000). Bases históricas del uso terapéutico de la música. En Betés de Toro, M. (Comp.). *Fundamentos de musicoterapia*. (pp. 261-276). Madrid: Ediciones Morata.
- Bolívar, A., Escudero, J.M. y Rodríguez Diéguez. J. L. (1984). Análisis de estructuras formales del texto escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 140, 72-83.
- Cansino González, J. I. y Gutiérrez Cordero, R. (2001). Música y libro de texto. *Música y Educación*, nº 47, 51-65.
- Castro, A. (2002, 16 de mayo). Pregón libre y danza de un pueblo. *Heraldo de Aragón*.

- Cateura, M^a (1992). *Por una educación musical en España. Estudio comparativo con otros países*. Barcelona: PPU, S.A.
- Chadwick, C. (1998). La psicología del aprendizaje del enfoque constructivista. Red Global para la Mejora de la Performance.
- Cinca J., Pérez L. (2002). *El dance de Lécera*. Zaragoza: Ed. de autor y DGA.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coll, C. y otros (1992). *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Coll, C., Palacios J. y Marchesi A. (1992). *Desarrollo psicológico y educación II, psicología de la educación*. Madrid: Alianza Psicología.
- Cosculluela, M.A. y otros (1982). *Preaula 1*. Zaragoza: Editorial Edelvives.
- Cosculluela, M.A. y otros (1982). *Preaula 2*. Zaragoza: Editorial Edelvives.
- Cosculluela, M.A. y otros (1984). *Chis-Chas. Ejercicios de psicomotricidad a través de la música popular aragonesa*. Zaragoza: Diputación General de Aragón. Departamento de Cultura y Educación.
- Cosculluela, M.A. y otros (1985). *Cascabillo*. Zaragoza: Diputación General de Aragón. Departamento de Cultura y Educación.
- Cosculluela, M.A. y otros (1986). *Bigulín*. Zaragoza: Diputación General de Aragón. Departamento de Cultura y Educación.
- Cosculluela, M.A. y otros (1989). *Aldaba 1*. Zaragoza: Editorial Edelvives.
- Cosculluela, M.A. y otros (1989). *Aldaba 2*. Zaragoza: Editorial Edelvives.
- Cosculluela, M.A. (1991). *Consideraciones sobre el programa de educación musical en la escuela realizado por el departamento de Cultura y Educación de la Diputación General de Aragón. Estudio de los cursos 1985 a 1989*. Universidad de Zaragoza. Inédito
- Cosculluela, M.A. y otros (1992). *Primaria. Primer Ciclo. Música 1*. Madrid: Grupo Anaya.

- Cosculluela, M.A. y otros (1992). *Primaria. Primer Ciclo. Música 2*. Madrid: Grupo Anaya.
- Cosculluela, M.A. y otros (1993). *Primaria. Segundo Ciclo. Música 3*. Madrid: Grupo Anaya.
- Cosculluela, M.A. y otros (1993). *Primaria. Segundo Ciclo. Música 4*. Madrid: Grupo Anaya.
- Cosculluela, M.A. y otros (1994). *Primaria. Tercer Ciclo. Música 5*. Madrid: Grupo Anaya.
- Cosculluela, M.A. y otros (1994). *Primaria. Tercer Ciclo. Música 6*. Madrid: Grupo Anaya.
- Cosculluela, M.A. y otros (1994). *Infantil. Segundo Ciclo. Música 3 años*. Madrid: Grupo Anaya.
- Cosculluela, M.A. y otros (1994). *Infantil. Segundo Ciclo. Música 4 años*. Madrid: Grupo Anaya.
- Cosculluela, M.A. y otros (1994). *Infantil. Segundo Ciclo. Música 5 años*. Madrid: Grupo Anaya.
- Cosculluela, M. (2000). Música ¿para qué? (algunas reflexiones sobre los aspectos socioeducativos de la educación musical). *Aspectos didácticos de Música. 3. Instituto de las Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza*, pp. 35-64.
- Cosculluela, M. (2001, julio). Música, ¿para qué? *Heraldo de Aragón*.
- Davis, W.B., Gfeller., K.E. y Thaut, M. H. (2002). *Introducción a la musicoterapia. Teoría y práctica*. Barcelona: Boileau.
- Del Bianco, S. (2007). Jaques-Dalcroze. En Díaz, M. y Giráldez, A. (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 23-32). Barcelona: Graó.
- Díaz Gómez, M. (2005). *La música en la Educación Primaria y en las Escuelas de Música: la necesaria coordinación*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

- Díaz Gómez, M. (2006). *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Madrid: Enclave Creativa.
- Díaz, M. y Giráldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó
- Díez Borque, J. M. (1980). *Comentario de textos literarios*. Madrid: Playor.
- Dominguez Cabrejas, M^a R. (1989). *Sociedad y Educación en Zaragoza durante la Restauración (1874-1902)*. Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza, delegación de acción cultural.
- Eisner, E. W. (1988). *The Role of Discipline-Based Art Education in America's Schools*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Espinosa, S. (2007). Creación y pedagogía: los compositores van al aula. En Díaz, M. y Giráldez, A. (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 95-114). Barcelona: Graó.
- Fatás, G. (1987, 12 de marzo). Enseñar música *Heraldo de Aragón*, p.44.
- Ferrandis A. y Martín E. (1992). *Fundamentaciones psicopedagógicas y sociológicas del Diseño Curricular Base*. Zaragoza: ICE.
- Frega, A.L. (1995). La educación musical de cara al futuro. *Música y Educación*, 22, 17-22.
- Galvis López, V. (1999). La educación española en el s. XIX: el caso valenciano. *Eufonía*, n^o 17, año V, 86-93.
- García-Lechuz, E. (2002, 28 de junio). Las “sabinas” premian el arte musical y literario. *Heraldo de Aragón*, p.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Gardner, H. (1999). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Editorial Paidós.

- Getty Trust. (1985). *Beyond creating: the place for art in America's schools*. Los Angeles: J. Paul Getty Trust.
- Gil, C. y Jiménez, J. (1984, 15 de diciembre). Experiencias en psicomotricidad mediante música popular aragonesa. *Heraldo de Aragón*, p.15
- Gillanders, C. (2001): Educar en Música. *Música y Educación*, 48, 33-48.
- Giraldez, A. (1997). Educación Musical desde una perspectiva multicultural: Diversas aproximaciones. *Revista Transcultural de Música*. Recuperado el 6 de febrero, de 2006 en <http://www.sibetrans.com/trans/transiberia/giraldez.htm>.
- Giraldez, A. (2005). *Internet y educación musical*. Barcelona: Editorial Graó.
- Giraldez, A. (2007). La educación musical en el mundo digital. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 39, 8-16.
- Graetzer, G. y Yepes, A. (1975). *Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk*. Buenos Aires: Barry Editorial.
- Grosser, A. (1993). L'instrument dans la pédagogie Orff. *Marsyas*, 28, 78.
- Guibert Navaz, M^a E. (1983): *Historia de la Escuela Normal de Navarra (1831-1931)*. Navarra: Institución Príncipe de Viana (Diputación Foral de Navarra).
- Gutiérrez Barrenechea, M^a del M. (2007). *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa: Madrid como paradigma*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Hammersley M. y Atkinson P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- Hargreaves, D.J. (1997). *Infancia y educación artística*. Madrid: Ediciones Morata. M.E.C.
- Hargreaves, D.J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Editorial Graó.
- Hemsey de Gainza, V. (1995). Didáctica de la música contemporánea en el aula. *Música y Educación*, Vol. VIII, 4.
- Hemsey De Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XXI. *Revista Musical Chilena*, Año LVIII, Enero-Junio, n^o 201, 74-81.

- Honegger, M. (1994). *Diccionario biográfico de los Grandes Compositores de la Música*. Espasa Calpe, Madrid.
- Ibarretxe, G. Vergara, A.B. (2005). Presencia y tratamiento de las diversas culturas musicales en los libros de texto de educación primaria: el caso navarro. *Cuadernos de Música, Musiker 14*, 79-99.
- Ibarretxe, G. (2007). Patricia Shehan Campbell. En Díaz, M. y Giráldez, A. (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 133-140). Barcelona: Graó.
- Ibarretxe, G. (2007). David. J. Elliott. En Díaz, M. y Giráldez, A. (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 141-148). Barcelona: Graó.
- I.C.E. (1992). *La biblioteca de un maestro*. Zaragoza: Legado bibliográfico de Arturo Fernández Cáncer.
- Iraburu, I. (1994, 6 de febrero). La música amansa a las fieras. *El periódico de Aragón*, p.40.
- Jimeno, M. (1999). Propuesta de sistematización de la enseñanza en EEUU. *Música y Educación*, 40, 90-91.
- Jimeno, M. (2000). La música: del arte a la educación. *Música y Educación*, 41, 15-28.
- Jorquera, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista electrónica de música en la educación*, 14, 2-30.
- Juan Borroy, V. M. (2004). *La tarea de Penélope. Cien años de escuela pública en Aragón*. Zaragoza: Biblioteca aragonesa de cultura. Institución Fernando el Católico.
- Lacárcel, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.
- Lapierre A. y Aucouturier B. (1977). *Asociaciones de contrastes estructuras y ritmos*. Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- LaRue, J. (2004). *Análisis del estilo musical*. Barcelona: Idea Books.

- Le Gaullédoc, M. A. (1997). Bases del método Martenot. *Música y Educación*, 29, 15-24.
- Lorenzo A. y Lorenzo M. (2004). *Análisis Musical. Claves para entender e interpretar la música*. Barcelona: Boileau.
- Llacer, F. (1982). *Guía analítica de formas musicales para estudiantes*. Madrid: Real Musical.
- Lledó, E. (1978). *Lenguaje e historia*. Barcelona: Ariel.
- Lledó, E. (1992). *El surco del tiempo: Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria*. Barcelona: Crítica.
- Marín Eced, T. (1990). *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en pedagogía por la Junta de Ampliación de Estudios*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Martenot, M. (1970). *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application*. París: Editions Magnard. (Versión castellana: *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Ediciones Rialp, 1993).
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte: la música como generadora de realidades sociales*. Barcelona: Deriva.
- Martín, E. (1992). La fundamentación psicológica del currículum de la Reforma Educativa. En *Fundamentaciones psicopedagógicas y sociológicas del Diseño Curricular Base (DCB)* (pp.11-46). Zaragoza: Instituto de las Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- Martins, M^a L. (1995). El pedagogo: Carl Orff. *Música y Educación*, 26, 132-133.
- Mas García, X. (2007). Una mirada creativa hacia el método biográfico. *Comunicación internacional de innovación docente, transdisciplinariedad y ecoformación*. Marzo de 2007. Recuperado el 6 de noviembre, de 2008.
- Melcón Beltrán, Julia (1992). *La Formación del profesorado en España (1837-1914)*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Cultura.
- Montessori, M^a (2003): *El método de la pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Molero Pintado, A. (1991). *Historia de la Educación en España. Vol. IV. La educación durante la II República y la Guerra Civil (1931-1939)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Moreno, L. C. (2000). El carácter humano y social de la música. *Aula Musical.com* Recuperado el 28 de marzo, de 2006 en <http://www.aulamusical.com>
- Moreno, E. (2004). La educación durante la guerra civil (1936-1939). En *Educación y Modernización en Aragón en el siglo XX*. (pp.83-112). Zaragoza: Diputación Provincial de Zaragoza.
- Müller, A. y Moreno, L. V. (2000). *La canción y los instrumentos. Didáctica y Metodologías en la Educación Musical*. Sevilla: Editorial Mad, S.L.
- Novak, J. D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.
- Oriol de Alarcón, N. (1986). *I Simposio Nacional de Didáctica de la Música*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- Oriol de Alarcón, N. (1988). Las escuelas universitarias y la formación musical del profesorado de educación básica. *Música y Educación. Vol. I-nº 1*, 17-31.
- Oriol de Alarcón, N. (1992). Desarrollo de la educación musical según la LOGSE. *Música y Educación. Año V-nº 10*, 11-28.
- Oriol de Alarcón, N. (1999). Cosculluela Mazcaray, Mariángeles. *Diccionario Hispanoamericano de la Música Española e Hispanoamericana* (p. 114). Madrid: Sociedad General de Autores.
- Oriol de Alarcón, N. (2005). La Música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista electrónica de educación musical. LEEME. Nº 16*. Recuperado el 9 de septiembre, de 2006, de <http://musica.rediris.es>.
- Oriol de Alarcón, N. (2007). Enseñanza musical en España. En Díaz, M. y Giráldez, A. (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 87-93). Barcelona: Graó.
- Ortiz De Stopello, M^a L. (1994). *Música, educación, desarrollo*. Venezuela: Monte Ávila Editores.

- P.B. (s. f.). “Chis-chas”, Aragón en el pentagrama. *Heraldo de Aragón*.
- Paynter, John (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Akal.
- Pascual Mejía, P. (2002). *Didáctica de la música para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Pascual Mejía, P. (2006). *Didáctica de la música para Educación Infantil*. Madrid: Pearson Educación.
- Piaget, J. (1971). *Psicología y epistemología*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI. 1978.
- Piaget, J. E y Inhelder, B. (1979). Las operaciones intelectuales y su desarrollo. En Deval, J. (ed.). *Lecturas de psicología del niño, Vol. I*. Madrid: Alianza.
- Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Picq V. Y Vayer L. (1985). *Educación psicomotriz y retraso mental. Aplicación a los diversos tipos de inadaptación*. Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- Pozo, J. I. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. En Coll C. y otros. *Los contenidos de la Reforma*. Madrid. Santillana, aula XXI.
- Pozo, J. I. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Pozo Andrés, M^a del M. (2000). *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, pp. 127-158. Recuperado el 6 de noviembre, de 2008.
- Quilis, A. (1988). *Métrica española*. Madrid: Ariel.
- Ramón Vidilla, E. (s.f.). La música promocionada con métodos nuevos. *Revista del magisterio español*.

- Redacción (1983, 26 de enero). En febrero se pondrá en marcha el gabinete de pedagogía musical. *Heraldo de Aragón*, p.26
- Redacción (1984, 13 de junio). Presentación de un nuevo método psicomotor infantil. *Heraldo de Aragón (Teruel)*, p.15
- Redacción (1984, 15 de junio). Ayer fue presentado el método didáctico “Chis-chas”. *Heraldo de Aragón*, p.15
- Redacción (1986). La música en Aragón. *Revista Ritmo*, nº 572, pp.95-96
- Redacción (1987, 3 de noviembre). Experiencia aragonesa. *El País*.
- Redacción (s. f.). Los II Premios “Comúsica”. *Revista Ritmo*.
- Riazuelo, I. (2000). *Danzas de Sobrarbe*. Zaragoza: Caja de Ahorros de la Inmaculada y Diputación General de Aragón.
- Rodríguez Diéguez, J. Luís (1983). Evaluación de textos escolares. *Revista de investigación educativa. RIE. ISSN 0212-4068, nº 2, 259-279*
- Rodríguez Diéguez, J.L. (1978). *Las funciones de la imagen en la enseñanza. Semántica y didáctica*. Barcelona: Editorial Gustavo Pili, S.A.
- Romero Carmona, J. B. (2005). La música en la escuela y su tratamiento histórico. *Música y Educación. nº 62, 43-58*.
- Royo Valdearcos, M.R. (2003). La Formación Permanente del Profesorado de Música. *Aspectos Didácticos de Música.4* (pp. 53-72). Zaragoza: ICE. Universidad de Zaragoza.
- Ruiz Berrio, J.; Bernat Montesinos, A.; Domínguez, M^a R.; Juan Borroy, V.M. (Eds.) (1999). *La Educación en España a examen (1898-1998)*. Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura. Institución «Fernando el Católico».
- Sabirón, F. (2007): *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores S.A.
- Sáenz Barrio, O. et al. (1994). *Didáctica general. Un enfoque curricular*. Alcoy, España: Ed. Marfil.

- Sagaseta, A. (1999). Elizalde Ochoa, Luis. *Diccionario Hispanoamericano de la Música Española e Hispanoamericana* (p. 658). Madrid: Sociedad General de Autores.
- Sanjosé Huguet, V. (1994). Hacia una didáctica de la educación musical científicamente documentada. *Música y Educación*, 18, 17-34.
- Sanjosé Huguet, V. (1998). Los atributos musicales y el procesamiento cerebral. *Música y Educación*, 34, 33-44.
- Sanjuán Nájera, M. (1995). Vivencias en la etapa de dirección del ICE. *El ICE de Zaragoza: una historia de 25 años* (pp. 23-28). Zaragoza: ICE. Universidad de Zaragoza.
- Sanuy, C. y González Sarmiento, L. (1969): *Orff-Schulwerk. Música para niños 1*. Madrid: Unión Musical Española.
- Sanz Hernández, A. (2005). El método biográfico en investigación social: Potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. (pp. 99-115). Recuperado el 6 de noviembre de 2008.
- Schafer, R. M. (1970). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Schafer, R. M. (1972). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Schafer, R. M. (1984). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Schafer, R. M. (1986). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Schafer, R. M. (1990). *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Schafer, R. M. (1992). *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Scholes, P. A. (1984). *Diccionario Oxford de la Música*. Barcelona: Edhasa Hermes Sudamericana.
- Schönberg, A. (2004). *El estilo y la idea*. Barcelona: Idea Books.
- Self, G. (1967). *Nuevos sonidos en clase*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid. Ediciones Morata. M.E.C.
- Szönyi, E. (1976). *La educación musical en Hungría a través del método Kodály*. Budapest: Editorial Corvina.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós, D.L.
- Tiana Ferrer, A. (1988). *La investigación Histórico-Educativa actual. Enfoques y Métodos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- TI:ME (The technology Institute for Music Educators) (s.f.). TI:ME areas if competency in music technology. En The technology Institute for Music Educators. Recuperado el 22
- Toch, E. (1985). *La Melodía*. Barcelona: Labor.
- Torner E. M.(1935). *Metodología del Canto y la Música*. Cuadernos de Trabajo X. . Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Trianes M^a V. y Gallardo, J. A. (1998). *Psicología de la Educación y del Desarrollo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Trías, N. (1988). La Rítmica de Emile Jaques-Dalcroze. *Música y Educación, Vol. I n° 2*, pp. 315-339.
- Tur Mayans, P. (1992). *Reflexiones sobre educación musical. Historia del pensamiento filosófico musical*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Velasco y Pérez Serrano (1977). *Evaluación y elaboración de textos escolares*. Madrid: Apuntes IEPS.
- Velasco, H. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Vida Escolar*. Madrid. Años 1924 y de 1931 a 1935
- Vida Escolar*. Revista de la dirección general de educación básica. Años 1958-1965.

- Vida Escolar. Revista de la dirección general de educación básica, n° 208 septiembre-octubre 1980. Programas renovados de educación preescolar y ciclo inicial.
- VV.AA (). La Pedagogía Musical Orff: Principios Básicos. *Música y Educación*, 2, 469-471.
- Wallon, H. (1981). *Psicología y Educación*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- Willems, E. (1975). *El valor humano de la educación musical*. Buenos Aires: Paidós, 1981.
- Willems, E. (1985). *El oído musical*. Buenos Aires: Paidós.
- Willems, E. (1962). *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Editorial universitaria.
- Willems, E. (1978). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Editorial universitaria.
- Willems, E. (1966). *Educación musical I, II, III, IV y V*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Zaldivar, A. (1993, 22 de abril). Didáctica aragonesa. *Heraldo de Aragón*.

2. DOCUMENTOS LEGISLATIVOS

Anuarios y Colecciones legislativas del Ministerio de Instrucción Pública. Desde 1900 a 1931.

Ley Orgánica 11/1983 de 25 de agosto de Reforma Universitaria (LRU).

Real Decreto de Educación Compensatoria, 13 de abril de 1983, del MEC.

Ley Orgánica del Derecho a la Educación 8/1985, de 3 de julio (LODE).

Anteproyecto del currículo de Enseñanzas Mínimas de Educación Infantil y Primaria del Gobierno de Aragón

Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo 1/1990 de 3 de octubre (BOE de 4 de octubre, de 1.990).

Ministerio de Educación y Ciencia (1992): Diseño Curricular Base. Madrid. MEC

Ley orgánica 9/1995, de 20 de noviembre de la participación, la evaluación y el gobierno de centros educativos (LOPEG).

Orden Ministerial de 29 de abril de 1996. Creación de los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET).

Proyecto de reforma de las humanidades en la ESO y el Bachillerato. (1997).

Real Decreto 1982/1998 de 18 de septiembre por el que se traspasan las competencias en materia educativa a Aragón.

Ley Orgánica, 6/2001, 21 de diciembre, de universidades (LOU).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de calidad de la educación (LOCE).

3. DOCUMENTOS LEGISLATIVOS DE ARAGÓN

Ley Orgánica, 8/1982, de 10 de agosto, Estatuto de Autonomía de Aragón.

Ley de 3/1989, de 21 de abril, del Himno de Aragón.

Ley Orgánica, 6/1994, de 14 marzo, de Reforma del Estatuto de Autonomía de Aragón.

Ley 5/1998, de 14 de mayo, de los Consejos Escolares de Aragón

Ley 3/1999, de 10 de marzo, del Patrimonio cultural aragonés.

Ley 17/2003, de 24 de marzo, por la que se regula la organización de las Enseñanzas Artísticas del Patrimonio aragonés.

4. OTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

Memorias de Prácticas seleccionadas de los expedientes personales facilitados por la profesora Rosa Domínguez Cabrejas. (De 1915 a 1931). Documento inédito.

Memorias de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Desde 1926 a 1932.

Memorias del Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, Madrid, 1886.

Catálogo Provisional del Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, Madrid, 1890.

Aragón Cultural (1985). Boletín del departamento de cultura y educación de la Diputación General de Aragón.

Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Institución Libre de Enseñanza. Madrid. Años 1905, 1918, 1925 y de 1931 a 1935.

Revista de Pedagogía. Madrid. Años 1924 y de 1931 a 1935.

Estatutos de la Asociación Aragonesa de Musicoterapia.

Estatutos de la Asociación de Profesores de Música de Aragón.

ANEXOS

DOCUMENTALES

ANEXOS

ANEXO I: Cuestionario Inicial

**ANEXO II: Análisis cuantitativo del protocolo de valoración de jueces
Interpretación global**

ANEXO III: Resultados del análisis de datos global del cuestionario (SPSS)

**ANEXO IV: Resultados del análisis de datos del cuestionario. Variable A (SPSS)
Resultados del análisis de datos del cuestionario. Variable B (SPSS)
Resultados del análisis de datos del cuestionario. Variable C (SPSS)
Resultados del análisis de datos del cuestionario. Variable D (SPSS)**

ANEXO V: Recortes de prensa

**ANEXO VI: Grabación en vídeo del grupo de discusión.
Grabaciones de las entrevistas**

ANEXO I

Cuestionario Inicial

A) DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES

P.1.- ¿Qué titulación académica posees? Por favor, señala con una x las que correspondan

- 1 Maestro especialidad: _____
- 2 Licenciado en: _____
- 3 Master en: _____
- 4 Curso Postgrado en: _____
- 5 Doctor en: _____
- 6 Otros (Especificar cuáles): _____

P.2.- ¿Posees alguna titulación oficial de música?

SÍ NO

En caso afirmativo, tu titulación es:

- 1 Profesor superior de: _____
- 2 Profesor de grado medio de: _____
- 3 Diploma de grado elemental de: _____
- 4 Otros (Especificar cuáles): _____

P.3.- Tu formación musical la has adquirido a través de:

- 1 Escuelas de Música municipales
- 2 Escuelas de Música privadas
- 3 Academias (centros privados reconocidos)
- 4 Academias (centros privados no reconocidos)
- 5 Asociaciones
- 6 Centros culturales municipales y sociales
- 7 Parroquias
- 8 Participación en grupos autodidactas
- 9 Otros (Especificar cuáles): _____

P.4.- El Centro dónde trabajas es:

- 1 Público
- 2 Privado Concertado
- 3 Privado No Concertado

P.5.- ¿Cuál es tu situación administrativa en el Centro?

- 1 Propietario definitivo, desde el año: _____
- 2 Desplazado, desde el año: _____
- 3 Suprimido, desde el año: _____
- 4 En expectativa de destino, desde el año: _____
- 5 Interino, desde el año: _____
- 6 Otra (Especificar cuál): _____

P.6.- Impartes Música en:

- 1 Infantil
- 2 Primaria
- 3 Secundaria

P.7.- En los niveles:

Infantil	3 años		4 años		5 años	
Primaria	1er Ciclo		2º ciclo		3er ciclo	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Secundaria	1er Ciclo		2º ciclo		Bachillerat	
	1º	2º	3º	4º	1º	2º

P.8.- Impartes otras materias:

SÍ NO

¿Cuáles? _____

¿En qué cursos? _____

P.9.- Señala los años de ejercicio docente:

	Menos de un año	De 1 a 5 años	De 6 a 12 años	De 13 a 20 años	Más de 20 años
<i>Cómo profesor de EGB/maestro</i>					
<i>Cómo maestro especialista en educación musical</i>					

P.10.- ¿Has ocupado algún puesto de responsabilidad paralelo al de maestro o profesor?

SÍ NO

En caso afirmativo, indícalos en el cuadro siguiente:

	<i>Antes de 1990</i>	<i>De 1990 a 1994</i>	<i>De 1994 a 2002</i>	<i>Total</i>
<i>Dirección de Centro</i>				
<i>Jefatura de Estudios</i>				
<i>Secretaría</i>				
<i>Jefatura de Dpto.</i>				
<i>Otros (Especificar cuáles)</i>				

B) FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA Y PEDAGOGÍA MUSICAL

P.11.- Valora tu grado de conocimiento de cada una de estas metodologías: (Marcar con una cruz la casilla que corresponda).

<i>Metodología</i>	<i>Pleno</i>	<i>Moderado</i>	<i>Indirecto</i>	<i>Desconocimiento</i>
Dalcroze				
Kodaly				
Willems				
Ward				
Orff				
Martenot				
Suzuki				
J. Paynter				
M. Schaffer				
G. Self				

Otras (Especificar cuáles)

P.12.- ¿Pones en práctica alguna de estas metodologías en tu docencia?

SÍ

NO

En caso afirmativo, señala con una x cuál o cuáles y el grado de aplicación

<i>Metodología</i>	<i>Nunca</i>	<i>Alguna vez</i>	<i>A menudo</i>	<i>Siempre</i>
Dalcroze				
Kodaly				
Willems				
Ward				
Orff				
Martenot				
Suzuki				
J. Paynter				
M. Schaffer				
G. Self				

P.13.- Indica si has realizado o no cursos de formación de las metodologías relacionadas a continuación. En caso afirmativo, expresa cuántos y el lugar de realización.

<i>Metodología</i>	<i>SÍ</i>	<i>NO</i>	<i>¿Cuántos?</i>	<i>¿Dónde?</i>
Dalcroze				
Kodaly				
Willems				
Ward				
Orff				
Martenot				
Suzuki				
J. Paynter				
M. Schaffer				
G. Self				

P.14.- Valora tu formación didáctico musical en los siguientes aspectos:

	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada
Audición Musical					
Expresión Corporal, Mvto Rítmico y Danza					
Expresión Vocal y Canto					
Expresión y Coordinación Instrumental					
Lenguaje Musical					
Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación Musical					

Otros ámbitos (Especificar cuáles)

P.15- Indica si has realizado o no, cursos de formación sobre las materias relacionadas a continuación. En caso afirmativo, expresa cuántos y el lugar de realización.

	SÍ	NO	¿Cuántos?	¿Dónde?
Audición Musical				
Expresión Corporal, Mvto Rítmico y Danza				
Expresión Vocal y Canto				
Expresión y Coordinación Instrumental				
Lenguaje Musical				
Nuevas Tecnologías aplicad. a la Ed. Musical				

P.16.- Tu formación en didáctica y pedagogía musical la has adquirido del siguiente modo:

A través de:	Siempre	A menudo	A veces	Nunca
La lectura de libros, métodos, artículos ...				
Cursos de formación en el extranjero				
Cursos de formación en España				
Cursos de formación en Aragón				
Cursos de formación en la EVA				
Cursos de formación en los CPRs				
Cursos de formación de la DGA				
De forma autodidacta				

Otras maneras (Especificar cuáles)

P.17.- ¿Has participado en algún seminario de Educación Musical?

SÍ NO

En caso afirmativo, indica cuál o cuáles, lugar de reunión, así como el año de realización

P.18.- ¿Has participado en algún grupo de trabajo de renovación o innovación pedagógica en la línea de la Educación Musical?

SÍ NO

En caso afirmativo, indica cuál o cuáles, lugar de reunión, así como el año de realización

P.19.- ¿Has realizado algún Proyecto de Innovación en Educación Musical?

SÍ NO

En caso afirmativo, indica denominación y año de realización.

P. 20.- ¿Y en la actualidad? Señala con una cruz, o completa según corresponda.

	SÍ	NO	Denominación	Lugar
Formo parte de un Seminario o grupo de trabajo				
Formo parte de un grupo de Renovación Pedagógica				
Formo parte de un grupo de Formación en Centros				
Realizo un proyecto de Innovación Pedagógica				

P.21.- En el transcurso de tu acción docente, ¿has sentido necesidades o vacíos que quisieras cubrir como profesional y no lo hayas hecho todavía?

SÍ NO

En caso afirmativo, indica cuál o cuáles.

C) CAMPAÑA DE PEDAGOGÍA MUSICAL Y POLÍTICAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN MUSICAL EN EL GOBIERNO DE ARAGÓN

P.22.- ¿Sabías de la existencia de la Campaña de Difusión del Patrimonio Etnológico y Musical del Gobierno de Aragón?

sí NO

P.23.- ¿En qué año la conociste?

1984	
1985	
1986	
1987	
1988	
1989	

1990	
1991	
1992	
1993	
1994	
1995	

1996	
1997	
1998	
1999	
2000	
2001	

2002	
2003	
2004	
2005	
2006	

P.24.- Indica los medios a través de los cuáles te informaste:

- 1 Prensa
- 2 Centro de trabajo
- 3 Profesores de música
- 4 Compañeros de trabajo
- 5 Otros (Especificar cuáles): _____

P.25.- ¿Has participado en alguno de los cursos de formación de la Campaña de Difusión del Patrimonio Etnológico y Musical de la DGA?

sí NO

P.26.- ¿Cuántos cursos de formación musical has realizado?

- Ninguno
- Uno
- Entre dos y cinco
- Más de cinco

P.27.- Señala los cursos en los que has participado, y el año de realización.

Denominación de los cursos	Anterior a 1984	Entre 1984 y 1990	Entre 1990 y 1994	Entre 1994 Y 2002
CHIS-CHAS				
CASCABILLO				
BIGULÍN I				
BIGULÍN II				
TEMAS TRANSV. A TRAVÉS DE LA EDUC. ARTÍSTICA INTEGRADA				
DANZAS ARAGONESAS				
TALLER DE CONSTRUC. DE INSTR. MUSICALES				
DIDÁCTICA DE LA CULTURA POP. ARAGONESA				
TRADICIÓN ORAL Y RECREACIÓN DRAMÁTICA				
MONTAJE TEATRAL SOBRE PATRIMONIO CULTURAL ARAGONÉS				

Otros (Especificar cuáles)

P.28.- La realización de estos cursos supuso en tu formación:

Señala con una x según tu grado de sintonía con cada una de las opciones. No se trata de elegir una, sino conocer tu opinión en todas. (Plenamente de Acuerdo-PA, De Acuerdo-A, En desacuerdo-D, En total desacuerdo-TD, Opinión no formada-NF)

	PA	A	D	TD	NF
Descubrir nuevas formas de Educación Musical					
Interesarme y profundizar en otras metodologías de Educación Musical					
Acercarme a la música popular infantil de Aragón					
Ampliar el repertorio aragonés de educación musical escolar					
Apreciar la importancia que supone en la educación integral del ser humano , la enseñanza de la música					
Compartir e intercambiar experiencias con otros compañeros de profesión					

Escribe cualquier observación/opinión, sugerencia o precisión respecto a las cuestiones anteriores.

P.29.- Indica el grado de aportación de los cursos en estos ámbitos.

	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada
Audición Musical					
Expresión Corporal, Movimiento Rítmico y Danza					
Expresión Vocal y Canto					
Expresión y Coordinación Instrumental					
Lenguaje Musical					
Repertorio de Música Aragonesa					

Otros ámbitos (Especificar cuáles)

P.30.- La motivación e interés por el aprendizaje musical de tus alumnos, a partir de la puesta en práctica de esta metodología, ha progresado de forma:

Mucho Considerable Normal Poco No ha variado

P.31.- ¿Conoces otros proyectos de Educación Musical que se hayan llevado a cabo en la comunidad autónoma aragonesa?

SÍ NO

¿Cuál?

P.32.- ¿Conoces algún proyecto de Educación Musical en otras comunidades autónomas, similar al desarrollado por el Gobierno de Aragón?

SÍ NO

En caso afirmativo, indica el título, la comunidad autónoma y el lugar de realización.

P.33.- ¿Crees que existe en la Administración Educativa Autónoma de Aragón una sensibilidad para la formación por parte del profesorado, ante las nuevas tendencias en materia de Educación Musical?

SÍ NO

P.34.- En tu opinión, el nivel de preparación en Didáctica y Pedagogía Musical del profesorado de la comunidad autónoma aragonesa es:

Insuficiente Escaso Moderado Suficiente Muy bueno

P.35.- Las propuestas para contemplar una adecuada formación del profesorado serían:

Señala con una x según tu grado de sintonía con cada una de las opciones. No se trata de elegir una, sino conocer tu opinión en todas. (Plenamente de Acuerdo-PA, De Acuerdo-A, En desacuerdo-D, En total desacuerdo-TD, Opinión no formada-NF)

	PA	A	D	TD	NF
Realización de cursos y cursillos, fuera del horario lectivo					
Realización de cursos y cursillos, dentro del horario lectivo.					
Concesión de tiempo sabático para su preparación					
Preparación individual y personal					
Participación en grupos de trabajo o seminarios para el reciclaje y puesta a punto ...					

Otros (señalar cuales)

P.36.- ¿Existen en Aragón políticas de actualización del profesorado especialista de música para afrontar el reto de la Educación Musical en el s. XXI?

SÍ NO

¿Cuáles?

**D) PROYECCIÓN E INCIDENCIA DEL PENSAMIENTO
PEDAGÓGICO DE MARIÁNGELES COSCULLUELA
MAZCARAY**

P.37.- ¿Conoces la labor realizada por Mariángeles Cosculluela en materia de Educación Musical desde el Gobierno de Aragón?

SÍ NO

¿Cuál?

P.38.- ¿Sabías que Mariángeles Cosculluela Mazcaray fue determinante para la creación y desarrollo de la Campaña de Pedagogía Musical del Gobierno de Aragón iniciada en el año 1984, todavía vigente?

SÍ NO

En caso afirmativo, a través de qué medio o medios te informaste:

P.39.- Entre las aportaciones de Mariángeles Cosculluela a la Pedagogía Musical podemos destacar:

Señala con una x según tu grado de sintonía con cada una de las opciones. No se trata de elegir una, sino conocer tu opinión en todas. (Plenamente de Acuerdo-PA, De Acuerdo-A, En desacuerdo-D, En total desacuerdo-TD, Opinión no formada-NF)

	PA	A	D	TD	NF
Propuesta y desarrollo del primer plan de Formación Musical del profesorado de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón					
Extiende la educación musical en las escuelas de Infantil y Primaria de Aragón					
Difunde la música popular aragonesa en las escuelas de Infantil y Primaria de Aragón					
Contempla el esquema corporal global y segmentario como bloque troncal en la Educación Musical					
Asegura que el repertorio musical comienza desde las músicas propias					
Incide en la importancia de la secuenciación en los procesos de aprendizaje en Educación Musical					
Aporta y abre nuevas vías de conocimiento y expresión tanto a nivel corporal, como musical					
Introduce en las escuelas aragonesas un novedoso planteamiento de Educación Musical					
Desarrolla y amplía la formación didáctico-musical a todos los maestros de Aragón					

Señala cualquier observación/opinión, sugerencia o precisión respecto a las cuestiones anteriores.

P.40.- Como compositora, Mariángeles Cosculluela elaboró canciones para niños. Señala con una x las canciones que conoces.

Título	
El Sol y la Luna	
En primavera	
Las tiendas	
Llega el otoño	
Los enanitos	
Mi casita	
Mi colegio	
Pepin Pipón	
Pinocho	
Tengo dos ojitos	

Título	
Cosquina	
Adivinanza	
El po po po	
El agua	
El ascensor	
El canguro	
El otoño	
Animales	
El pastel de chocolate	
El patito	

P.41.- ¿Trabajas alguna de estas canciones infantiles con tus alumnos/as?

SI NO

¿Cuál o cuáles?

¿Por qué?

¿Cómo las trabajas?

P.42.- ¿Conoces otras canciones o músicas compuestas por Mariángeles Cosculluela que no figuren en este listado?

SI NO

En caso afirmativo, enuméralas:

P.43.- Mariángeles Cosculluela elaboró las siguientes publicaciones:
Señala con una x, las que conoces.

Título	SÍ	NO
(1982): <i>Preaula 1</i> . Zaragoza: Editorial Edelvives.		
(1982): <i>Preaula 2</i> . Zaragoza: Editorial Edelvives.		
(1984): <i>Chis-Chas</i> . Zaragoza: D.G. A. Dpto de Cultura y Educación.		
(1985): <i>Cascabillo</i> . Zaragoza: D.G. A. Dpto de Cultura y Educación.		
(1986): <i>Bigulín</i> . Zaragoza: D.G. A. Dpto de Cultura y Educación.		
(1989): <i>Aldaba 1</i> . Zaragoza: Editoria l Edelvives.		
(1989): <i>Aldaba 2</i> . Zaragoza: Editorial Edelvives.		
(1992): <i>Primaria. Primer Ciclo. Música 1</i> . Madrid: Grupo Anaya.		
(1992): <i>Primaria. Primer Ciclo. Música 1</i> . Madrid: Grupo Anaya.		
(1993): <i>Primaria. Segundo Ciclo. Música 3</i> . Madrid: Grupo Anaya.		
(1993): <i>Primaria. Segundo Ciclo. Música 4</i> . Madrid: Grupo Anaya.		
(1994): <i>Primaria. Tercer Ciclo. Música 5</i> . Madrid: Grupo Anaya.		
(1994): <i>Primaria. Tercer Ciclo. Música 6</i> . Madrid: Grupo Anaya.		
(1994): <i>Infantil. Segundo Ciclo. Música 3 años</i> . Madrid: Grupo Anaya.		
(1994): <i>Infantil. Segundo Ciclo. Música 4 años</i> . Madrid: Grupo Anaya		
(1994): <i>Infantil. Segundo Ciclo. Música 5 años</i> . Madrid: Grupo Anaya.		

P. 44.- ¿Has puesto o pones en práctica alguna de estas publicaciones? Realiza una valoración de las mismas, señalando del 1 al 5, siendo el número inferior el de menor grado.

Título	SÍ	NO	1	2	3	4	5
(1982): <i>Preaula 1</i> . Zaragoza: Editorial Edelvives.							
(1982): <i>Preaula 2</i> . Zaragoza: Editorial Edelvives.							
(1984): <i>Chis-Chas</i> . Zaragoza: D.G. A. Dpto de Cultura y Educación.							
(1985): <i>Cascabillo</i> . Zaragoza: D.G. A. Dpto de Cultura y Educación.							
(1986): <i>Bigulín</i> . Zaragoza: D.G. A. Dpto de Cultura y Educación.							
(1989): <i>Aldaba 1</i> . Zaragoza: Editoria l Edelvives.							
(1989): <i>Aldaba 2</i> . Zaragoza: Editorial Edelvives.							
(1992): <i>Primaria. Primer Ciclo. Música 1</i> . Madrid: Grupo Anaya.							
(1992): <i>Primaria. Primer Ciclo. Música 1</i> . Madrid: Grupo Anaya.							
(1993): <i>Primaria. Segundo Ciclo. Música 3</i> . Madrid: Grupo Anaya.							
(1993): <i>Primaria. Segundo Ciclo. Música 4</i> . Madrid: Grupo Anaya.							
(1994): <i>Primaria. Tercer Ciclo. Música 5</i> . Madrid: Grupo Anaya.							
(1994): <i>Primaria. Tercer Ciclo. Música 6</i> . Madrid: Grupo Anaya.							
(1994): <i>Infantil. Segundo Ciclo. Música 3 años</i> . Madrid: Grupo Anaya.							
(1994): <i>Infantil. Segundo Ciclo. Música 4 años</i> . Madrid: Grupo Anaya.							
(1994): <i>Infantil. Segundo Ciclo. Música 5 años</i> . Madrid: Grupo Anaya.							

P.45.- ¿Conoces otras publicaciones elaboradas por Mariángeles Cosculluela que no figuren en este listado?

SI NO

En caso afirmativo, indícalas:

P.46.- ¿Has aplicado alguna de ellas con tus alumnos/as?

SÍ NO

¿Cuál?

P.47.- ¿Qué destacarías de las mismas?

P.48.- ¿Todavía las aplicas?

SÍ NO

¿Por qué?

Otros comentarios / observaciones en general que quieras exponer:

ANEXO II

Análisis cuantitativo del protocolo de valoración de jueces Interpretación global

1. PROTOCOLO DE VALORACIÓN POR JUECES

PROTOCOLO DE VALORACIÓN POR JUECES DEL CUESTIONARIO PARA LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN

En diciembre de 2004 fue aprobado por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, mi proyecto de tesis doctoral titulado *La Enseñanza de la Música en Educación Infantil y Primaria en Aragón (1982-2002): Proyección e Incidencia del Pensamiento Pedagógico de Mariángeles Cosculluela Mazcaray*, codirigida por el Dr. D. Antonio Bernat Montesinos de la Universidad de Zaragoza, y la Dr. Dña Manuela Jimeno Gracia de la Universidad Pública de Navarra. Por tal motivo, he elaborado un cuestionario dirigido a los maestros y maestras de Educación Musical de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Someto este cuestionario a su consideración y señalo que los objetivos del mismo son:

1. OBJETIVOS

- 1.1. Conocer el contexto ideológico en materia de educación musical de los docentes de música de la comunidad autónoma de Aragón en el periodo señalado.
- 1.2. Constatar la realidad educativo musical en la práctica escolar.
- 1.3. Valorar las aportaciones y la proyección a la Educación Infantil y Primaria del pensamiento pedagógico de Mariángeles Cosculluela

2. CONCEPTOS A EVALUAR

- 2.1. *CLARIDAD*: Con la expresión CLARIDAD, me refiero a que la pregunta responde a que el objetivo de cada pregunta está correctamente redactado y es comprensible para el receptor del cuestionario.
- 2.2. *UNIVOCIDAD*: Con esta expresión, me refiero a que la pregunta responde a un objetivo expresado claramente y sin solapamientos conceptuales que puedan dar lugar a una vaguedad interpretativa.
- 2.3. *OBJETIVIDAD*: Con esta expresión me refiero a que la pregunta está libre de sesgos personales y prejuicios que puedan condicionar las respuestas.

Cada una de estas características está valorada de 1 a 5. Señale con un círculo el grado de consideración, entendiendo que 1 será la estimación más negativa y 5 la apreciación más positiva.

Le ruego que, en su caso, se formulen propuestas de mejora para cada una de las cuestiones. Finalmente, agradeceré una valoración global de todo el cuestionario.

M^a Belén López Casanova

	CLARIDAD	UNIVOCIDAD	OBJETIVIDAD	¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA? En su caso, especificar al final del protocolo
P.1.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.2.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.3.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.4.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.5.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.6.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.7.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.8.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.9.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.10.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>

P.11.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.12.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.13.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.14.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.15.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.16.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.17.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.18.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.19.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.20.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.21.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>

P.22.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.23.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.24.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.25.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.26.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.27.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.28.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.29.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.30.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.31.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.32.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.33.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.34.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.35.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.36.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>

P.37.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.38.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.39.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.40.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.41.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.42.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.43.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.44.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.45.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.46.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.47.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
P.48.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>

PROPUESTAS DE CORRECCIÓN Y MEJORA

PREGUNTA N°	PROPUESTA DE MEJORA

VALORACIÓN GLOBAL Y SUGERENCIAS

--

2.- ANÁLISIS CUANTITATIVO DEL PROTOCOLO DE VALORACIÓN DE JUECES

	CLARIDAD					UNIVOCIDAD					OBJETIVIDAD				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
P.1.					100%					100%					100%
P.2.					100%					100%					100%
P.3.				40%	60%			20%	20%	60%			20%		80%
P.4.					100%					100%					100%
P.5.				20%	80%					100%					100%
P.6.					100%					100%					100%
P.7.					100%					100%					100%
P.8.					100%					100%					100%
P.9.					100%				20%	80%				20%	80%
P.10.			40%	20%	40%					100%					100%

	CLARIDAD					UNIVOCIDAD					OBJETIVIDAD				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
P.11				40%	60%				20%	80%					100%
P.12				20%	80%				20%	80%					100%
P.13				20%	80%				20%	80%					100%
P.14		20%		20%	60%		20%		20%	60%		20%			80%
P.15				20%	80%				20%	80%					100%
P.16				20%	80%				20%	80%					100%
P.17		20%			80%			20%		80%		20%			80%
P.18				20%	80%					100%					100%
P.19					100%					100%					100%
P.20					100%				20%	80%					100%
P.21				20%	80%					100%					100%

	CLARIDAD					UNIVOCIDAD					OBJETIVIDAD				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
P.22			20%		80%					100%					100%
P.23					100%					100%					100%
P.24				20%	80%			20%		80%					100%
P.25					100%					100%					100%
P.26				20%	80%					100%					100%
P.27					100%					100%					100%
P.28			20%	20%	60%					100%				20%	80%
P.29				20%	80%				20%	80%					100%
P.30				20%	80%				20%	80%					100%
P.31					100%					100%					100%
P.32					100%					100%					100%
P.33		20%		20%	60%			20%		80%			20%	20%	60%
P.34			20%	20%	60%			20%	20%	60%			20%		80%
P.35				20%	80%				20%	80%					100%
P.36			20%		80%			20%	20%	80%			20%		80%

	CLARIDAD					UNIVOCIDAD					OBJETIVIDAD				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
P.37					100%					100%					100%
P.38					100%					100%			20%		80%
P.39					100%					100%					100%
P.40					100%				20%	80%					100%
P.41					100%					100%					100%
P.42					100%					100%					100%
P.43					100%					100%					100%
P.44					100%					100%					100%
P.45					100%					100%					100%
P.46					100%					100%					100%
P.47					100%					100%					100%
P.48					100%					100%					100%

3.- INTERPRETACIÓN GLOBAL

3.1 Evaluación analítica de cada ítem

A continuación se señalan las consideraciones y propuestas de mejora expresadas por los jueces de cada uno de los ítems del cuestionario, son las siguientes.

ÍTEM 1:

El J.1 propone que en orden de menor a mayor nivel académico, colocar el curso de postgrado (4) antes que el master (3). Para el J.5 habría que reordenar las categorías, para evitar que en “otros” respondan la pregunta 2

ÍTEM 2:

El J.2 realizaría la distinción entre estudios del plan 66 y LOGSE

ÍTEM 3:

Para el J.1 en escuelas de música privadas habría que diferenciarlas entre reconocidas y no reconocidas

El J.2 y el J.3 añadirían conservatorios. Además, par el J.4 no queda claro cuántos apartados pueden señalarse, si es solamente uno o varios.

ÍTEM 6:

El J.3 y el J.4 añadirían Bachillerato.

ÍTEM 7:

El J.3 propone quitar el bachillerato y el segundo ciclo de ESO si la encuesta va dirigida a maestros.

ÍTEM 9:

El J.3 propone que si la encuesta va dirigida a ESO poner una casilla como profesor de ESO.

ÍTEM 10:

El J.1 opina que quizá sería mejor formular la pregunta del siguiente modo “¿Has desempeñado alguna función directiva o de coordinación simultanea a la de...? En este caso el J.3 y el J.5 sugieren especificar en el total, si son los años.

ÍTEM 11:

El J.1 y el J.5 plantean que la categoría “indirecto” resulta confusa o peyorativa incluso; quizá mejor “superficial”, “impreciso”. La de “indirecto” parece no estar en

línea o sintonía con las otras tres. En lugar de metodologías, quizá mejor “métodos”; la metodología como conjunto de métodos.

ÍTEM 12:

El J.1 opina que en lugar de metodologías, debería decir métodos, al igual que en el ítem anterior

ÍTEM 13:

El J.1 opina que en lugar de metodologías, debería decir métodos, al igual que en los ítems anteriores. El J.2 añadiría las horas de duración.

ÍTEM 14:

Para el J.1 sería mejor poner en femenino las categorías y eliminaría “algo”, ya que se trata de la formación didáctico-musical. El J.2 cree que al decir formación didáctico-musical, puede ser que cree algo de confusión la pregunta, ya que pueden tener una gran formación vocal, instrumental etc. pero no didáctica.

ÍTEM 15:

El J.2 añadiría horas de los cursos.

ÍTEM 16:

El J.1 cree que en la categoría “a veces” sería mejor poner “algunas veces”, al ir delante la de “a menudo”, por cuestión de estilo, además de precisión. Además en las opciones de respuesta: eliminar “métodos” de la primera, ya que hay que optar por formato soporte, o bien por contenido de las lecturas, una cosa o la otra; aquí parece primarse la del formato o soporte, o bien por contenido de las lecturas, una cosa o la otra; aquí parece primarse la del formato. En el “extranjero” cambiar por “otros países”. Como Aragón está incluido en España, plantear “otras Comunidades Autónomas”. El J.2 opina al igual que el J.1 el cambio de “otras Comunidades Autónomas”, por España.

ÍTEM 17:

El J.3 entiende que en la participación se podría especificar si se es miembro del grupo, coordinador, asesor, ponente, etc. ya que hay varias maneras de participar en los grupos de trabajo, seminarios y proyectos de innovación e investigación.

ÍTEM 18:

Para el J.1 sería mejor en el “ámbito” o “en el campo”, en lugar de “en la línea”.

ÍTEM 20:

El J.1 piensa que seguida del ítem 19 que alude a “Proyecto”, parece extender esta condición a todos los casos, y en el ítem 20 se habla también de seminario, grupo de

trabajo y de formación. Mejor redactarla así: “¿Participas en la actualidad en alguna actividad de formación?”

ÍTEM 21:

Según el J.1 sería más apropiado poner “has hecho” en lugar del verbo “hayas hecho”

ÍTEM 22:

El J.5 sugiere que en lugar de decir “Campaña de Difusión del Patrimonio Etnológico y Musical” sustituirlo por su denominación inicial es decir “Campaña de Pedagogía Musical”.

ÍTEM 24:

El J.1 piensa que “Centro de trabajo” se superpone a “Compañeros de trabajo”. “Profesores de música” también redundante en un sector, cuando menos de la anterior, si no se especifica o diferencia entre niveles del sistema educativo.

ÍTEM 27:

El J. 5 propone que en el apartado de otros se debería especificar “de la citada Campaña”, debido a que puede llevar a confusión y que las respuestas sean genéricas y no específicas de los cursos organizados por la DGA.

ÍTEM 28:

El J.1 cree que en la segunda opción cabría mejor “otros métodos” que “otras metodologías”, y en la quinta opción, cambiar por: “Apreciar la importancia de la enseñanza de la música para la educación integral del ser humano (o del niño)”.

ÍTEM 29:

Para el J.1 sería mejor poner en femenino las categorías y eliminaría “algo”, ya que se trata de la aportación de los cursos.

ÍTEM 30:

Según el J.1 la categoría “normal” es polémica, podría eliminarse y dejar el resto tal como están.

ÍTEM 31:

El J.1 cree que mejor “Comunidad Autónoma de Aragón” que comunidad autónoma aragonesa, y en lugar de “¿Cuál?” “¿Cuáles”, en plural, dada la formulación de la pregunta.

ÍTEM 32:

El J.1 cree que mejor “Comunidades Autónomas”, en lugar de con minúsculas.

ÍTEM 33:

El J.1 piensa que es arriesgado preguntar por “una sensibilidad”. Ésta debería deducirse de la oferta de actividades de formación y de la valoración de las mismas cuestiones que se hayan preguntado anteriormente. Éste ítem es más propio de una entrevista en profundidad, hecha con posterioridad a la aplicación del cuestionario, sólo a algunos informantes clave. Para el J.3 por parte del profesorado es una cosa y por parte de la administración es otra. En el caso del J.5 la redacción es confusa: después de “sensibilidad para...” añadir “fomentar la formación del profesorado”.

ÍTEM 34:

El J.1 cree que para mantener el mismo sentido de formulación de las categorías, mejor así, de más a menos como hasta ahora se había hecho (Muy bueno-bueno-suficiente-insuficiente).

ÍTEM 35:

El J.1 eliminaría la expresión “cursillos” en las dos opciones primeras. La cuarta podría formularse así. “Preparación/formación (una de las dos) a título individual/personal (pero también sólo una de las dos)”.

ÍTEM 36:

El J.4 añadiría el ítem de “no sabe o no contesta”.

ÍTEM 37:

El J.1 sustituiría la expresión “en materia de” por “en el campo de”, o “en el ámbito de”. Además, mejor que “¿Cuál?”, “¿Qué facetas de la misma?”

ÍTEM 39:

El J.1 piensa que interesaría unificar el criterio de redacción de verbos que inician las opciones, o bien utilizar siempre formas sustantivadas.

ÍTEM 40:

El J.4 añadiría el ítem de “no conozco ninguna”

ÍTEM 41:

El J.1 sustituiría “alumnos/as” por sólo “alumnos”, o bien “alumnos(as)”.

ÍTEM 42:

El J.1 recomienda revisar todas las opciones de respuesta afirmativas, ya que en algunos casos falta la tilde en el SÍ

ÍTEM 43:

El J.5 detecta que en la fila 9 se vuelve a repetir Música 1, y debería decir Música 2.

ÍTEM 44:

El J.1 piensa que es mejor una escala del 1 al 4; con número impar, ya que la respuesta tiende al 3 con valor central.

El J.5 detecta que al igual que en el ítem anterior, en la fila 9 se vuelve a repetir Música 1, y debería decir Música 2.

ANEXO III

Resultados del análisis de datos global del cuestionario (SPSS)

A) DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES

P.1.- ¿Qué titulación académica posees?

Tabla 1

Maestro Especialidad	Frecuencia	Porcentaje
Ed. musical	54	43,9
CC humanos	10	8,1
Ed. musical e infantil	9	7,3
Ed. musical y CC humanos	9	7,3
Inglés	4	3,3
Ed. Primaria	3	2,4
Ed. primaria y musical	3	2,4
Ed. infantil	3	2,4
Lengua extranjera: Francés	3	2,4
Ed. Primaria e infantil	2	1,6
Ed. musical y francés	2	1,6
Ed. musical y especial	2	1,6
Ed. musical e inglés	2	1,6
Ed. primaria, musical y física	1	0,8
Ed. primaria, musical e infantil	1	0,8
Ed. Primaria y CC humanos	1	0,8
Ed. especial	1	0,8
Ed. especial y CC humanos	1	0,8
Ed. física	1	0,8
No contesta	2	1,6
Ninguna	9	7,3
Total	123	100,0

Tabla 2

Maestro Especialidad	Frecuencia	Porcentaje
Ed. musical	54	43,9
Educ. musical y otra	24	19,5
CC humanos	10	8,1
Educ. Primaria y otra	6	4,9
Ed. Primaria	3	2,4
Ed. infantil	3	2,4
Lengua extranjera: Francés	3	2,4
Ed. especial	1	0,8
Ed. física	1	0,8
Tres especialidades	3	2,4
Inglés	4	3,3
No contesta	11	8,9
Total	123	100,0

Tabla 3

Resto de titulaciones	Frecuencia	Porcentaje
Licenciado	5	4,1
Lic. Historia y C. música	4	3,3
Licenciado con postgrado	7	5,7
Licenciado con postgrado Ed.musical	2	1,6
Licenciado y otra titul.	1	0,8
Postgrado	6	4,9
Postgrado Ed.musical	4	3,3
Postgrado Ed.musical y otra titul.	1	0,8
Postgrado y otra titul.	1	0,8
Otra titulación	10	8,1
No contesta	82	66,7
Total	123	100,0

P.2.- ¿Posees alguna titulación oficial de música?

Tabla 4

Titulación oficial	Frecuencia	Porcentaje
SI	92	74,8
NO	22	17,9
No contesta	9	7,3
Total	123	100,0

Tabla 5

Tipo titulación	Frecuencia	Porcentaje
Profesor superior	8	6,5
Profesor grado medio	33	26,8
Diplomado grado elemental	40	32,5
Profesor grado medio y superior	3	2,4
Profesor superior	1	0,8
Profesor grado medio y diplomado	3	2,4
Profesor grado medio	2	1,6
Diplomado grado elemental	4	3,3
No contestó	24	19,5
Otro	5	4,1
Total	123	100,0

P.3.- Tu formación musical la has adquirido a través de:

Tabla 6

Institución	Frecuencia	Porcentaje
Conservatorio música	33	26,8
Esc. música municipal	2	1,6
Esc. música privada	3	2,4
Academia reconocida	4	3,3
Academia no reconocida	1	0,8
Otro	5	4,1
Dos institutos	50	40,7
Tres institutos	24	19,5
No contestó	1	0,8
Total	123	100,0

P.4.- El Centro donde trabajas es:

Tabla 7

Centro	Frecuencia	Porcentaje
Público	<i>100</i>	<i>81,3</i>
Privado concertado	<i>22</i>	<i>17,9</i>
Privado no concertado	<i>1</i>	<i>0,8</i>
Total	<i>123</i>	<i>100,0</i>

P.5.- ¿Cuál es tu situación administrativa en el Centro?

Tabla 8

Situación administrativa	Frecuencia	Porcentaje
Propietario	<i>81</i>	<i>65,9</i>
En expectativa	<i>5</i>	<i>4,1</i>
Interino	<i>25</i>	<i>20,3</i>
Otra	<i>10</i>	<i>8,1</i>
No contesta	<i>2</i>	<i>1,6</i>
Total	<i>123</i>	<i>100,0</i>

P.6.- Impartes Música en:

Tabla 9

Nivel Infantil	Frecuencia	Porcentaje
5 años	<i>2</i>	<i>1,6</i>
4 y 5 años	<i>7</i>	<i>5,7</i>
3 a 5 años	<i>40</i>	<i>32,5</i>
Total	<i>49</i>	<i>39,8</i>
No contestan	<i>74</i>	<i>60,2</i>
Total	<i>123</i>	<i>100,0</i>

Tabla 10

Primaria	Frecuencia	Porcentaje
1° primer ciclo	1	0,8
4° segundo ciclo	3	2,4
Primer ciclo	3	2,4
Segundo ciclo	4	3,3
Segundo y tercer ciclo	9	7,3
Tercer ciclo	5	4,1
Primer y segundo ciclo	3	2,4
Todos los niveles	90	73,2
Primer y tercer ciclo	2	1,6
No contestó	3	2,4
Total	123	100,0

Tabla 11

Secundaria	Frecuencia	Porcentaje
1° Primer ciclo	2	1,6
2° Segundo ciclo	1	0,8
Primero y segundo ciclo	2	1,6
Primer ciclo	11	8,9
No contestó	107	87,0
Total	123	100,0

P.9.- Señala los años de ejercicio docente:

Tabla 12

Años	Frecuencia	Porcentaje
< 1 año	3	2,4
1-5 años	26	21,1
6-12 años	17	13,8
13-20 años	15	12,2
> 20 años	21	17,1
No contesta	41	33,3
Total	123	100,0

Tabla 13

Años de ejercicio especialista	Frecuencia	Porcentaje
< 1 año	10	8,1
1-5 años	34	27,6
6-12 años	47	38,2
13-20 años	26	21,1
> 20 años	4	3,3
No contestó	2	1,6
Total	123	100,0

P.10.- ¿Has desempeñado algún puesto de responsabilidad simultáneo al de maestro?

Tabla 14

Puesto simultáneo	Frecuencia	Porcentaje
SI	62	50,4
NO	56	45,5
No contestó	5	4,1
Total	123	100,0

NOTA: Estos datos corresponden a la pregunta No. 10 y hay una inconsistencia pues respondieron 62 personas que han tenido puesto simultáneo pero al sumar las categorías de dirección, jefe de estudios, etc., éstas suman 93 (tablas 14 a 18)

Tabla 15

Puesto simultáneo dirección	Frecuencia	Porcentaje
Antes de 1990	4	3,3
De 1990 a 1994	1	,8
De 1994 a 2002	5	4,1
No precisa fecha	2	1,6
Total	12	9,8

Tabla 16

Puesto simultaneo jefe estudios	Frecuencia	Porcentaje
Antes de 1990	<i>2</i>	<i>1,6</i>
De 1994 a 2002	<i>10</i>	<i>8,1</i>
Desde antes 1990 a 2002	<i>1</i>	<i>0,8</i>
Total	<i>13</i>	<i>10,6</i>

Tabla 17

Puesto simultaneo secretaría	Frecuencia	Porcentaje
Antes de 1990	<i>1</i>	<i>0,8</i>
De 1990 a 1994	<i>2</i>	<i>1,6</i>
De 1994 a 2002	<i>9</i>	<i>7,3</i>
Total	<i>12</i>	<i>9,8</i>

Tabla 18

Puesto simultaneo coord. equipo	Frecuencia	Porcentaje
Antes de 1990	<i>1</i>	<i>0,8</i>
De 1990 a 1994	<i>2</i>	<i>1,6</i>
De 1994 a 2002	<i>28</i>	<i>22,8</i>
Desde antes 1990 a 2002	<i>1</i>	<i>0,8</i>
No precisa fecha	<i>7</i>	<i>5,7</i>
Total	<i>39</i>	<i>31,7</i>

Tabla 19

Otro puesto simultaneo	Frecuencia	Porcentaje
Antes de 1990	<i>2</i>	<i>1,6</i>
De 1990 a 1994	<i>1</i>	<i>0,8</i>
De 1994 a 2002	<i>11</i>	<i>8,9</i>
Desde antes 1990 a 2002	<i>1</i>	<i>0,8</i>
No precisa fecha	<i>1</i>	<i>0,8</i>
Total	<i>16</i>	<i>13,0</i>

B) FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA Y PEDAGOGÍA MUSICAL

P.11.- Valora tu grado de conocimiento de cada uno de estos métodos:

Tabla 20

Dalcroze	Frecuencia	Porcentaje
Pleno	15	13,0
Moderado	55	47,8
Superficial	40	34,8
Desconocimiento	5	4,3
Total	115	100,0

Tabla 21

Kodaly	Frecuencia	Porcentaje
Pleno	25	21,0
Moderado	77	64,7
Superficial	16	13,4
Desconocimiento	1	0,8
Total	119	100,0

Tabla 22

Willems	Frecuencia	Porcentaje
Pleno	10	8,8
Moderado	49	43,0
Superficial	45	39,5
Desconocimiento	10	8,8
Total	114	100,0

Tabla 23

Ward	Frecuencia	Porcentaje
Pleno	6	5,9
Moderado	16	15,7
Superficial	39	38,2
Desconocimiento	41	40,2
Total	102	100,0

Tabla 24

Orff	Frecuencia	Porcentaje
Pleno	29	24,6
Moderado	71	60,2
Superficial	16	13,6
Desconocimiento	2	1,7
Total	118	100,0

Tabla 25

Martenot	Frecuencia	Porcentaje
Pleno	5	4,8
Moderado	25	24,0
Superficial	54	51,9
Desconocimiento	20	19,2
Total	104	100,0

Tabla 26

Suzuki	Frecuencia	Porcentaje
Pleno	5	4,9
Moderado	13	12,7
Superficial	54	52,9
Desconocimiento	30	29,4
Total	102	100,0

Tabla 27

Paynter	Frecuencia	Porcentaje
Pleno	1	1,0
Moderado	2	2,0
Superficial	13	12,7
Desconocimiento	86	84,3
Total	102	100,0

Tabla 28

Schaffer	Frecuencia	Porcentaje
Pleno	2	1,9
Moderado	2	1,9
Superficial	30	29,1
Desconocimiento	69	67,0
Total	103	100,0

Tabla 29

Self	Frecuencia	Porcentaje
Pleno	<i>1</i>	<i>1,0</i>
Superficial	<i>10</i>	<i>9,8</i>
Desconocimiento	<i>91</i>	<i>89,2</i>
Total	<i>102</i>	<i>100,0</i>

P.12.- ¿Pones en práctica alguno de estos métodos en tu docencia?

Tabla 30

Practica método	Frecuencia	Porcentaje
SI	<i>107</i>	<i>87,0</i>
NO	<i>14</i>	<i>11,4</i>
No contesta	<i>2</i>	<i>1,6</i>
Total	<i>123</i>	<i>100,0</i>

Tabla 31

Dalcroze	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	<i>5</i>	<i>5,6</i>
Alguna vez	<i>45</i>	<i>50,6</i>
A menudo	<i>34</i>	<i>38,2</i>
Siempre	<i>5</i>	<i>5,6</i>
Total	<i>89</i>	<i>100,0</i>

Tabla 32

Kodaly	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	<i>5</i>	<i>5,6</i>
Alguna vez	<i>34</i>	<i>38,2</i>
A menudo	<i>45</i>	<i>50,6</i>
Siempre	<i>5</i>	<i>5,6</i>
Total	<i>89</i>	<i>100,0</i>

Tabla 33

Willems	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	9	11,1
Alguna vez	44	54,3
A menudo	24	29,6
Siempre	4	4,9
Total	81	100,0

Tabla 34

Ward	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	42	65,6
Alguna vez	15	23,4
A menudo	7	10,9
Total	64	100,0

Tabla 35

Orff	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	1,0
Alguna vez	20	20,2
A menudo	57	57,6
Siempre	21	21,2
Total	99	100,0

Tabla 36

Martenot	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	32	46,4
Alguna vez	29	42,0
A menudo	7	10,1
Siempre	1	1,4
Total	69	100,0

Tabla 37

Suzuki	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	48	73,8
Alguna vez	14	21,5
A menudo	1	1,5
Siempre	2	3,1
Total	65	100,0

Tabla 38

Paynter	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	61	93,8
Alguna vez	2	3,1
A menudo	1	1,5
Siempre	1	1,5
Total	65	100,0

Tabla 39

Schaffer	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	58	89,2
Alguna vez	5	7,7
A menudo	1	1,5
Siempre	1	1,5
Total	65	100,0

Tabla 40

Self	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	62	96,9
Alguna vez	1	1,6
Siempre	1	1,6
Total	64	100,0

P.13.- Indica si has realizado o no cursos de formación de los métodos relacionados a continuación.

Tabla 41

Dalcroze		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	SI	25	28,7
	NO	62	71,3
Total		87	100,0

Tabla 42

Kodaly		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	42	34,1	41,6	41,6
	NO	59	48,0	58,4	100,0
	Total	101	82,1	100,0	
Perdidos	Sistema	22	17,9		
Total		123	100,0		

Tabla 43

Willems		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	27	22,0	30,3	30,3
	NO	62	50,4	69,7	100,0
	Total	89	72,4	100,0	
Perdidos	Sistema	34	27,6		
Total		123	100,0		

Tabla 44

Ward		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	8	6,5	9,9	9,9
	NO	73	59,3	90,1	100,0
	Total	81	65,9	100,0	
Perdidos	Sistema	42	34,1		
Total		123	100,0		

Tabla 45

Orff		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	41	33,3	42,3	42,3
	NO	56	45,5	57,7	100,0
	Total	97	78,9	100,0	
Perdidos	Sistema	26	21,1		
Total		123	100,0		

Tabla 46

Martenot		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	12	9,8	14,8	14,8
	NO	69	56,1	85,2	100,0
	Total	81	65,9	100,0	
Perdidos	Sistema	42	34,1		
Total		123	100,0		

Tabla 47

Suzuki		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	5	4,1	6,4	6,4
	NO	73	59,3	93,6	100,0
	Total	78	63,4	100,0	
Perdidos	Sistema	45	36,6		
Total		123	100,0		

Tabla 48

Paynter		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	73	59,3	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	50	40,7		
Total		123	100,0		

Tabla 49

Schaffer		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	2	1,6	2,7	2,7
	NO	72	58,5	97,3	100,0
	Total	74	60,2	100,0	
Perdidos	Sistema	49	39,8		
Total		123	100,0		

Tabla 50

Self		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	73	59,3	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	50	40,7		
Total		123	100,0		

P.14.- Valora tu formación didáctico musical en los siguientes aspectos:

Tabla 51

Audición Musical	Frecuencia	Porcentaje
Mucha	21	17,1
Bastante	73	59,3
Poca	27	22,0
No contesta	2	1,6
Total	123	100,0

Tabla 52

Expresión Corporal, Mvto rítmico y danza	Frecuencia	Porcentaje
Mucha	21	17,1
Bastante	76	61,8
Poca	22	17,9
Nada	1	0,8
No contesta	3	2,4
Total	123	100,0

Tabla 53

Expresión Vocal y Canto	Frecuencia	Porcentaje
Mucha	21	17,1
Bastante	65	52,8
Poca	34	27,6
Nada	2	1,6
No contesta	1	0,8
Total	123	100,0

Tabla 54

Expresión y coordinación instrumental	Frecuencia	Porcentaje
Mucha	31	25,2
Bastante	72	58,5
Poca	18	14,6
Nada	1	0,8
No contesta	1	0,8
Total	123	100,0

Tabla 55

Lenguaje Musical	Frecuencia	Porcentaje
Mucha	53	43,1
Bastante	57	46,3
Poca	10	8,1
No contesta	3	2,4
Total	123	100,0

Tabla 56

Nuevas tecnologías aplicadas a la educ. musical	Frecuencia	Porcentaje
Mucha	16	13,0
Bastante	32	26,0
Poca	54	43,9
No contesta	16	13,0
Total	123	100,0

Tabla 57

Otro tipo formación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	10	8,1	90,9	90,9
	NO	1	,8	9,1	100,0
	Total	11	8,9	100,0	
Perdidos	Sistema	112	91,1		
Total		123	100,0		

P.15- Indica si has realizado o no, cursos de formación sobre las materias relacionadas a continuación.

Tabla 58

Audición Musical		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	57	46,3	56,4	56,4
	NO	44	35,8	43,6	100,0
	Total	101	82,1	100,0	
Perdidos	Sistema	22	17,9		
Total		123	100,0		

Tabla 59

Expresión Corporal Mvto Rítmico y Danza		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	97	78,9	85,8	85,8
	NO	16	13,0	14,2	100,0
	Total	113	91,9	100,0	
Perdidos	Sistema	10	8,1		
Total		123	100,0		

Tabla 60

Expresión Vocal y Canto		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	83	67,5	74,8	74,8
	NO	28	22,8	25,2	100,0
	Total	111	90,2	100,0	
Perdidos	Sistema	12	9,8		
Total		123	100,0		

Tabla 61

Expresión y coordinación instrumental		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	81	65,9	75,7	75,7
	NO	26	21,1	24,3	100,0
	Total	107	87,0	100,0	
Perdidos	Sistema	16	13,0		
Total		123	100,0		

Tabla 62

Lenguaje Musical		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	63	51,2	61,2	61,2
	NO	40	32,5	38,8	100,0
	Total	103	83,7	100,0	
Perdidos	Sistema	20	16,3		
Total		123	100,0		

Tabla 63

Nuevas Tecnologías aplicadas a la educ. musical		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	71	57,7	67,0	67,0
	NO	35	28,5	33,0	100,0
	Total	106	86,2	100,0	
Perdidos	Sistema	17	13,8		
Total		123	100,0		

P.16.- Tu formación en didáctica y pedagogía musical la has adquirido del siguiente modo:

Tabla 64

Lectura de libros, artículos...	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	14	11,4
A menudo	59	48,0
Algunas veces	33	26,8
Nunca	1	0,8
No contesta	16	13,0
Total	123	100,0

Tabla 65

Cursos de Formación en otro país	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	1	0,8
A menudo	1	0,8
Algunas veces	4	3,3
Nunca	78	63,4
No contesta	39	31,7
Total	123	100,0

Tabla 66

Cursos de Formación en otras Comunidades Autónomas	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	3	2,4
A menudo	10	8,1
Algunas veces	31	25,2
Nunca	47	38,2
No contesta	32	26,0
Total	123	100,0

Tabla 67

Cursos de Formación en Aragón	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	29	23,6
A menudo	51	41,5
Algunas veces	22	17,9
Nunca	8	6,5
No contesta	13	10,6
Total	123	100,0

Tabla 68

Cursos de formación en la EVA	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	1	0,8
A menudo	1	0,8
Algunas veces	11	8,9
Nunca	55	44,7
No contesta	55	44,7
Total	123	100,0

Tabla 69

Cursos de formación en los CPRs	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	20	16,3
A menudo	50	40,7
Algunas veces	31	25,2
Nunca	4	3,3
No contesta	18	14,6
Total	123	100,0

Tabla 70

Cursos de formación en la DGA	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	17	13,8
A menudo	46	37,4
Algunas veces	32	26,0
Nunca	11	8,9
No contesta	17	13,8
Total	123	100,0

Tabla 71

De forma autodidacta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	21	17,1
A menudo	43	35,0
Algunas veces	36	29,3
Nunca	1	0,8
No contesta	22	17,9
Total	123	100,0

Tabla 72

Otra fuente formación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	18	14,6	94,7	94,7
	NO	1	,8	5,3	100,0
	Total	19	15,4	100,0	
Perdidos	Sistema	104	84,6		
Total		123	100,0		

P.17.- ¿Has participado en algún seminario de Educación Musical?

Tabla 73

	Frecuencia	Porcentaje
SI	72	58,5
NO	49	39,8
Total	121	98,4

P.18.- ¿Has participado en algún grupo de trabajo de renovación o innovación pedagógica en el ámbito de la Educación Musical?

Tabla 74

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	27	22,0	22,1	22,1
	NO	95	77,2	77,9	100,0
	Total	122	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,8		
Total		123	100,0		

P.19.- ¿Has realizado algún Proyecto de Innovación en Educación Musical?

Tabla 75

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	9	7,3	7,5	7,5
	NO	111	90,2	92,5	100,0
	Total	120	97,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	2,4		
Total		123	100,0		

P. 20.- ¿Participas en la actualidad en alguna actividad de formación?

Tabla 76

Formo parte de un seminario o grupo de trabajo		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	28	22,8	29,2	29,2
	NO	68	55,3	70,8	100,0
	Total	96	78,0	100,0	
Perdidos	Sistema	27	22,0		
Total		123	100,0		

Tabla 77

Formo parte de un grupo de renovación pedagógica		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	3	2,4	4,0	4,0
	NO	72	58,5	96,0	100,0
	Total	75	61,0	100,0	
Perdidos	Sistema	48	39,0		
Total		123	100,0		

Tabla 78

Formo parte de un grupo de formación en centros		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	22	17,9	25,6	25,6
	NO	64	52,0	74,4	100,0
	Total	86	69,9	100,0	
Perdidos	Sistema	37	30,1		
Total		123	100,0		

Tabla 79

Formo parte de un grupo de Innovación Pedagógica		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	11	8,9	13,8	13,8
	NO	69	56,1	86,3	100,0
	Total	80	65,0	100,0	
Perdidos	Sistema	43	35,0		
Total		123	100,0		

P.21.- En el transcurso de tu acción docente, ¿has sentido necesidades o vacíos que quisieras cubrir como profesional y no lo has hecho todavía?

Tabla 80

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	83	67,5	75,5	75,5
	NO	27	22,0	24,5	100,0
	Total	110	89,4	100,0	
Perdidos	Sistema	13	10,6		
Total		123	100,0		

C) CAMPAÑA DE PEDAGOGÍA MUSICAL Y POLÍTICAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN MUSICAL EN EL GOBIERNO DE ARAGÓN

P.22.- ¿Sabías de la existencia de la Campaña de Pedagogía Musical del Gobierno de Aragón?

Tabla 81

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	105	85,4	86,8	86,8
	NO	16	13,0	13,2	100,0
	Total	121	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,6		
Total		123	100,0		

P.23.- ¿En qué año la conociste?

Tabla 82

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1984	7	5,7	7,0	7,0
1985	5	4,1	5,0	12,0
1986	3	2,4	3,0	15,0
1987	3	2,4	3,0	18,0
1988	2	1,6	2,0	20,0
1989	5	4,1	5,0	25,0
1990	6	4,9	6,0	31,0
1991	3	2,4	3,0	34,0
1992	6	4,9	6,0	40,0
1993	3	2,4	3,0	43,0
1994	2	1,6	2,0	45,0
1995	7	5,7	7,0	52,0
1996	2	1,6	2,0	54,0
1997	4	3,3	4,0	58,0
1998	5	4,1	5,0	63,0
1999	6	4,9	6,0	69,0
2000	12	9,8	12,0	81,0
2001	10	8,1	10,0	91,0
2002	4	3,3	4,0	95,0
2003	2	1,6	2,0	97,0
2004	1	,8	1,0	98,0
2005	1	,8	1,0	99,0
2006	1	,8	1,0	100,0
Total	100	81,3	100,0	
Sistema	23	18,7		
Total	123	100,0		

P.24.- Indica los medios a través de los cuáles te informaste:

Tabla 83

	Frecuencia	Porcentaje
Prensa	<i>3</i>	<i>2,9</i>
Centro trabajo	<i>19</i>	<i>18,1</i>
Prof. música	<i>37</i>	<i>35,2</i>
Otro	<i>13</i>	<i>12,4</i>
Dos o mas de los anteriores	<i>33</i>	<i>31,4</i>
Total	<i>105</i>	<i>100,0</i>

NOTA: El total se refiere a total de respuestas, no de encuestados

P.25.- ¿Has participado en alguno de los cursos de formación de la Campaña de Difusión del Patrimonio Etnológico y Musical de la DGA?

Tabla 84

	Frecuencia	Porcentaje
SI	<i>83</i>	<i>67,5</i>
NO	<i>40</i>	<i>32,5</i>
Total	<i>123</i>	<i>100,0</i>

P.26.- ¿Cuántos cursos de formación musical has realizado?

Tabla 85

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	<i>12</i>	<i>9,8</i>
Uno	<i>10</i>	<i>8,1</i>
Entre 3 y cinco	<i>58</i>	<i>47,2</i>
Más de cinco	<i>29</i>	<i>23,6</i>
No contestó	<i>14</i>	<i>11,4</i>
Total	<i>123</i>	<i>100,0</i>

P. 27.- Señala los cursos en los que has participado, y el año de realización.

Tabla 86

CHIS-CHAS	Frecuencia	Porcentaje
Antes de 1984	2	2,6
Entre 1984 y 1990	23	29,5
Entre 1990 y 1994	19	24,4
Entre 1994 y 2002	34	43,6
Total	78	100,0

Tabla 87

CASCABILLO	Frecuencia	Porcentaje
Antes de 1984	1	1,5
Entre 1984 y 1990	19	28,8
Entre 1990 y 1994	15	22,7
Entre 1994 y 2002	31	47,0
Total	66	100,0

Tabla 88

BIGULIN 1	Frecuencia	Porcentaje
Entre 1984 y 1990	13	23,2
Entre 1990 y 1994	18	32,1
Entre 1994 y 2002	25	44,6
Total	56	100,0

Tabla 89

BIGULIN 2	Frecuencia	Porcentaje
Entre 1984 y 1990	12	24,0
Entre 1990 y 1994	16	32,0
Entre 1994 y 2002	22	44,0
Total	50	100,0

Tabla 90

Temas transversales a través de la educ. artística integrada	Frecuencia	Porcentaje
Entre 1994 y 2002	5	100,0

Tabla 91

DANZAS ARAGONESAS	Frecuencia	Porcentaje
Entre 1984 y 1990	3	10,7
Entre 1990 y 1994	1	3,6
Entre 1994 y 2002	24	85,7
Total	28	100,0

Tabla 92

CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS MUSICALES	Frecuencia	Porcentaje
Entre 1984 y 1990	1	5,6
Entre 1990 y 1994	1	5,6
Entre 1994 y 2002	16	88,9
Total	18	100,0

Tabla 93

CULTURA POPULAR ARAGONESA	Frecuencia	Porcentaje
Entre 1984 y 1990	1	6,7
Entre 1990 y 1994	2	13,3
Entre 1994 y 2002	12	80,0
Total	15	100,0

Tabla 94

TRADICION ORAL Y RECREACIÓN DRAMÁTICA	Frecuencia	Porcentaje
Entre 1984 y 1990	1	33,3
Entre 1994 y 2002	2	66,7
Total	3	100,0

Tabla 95

MONTAJE TEATRAL	Frecuencia	Porcentaje
Entre 1984 y 1990	1	33,3
Entre 1994 y 2002	2	66,7
Total	3	100,0

P.28.- La realización de estos cursos supuso en tu formación:

Tabla 96

Descubrir nuevas formas de educación musical	Frecuencia	Porcentaje
Pleno acuerdo	26	21,1
De acuerdo	56	45,5
Total desacuerdo	2	1,6
Opinión no formada	4	3,3
No contesta	35	28,5
Total	123	100,0

Tabla 97

Interesarme y profundizar en otros métodos de educación musical	Frecuencia	Porcentaje
Pleno acuerdo	30	24,4
De acuerdo	48	39,0
Desacuerdo	2	1,6
Total desacuerdo	2	1,6
Opinión no formada	7	5,7
No contesta	34	27,6
Total	123	100,0

Tabla 98

Acercarme a la música popular infantil de Aragón	Frecuencia	Porcentaje
Pleno acuerdo	46	37,4
De acuerdo	34	27,6
Desacuerdo	4	3,3
Total desacuerdo	1	0,8
Opinión no formada	5	4,1
No contesta	33	26,8
Total	123	100,0

Tabla 99

Ampliar el repertorio aragonés de educación musical escolar	Frecuencia	Porcentaje
Pleno acuerdo	48	39,0
De acuerdo	37	30,1
Desacuerdo	1	0,8
Total desacuerdo	1	0,8
Opinión no formada	2	1,6
No contesta	34	27,6
Total	123	100,0

Tabla 100

Apreciar la importancia de la enseñanza de la música para la educación integral del niño	Frecuencia	Porcentaje
Pleno acuerdo	42	34,1
De acuerdo	37	30,1
Desacuerdo	1	0,8
Total desacuerdo	3	2,4
Opinión no formada	6	4,9
No contesta	34	27,6
Total	123	100,0

Tabla 101

Compartir e intercambiar experiencias con otros compañeros de profesión	Frecuencia	Porcentaje
Pleno acuerdo	41	33,3
De acuerdo	44	35,8
Desacuerdo	1	0,8
Opinión no formada	3	2,4
No contesta	34	27,6
Total	123	100,0

P.29.- Indica el grado de aportación de los cursos en estos ámbitos.

Tabla 102

Audición Musical	Frecuencia	Porcentaje
Mucha	13	10,6
Bastante	53	43,1
Poca	22	17,9
Nada	3	2,4
No contesta	32	26,0
Total	123	100,0

Tabla 103

Expresión Corporal, Movimiento Rítmico y Danza	Frecuencia	Porcentaje
Mucha	42	34,1
Bastante	43	35,0
Poca	7	5,7
No contesta	31	25,2
Total	123	100,0

Tabla 104

Expresión Vocal y Canto	Frecuencia	Porcentaje
Mucha	14	11,4
Bastante	36	29,3
Poca	39	31,7
Nada	4	3,3
No contesta	30	24,4
Total	123	100,0

Tabla 105

Expresión y coordinación instrumental	Frecuencia	Porcentaje
Mucha	10	8,1
Bastante	41	33,3
Poca	34	27,6
Nada	6	4,9
No contesta	32	26,0
Total	123	100,0

Tabla 106

Lenguaje Musical	Frecuencia	Porcentaje
Mucha	8	6,5
Bastante	28	22,8
Poca	38	30,9
Nada	18	14,6
No contesta	31	25,2
Total	123	100,0

Tabla 107

Repertorio de música aragonesa	Frecuencia	Porcentaje
Mucha	41	33,3
Bastante	43	35,0
Poca	9	7,3
Nada	1	0,8
No contesta	29	23,6
Total	123	100,0

P.30.- La motivación e interés por el aprendizaje musical de tus alumnos, a partir de la puesta en práctica de esta metodología, ha progresado de forma:

Tabla 108

Motivación alumnos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucha	6	4,9	6,5	6,5
	Considerable	60	48,8	65,2	71,7
	Poco	19	15,4	20,7	92,4
	No ha variado	7	5,7	7,6	100,0
	Total	92	74,8	100,0	
Perdidos	Sistema	31	25,2		
Total		123	100,0		

P.31.- ¿Conoces otros proyectos de Educación Musical que se hayan llevado a cabo en la Comunidad Autónoma de Aragón?

Tabla 109

	Frecuencia	Porcentaje
SI	18	14,6
NO	89	72,4
Total	107	87,0

P.32.- ¿Conoces algún proyecto de Educación Musical en otras Comunidades Autónomas, similar al desarrollado por el Gobierno de Aragón?

Tabla 110

	Frecuencia	Porcentaje
SI	12	9,8
NO	98	79,7
Total	110	89,4

P.33.- En tu opinión, el nivel de preparación en Didáctica y Pedagogía Musical del profesorado de la Comunidad Autónoma de Aragón es:

Tabla 111

	Frecuencia	Porcentaje
Muy bueno	<i>4</i>	<i>3,7</i>
Bueno	<i>48</i>	<i>44,0</i>
Suficiente	<i>35</i>	<i>32,1</i>
Insuficiente	<i>22</i>	<i>20,2</i>
Total	<i>109</i>	<i>100,0</i>

P.34.- Las propuestas para contemplar una adecuada formación del profesorado serían:

Tabla 112

Realización de cursos y cursillos fuera del horario lectivo	Frecuencia	Porcentaje
Pleno acuerdo	<i>34</i>	<i>30,9</i>
De acuerdo	<i>46</i>	<i>41,8</i>
Desacuerdo	<i>20</i>	<i>18,2</i>
Total desacuerdo	<i>7</i>	<i>6,4</i>
Opinión no formada	<i>3</i>	<i>2,7</i>
Total	<i>110</i>	<i>100,0</i>

Tabla 113

Realización de cursos y cursillos, dentro del horario lectivo	Frecuencia	Porcentaje
Pleno acuerdo	<i>58</i>	<i>51,3</i>
De acuerdo	<i>33</i>	<i>29,2</i>
Desacuerdo	<i>14</i>	<i>12,4</i>
Total desacuerdo	<i>5</i>	<i>4,4</i>
Opinión no formada	<i>3</i>	<i>2,7</i>
Total	<i>113</i>	<i>100,0</i>

Tabla 114

Concesión de tiempo sabático para su preparación	Frecuencia	Porcentaje
Pleno acuerdo	<i>44</i>	<i>39,3</i>
De acuerdo	<i>31</i>	<i>27,7</i>
Desacuerdo	<i>18</i>	<i>16,1</i>
Total desacuerdo	<i>8</i>	<i>7,1</i>
Opinión no formada	<i>11</i>	<i>9,8</i>
Total	<i>112</i>	<i>100,0</i>

Tabla 115

Preparación individual y personal	Frecuencia	Porcentaje
Pleno acuerdo	<i>56</i>	<i>47,9</i>
De acuerdo	<i>48</i>	<i>41,0</i>
Desacuerdo	<i>9</i>	<i>7,7</i>
Total desacuerdo	<i>2</i>	<i>1,7</i>
Opinión no formada	<i>2</i>	<i>1,7</i>
Total	<i>117</i>	<i>100,0</i>

Tabla 116

Participación en grupos de trabajo o seminarios ...	Frecuencia	Porcentaje
Pleno acuerdo	<i>65</i>	<i>56,5</i>
De acuerdo	<i>43</i>	<i>37,4</i>
Desacuerdo	<i>4</i>	<i>3,5</i>
Total desacuerdo	<i>2</i>	<i>1,7</i>
Opinión no formada	<i>1</i>	<i>0,9</i>
Total	<i>115</i>	<i>100,0</i>

P.35.- ¿Existen en Aragón políticas de actualización del profesorado especialista de música para afrontar el reto de la Educación Musical en el s. XXI?

Tabla 117

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	<i>10</i>	<i>8,1</i>	<i>11,1</i>	<i>11,1</i>
	NO	<i>80</i>	<i>65,0</i>	<i>88,9</i>	<i>100,0</i>
	Total	<i>90</i>	<i>73,2</i>	<i>100,0</i>	
Perdidos	Sistema	<i>33</i>	<i>26,8</i>		
Total		<i>123</i>	<i>100,0</i>		

**D) PROYECCIÓN E INCIDENCIA DEL PENSAMIENTO
PEDAGÓGICO DE MARIÁNGELES COSCULLUELA MAZCARAY**

P.36.- ¿Conoces la labor realizada por **Mariángeles Cosculluela Mazcaray** en el ámbito de la Educación Musical desde el Gobierno de Aragón?

Tabla 118

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	82	66,7	66,7	66,7
	NO	38	30,9	30,9	97,6
	No contesta	3	2,4	2,4	100,0
	Total	123	100,0	100,0	

P.37.- ¿Sabías que Mariángeles Cosculluela fue determinante para la creación y desarrollo de la Campaña de Pedagogía Musical del Gobierno de Aragón iniciada en el año 1984, todavía vigente?

Tabla 119

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	84	68,3	70,0	70,0
	NO	36	29,3	30,0	100,0
	Total	120	97,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	2,4		
Total		123	100,0		

P.38.- Entre las aportaciones de Mariángeles Cosculluela a la Pedagogía Musical podemos destacar:

Tabla 120

Propone y desarrolla el primer plan de Formación Musical del profesorado de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón.	Frecuencia	Porcentaje
Pleno acuerdo	51	49,5
De acuerdo	39	37,9
Desacuerdo	1	1,0
Total desacuerdo	1	1,0
Opinión no formada	11	10,7
Total	103	100,0

Tabla 121

Extiende la educación musical en las escuelas de Infantil y Primaria de Aragón	Frecuencia	Porcentaje
Pleno acuerdo	49	47,1
De acuerdo	40	38,5
Desacuerdo	3	2,9
Total desacuerdo	1	1,0
Opinión no formada	11	10,6
Total	104	100,0

Tabla 122

Difunde la música popular aragonesa en las escuelas de Infantil y Primaria de Aragón	Frecuencia	Porcentaje
Pleno acuerdo	61	59,2
De acuerdo	29	28,2
Desacuerdo	2	1,9
Total desacuerdo	1	1,0
Opinión no formada	10	9,7
Total	103	100,0

Tabla 123

Contempla el esquema corporal global y segmentario como bloque troncal en la Educación Musical	Frecuencia	Porcentaje
Pleno acuerdo	37	37,0
De acuerdo	46	46,0
Desacuerdo	2	2,0
Total desacuerdo	1	1,0
Opinión no formada	14	14,0
Total	100	100,0

Tabla 124

Asegura que el repertorio musical comienza desde las músicas propias	Frecuencia	Porcentaje
Pleno acuerdo	35	34,3
De acuerdo	49	48,0
Desacuerdo	3	2,9
Total desacuerdo	1	1,0
Opinión no formada	14	13,7
Total	102	100,0

Tabla 125

Incide en la importancia de la secuenciación en los procesos de aprendizaje en Educación Musical	Frecuencia	Porcentaje
Pleno acuerdo	<i>38</i>	<i>38,0</i>
De acuerdo	<i>46</i>	<i>46,0</i>
Desacuerdo	<i>3</i>	<i>3,0</i>
Total desacuerdo	<i>1</i>	<i>1,0</i>
Opinión no formada	<i>12</i>	<i>12,0</i>
Total	<i>100</i>	<i>100,0</i>

Tabla 126

Aporta y abre nuevas vías de conocimiento y expresión tanto a nivel corporal como musical	Frecuencia	Porcentaje
Pleno acuerdo	<i>36</i>	<i>36,0</i>
De acuerdo	<i>44</i>	<i>44,0</i>
Desacuerdo	<i>6</i>	<i>6,0</i>
Total desacuerdo	<i>3</i>	<i>3,0</i>
Opinión no formada	<i>11</i>	<i>11,0</i>
Total	<i>100</i>	<i>100,0</i>

Tabla 127

Introduce en las escuelas aragonesas un novedoso planteamiento de Educación Musical	Frecuencia	Porcentaje
Pleno acuerdo	<i>47</i>	<i>46,1</i>
De acuerdo	<i>41</i>	<i>40,2</i>
Desacuerdo	<i>4</i>	<i>3,9</i>
Total desacuerdo	<i>1</i>	<i>1,0</i>
Opinión no formada	<i>9</i>	<i>8,8</i>
Total	<i>102</i>	<i>100,0</i>

Tabla 128

Desarrolla y amplía la formación didáctico-musical a todos los maestros de Aragón	Frecuencia	Porcentaje
Pleno acuerdo	<i>47</i>	<i>46,1</i>
De acuerdo	<i>41</i>	<i>40,2</i>
Desacuerdo	<i>4</i>	<i>3,9</i>
Total desacuerdo	<i>1</i>	<i>1,0</i>
Opinión no formada	<i>9</i>	<i>8,8</i>
Total	<i>102</i>	<i>100,0</i>

P.39.- Como compositora, **Mariángeles Cosculluela** elaboró canciones para niños. Señala con una x las canciones que conoces.

Tabla 129

Lista canciones 1		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 y 9	1	,8	33,3	33,3
	1, 2 y 3	1	,8	33,3	66,7
	123456789	1	,8	33,3	100,0
	Total	3	2,4	100,0	
Perdidos	Sistema	120	97,6		
Total		123	100,0		

Tabla 130

Lista canciones 2		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	123456789	1	,8	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	122	99,2		
Total		123	100,0		

P.40.- ¿Trabajas alguna de estas canciones infantiles con tus alumnos?

Tabla 131

	Frecuencia	Porcentaje
SI	39	39,4
NO	60	60,6
Total	99	100,0

P.41.- ¿Conoces otras canciones o músicas compuestas por **Mariángeles Cosculluela** que no figuren en este listado?

Tabla 132

	Frecuencia	Porcentaje
SI	9	9,8
NO	83	90,2
Total	92	100,0

P.42.- **Mariángeles Cosculluela** elaboró las siguientes publicaciones:

Tabla 133

Preaula 1	Frecuencia	Porcentaje
SI	6	15,0
NO	34	85,0
Total	40	100,0

Tabla 134

Preaula 2	Frecuencia	Porcentaje
SI	6	15,4
NO	33	84,6
Total	39	100,0

Tabla 135

Chis-Chas	Frecuencia	Porcentaje
SI	104	96,3
NO	4	3,7
Total	108	100,0

Tabla 136

Cascabillo	Frecuencia	Porcentaje
SI	104	96,3
NO	4	3,7
Total	108	100,0

Tabla 137

Bigulín	Frecuencia	Porcentaje
SI	99	94,3
NO	6	5,7
Total	105	100,0

Tabla 138

Aldaba 1	Frecuencia	Porcentaje
SI	24	48,0
NO	26	52,0
Total	50	100,0

Tabla 139

Aldaba 2	Frecuencia	Porcentaje
SI	25	50,0
NO	25	50,0
Total	50	100,0

Tabla 140

Música 1	Frecuencia	Porcentaje
SI	65	87,8
NO	9	12,2
Total	74	100,0

Tabla 141

Música 2	Frecuencia	Porcentaje
SI	66	88,0
NO	9	12,0
Total	75	100,0

Tabla 142

Música 3	Frecuencia	Porcentaje
SI	60	87,0
NO	9	13,0
Total	69	100,0

Tabla 143

Música 4	Frecuencia	Porcentaje
SI	60	87,0
NO	9	13,0
Total	69	100,0

Tabla 144

Música 5	Frecuencia	Porcentaje
SI	61	87,1
NO	9	12,9
Total	70	100,0

Tabla 145

Música 6	Frecuencia	Porcentaje
SI	59	86,8
NO	9	13,2
Total	68	100,0

Tabla 146

Música 3 años	Frecuencia	Porcentaje
SI	34	60,7
NO	22	39,3
Total	56	100,0

Tabla 147

Música 4 años	Frecuencia	Porcentaje
SI	34	60,7
NO	22	39,3
Total	56	100,0

Tabla 148

Música 5 años	Frecuencia	Porcentaje
SI	<i>36</i>	<i>63,2</i>
NO	<i>21</i>	<i>36,8</i>
Total	<i>57</i>	<i>100,0</i>

P. 43.- ¿Has puesto o pones en práctica alguna de estas publicaciones? Realiza una valoración de las mismas, señalando del 1 al 4, siendo el número inferior el de menor grado.

Tabla 149

Preaula 1	Frecuencia	Porcentaje
SI	<i>2</i>	<i>5,0</i>
NO	<i>38</i>	<i>95,0</i>
Total	<i>40</i>	<i>100,0</i>

Tabla 150

Preaula 2	Frecuencia	Porcentaje
SI	<i>2</i>	<i>5,1</i>
NO	<i>37</i>	<i>94,9</i>
Total	<i>39</i>	<i>100,0</i>

Tabla 151

Chis-Chas	Frecuencia	Porcentaje
SI	<i>89</i>	<i>86,4</i>
NO	<i>14</i>	<i>13,6</i>
Total	<i>103</i>	<i>100,0</i>

Tabla 152

Cascabillo	Frecuencia	Porcentaje
SI	<i>85</i>	<i>85,0</i>
NO	<i>15</i>	<i>15,0</i>
Total	<i>100</i>	<i>100,0</i>

Tabla 153

Bigulín	Frecuencia	Porcentaje
SI	<i>78</i>	<i>83,9</i>
NO	<i>15</i>	<i>16,1</i>
Total	<i>93</i>	<i>100,0</i>

Tabla 154

Aldaba 1	Frecuencia	Porcentaje
SI	10	22,7
NO	34	77,3
Total	44	100,0

Tabla 155

Aldaba 2	Frecuencia	Porcentaje
SI	10	22,7
NO	34	77,3
Total	44	100,0

Tabla 156

Música 1	Frecuencia	Porcentaje
SI	35	59,3
NO	24	40,7
Total	59	100,0

Tabla 157

Música 2	Frecuencia	Porcentaje
SI	35	59,3
NO	24	40,7
Total	59	100,0

Tabla 158

Música 3	Frecuencia	Porcentaje
SI	32	57,1
NO	24	42,9
Total	56	100,0

Tabla 159

Música 4	Frecuencia	Porcentaje
SI	32	57,1
NO	24	42,9
Total	56	100,0

Tabla 160

Música 5	Frecuencia	Porcentaje
SI	34	59,6
NO	23	40,4
Total	57	100,0

Tabla 161

Música 6	Frecuencia	Porcentaje
SI	34	59,6
NO	23	40,4
Total	57	100,0

Tabla 162

Música 3 años	Frecuencia	Porcentaje
SI	21	44,7
NO	26	55,3
Total	47	100,0

Tabla 163

Música 4 años	Frecuencia	Porcentaje
SI	22	45,8
NO	26	54,2
Total	48	100,0

Tabla 164

Música 5 años	Frecuencia	Porcentaje
SI	22	45,8
NO	26	54,2
Total	48	100,0

P.44.- ¿Conoces otras publicaciones elaboradas por Mariángeles Cosculluela que no figuren en este listado?

Tabla 165

Conoce otra publicación	Frecuencia	Porcentaje
SI	1	1,0
NO	103	99,0
Total	104	100,0

P.47.- ¿Todavía las aplicas?

Tabla 166

Todavía las aplicas	Frecuencia	Porcentaje
SI	42	51,2
NO	40	48,8
Total	82	100,0

ANEXO IV

Resultados del análisis de datos del cuestionario. Variable A (SPSS)

Resultados del análisis de datos del cuestionario. Variable B (SPSS)

Resultados del análisis de datos del cuestionario. Variable C (SPSS)

Resultados del análisis de datos del cuestionario. Variable D (SPSS)

VARIABLE A

MAESTROS CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN MUSICAL Y MAESTROS CON OTRAS ESPECIALIDADES

B) FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA Y PEDAGOGÍA MUSICAL

P. 11- Valora tu grado de conocimiento de cada uno de estos métodos:

Tabla 167

Dalcroze	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	8	11,0	6	18,2	14	13,2
Moderado	37	50,7	13	39,4	50	47,2
Superficial	26	35,6	12	36,4	38	35,8
Desconocimiento	2	2,7	2	6,1	4	3,8
Total	73	100,0	33	100,0	106	100,0

Tabla 168

Kodaly	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	16	21,3	7	20,6	23	21,1
Moderado	49	65,3	21	61,8	70	64,2
Superficial	10	13,3	6	17,6	16	14,7
Total	75	100,0	34	100,0	109	100,0

Tabla 169

Willems	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	4	5,4	5	15,6	9	8,5
Moderado	34	45,9	11	34,4	45	42,5
Superficial	35	43,3	8	25,0	43	40,6
Desconocimiento	1	1,4	8	25,0	9	8,5
Total	74	100,0	32	100,0	106	100,0

Tabla 170

Ward	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	1	1,6	4	13,3	5	5,3
Moderado	7	10,9	7	23,3	14	14,9
Superficial	32	50,0	5	16,7	37	39,4
Desconocimiento	24	37,5	14	46,7	38	40,4
Total	64	100,0	30	100,0	94	100,0

Tabla 171

Orff	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	19	25,7	8	23,5	27	25,0
Moderado	45	60,8	19	55,9	64	59,3
Superficial	10	13,5	6	17,6	16	14,8
Desconocimiento	0	0,0	1	2,9	1	0,9
Total	74	100,0	34	100,0	108	100,0

Tabla 172

Martenot	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	2	2,9	2	7,1	4	4,2
Moderado	17	25,0	5	17,9	22	22,9
Superficial	41	60,3	11	39,3	52	54,2
Desconocimiento	8	11,8	10	35,7	18	18,8
Total	68	100,0	28	100,0	96	100,0

Tabla 173

Suzuki	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	2	3,0	3	10,3	52	5,3
Moderado	7	10,6	5	17,2	12	12,6
Superficial	40	60,6	11	37,9	51	53,7
Desconocimiento	17	25,8	10	34,5	27	28,4
Total	66	100,0	29	100,0	95	100,0

Tabla 174

Paynter	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	1	1,5	0	0,0	1	1,1
Moderado	1	1,5	1	3,4	2	2,1
Superficial	9	13,6	3	10,3	12	12,6
Desconocimiento	55	83,3	25	86,2	80	84,2
Total	66	100,0	29	100,0	95	100,0

Tabla 175

Schaffer	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	1	1,5	1	3,4	2	2,1
Moderado	0	0,0	2	6,9	2	2,1
Superficial	21	31,3	6	20,7	27	28,1
Desconocimiento	45	67,2	20	69,0	65	67,7
Total	67	100,0	29	100,0	96	100,0

Tabla 176

Self	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	1	1,5	0	0,0	1	1,1
Superficial	7	10,6	2	6,9	9	9,5
Desconocimiento	58	87,9	27	93,1	85	89,5
Total	66	100,0	29	100,0	95	100,0

P. 12- ¿Pones en práctica alguno de estos métodos en tu docencia?

Tabla 177

	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	72	93,5	27	79,4	99	89,2
NO	5	6,5	7	20,6	12	10,8
Total	77	100,0	34	100,0	111	100,0

Tabla 178

Grado de aplicación Dalcroze	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	5	8,1	0	0,0	5	6,0
Alguna vez	28	45,2	11	52,4	39	47,0
A menudo	25	40,3	9	42,9	34	41,0
Siempre	4	6,5	1	4,8	5	6,0
Total	62	100,0	21	100,0	83	100,0

Tabla 179

Grado de aplicación Kodaly	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Alguna vez	17	23,9	7	26,9	24	24,7
A menudo	40	56,3	16	61,5	56	57,7
Siempre	14	19,7	3	11,5	17	17,5
Total	71	100,0	26	100,0	97	100,0

Tabla 180

Grado de aplicación Willems	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	7	11,9	2	11,8	9	11,8
Alguna vez	31	52,5	9	52,9	40	52,6
A menudo	19	32,2	5	29,4	24	31,6
Siempre	2	3,4	1	5,9	3	3,9
Total	59	100,0	17	100,0	76	100,0

Tabla 181

Grado de aplicación Ward	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	34	73,9	6	42,9	40	66,7
Alguna vez	10	21,7	4	28,6	14	23,3
A menudo	2	4,3	4	28,6	6	10,0
Total	46	100,0	14	100,0	60	100,0

Tabla 182

Grado de aplicación Orff	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	0	0,0	1	4,0	1	1,1
Alguna vez	9	13,2	9	36,0	18	19,4
A menudo	44	64,7	10	40,0	54	58,1
Siempre	15	22,1	5	20,0	20	21,5
Total	68	100,0	25	100,0	93	100,0

Tabla 183

Grado de aplicación Martenot	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	24	49,0	7	43,8	31	47,7
Alguna vez	20	40,8	6	37,5	26	40,0
A menudo	5	10,2	2	12,5	7	10,8
Siempre	0	0,0	1	6,3	1	1,5
Total	49	100,0	16	100,0	65	100,0

Tabla 184

Grado de aplicación Suzuki	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	37	77,1	9	69,2	46	75,4
Alguna vez	10	20,8	2	15,4	12	19,7
A menudo	0	0,0	1	7,7	1	1,6
Siempre	1	2,1	1	7,7	2	3,3
Total	48	100,0	13	100,0	61	100,0

Tabla 185

Grado de aplicación Paynter	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	44	93,6	13	92,9	57	93,4
Alguna vez	2	4,3	0	0,0	2	3,3
A menudo	0	0,0	1	7,1	1	1,6
Siempre	1	2,1	0	0,0	1	1,6
Total	47	100,0	14	100,0	61	100,0

Tabla 186

Grado de aplicación Schaffer	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	41	87,2	13	92,9	54	88,5
Alguna vez	5	10,6	0	0,0	5	8,2
A menudo	0	0,0	1	7,1	1	1,6
Siempre	1	2,1	0	0,0	1	1,6
Total	47	100,0	14	100,0	61	100,0

Tabla 187

Grado de aplicación Self	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	45	95,7	13	100,0	58	96,7
Alguna vez	1	2,1	0	0,0	1	1,7
Siempre	1	2,1	0	0,0	1	1,7
Total	47	100,0	13	100,0	60	100,0

P.13.- Indica si has realizado o no cursos de formación de los métodos relacionados a continuación.

Tabla 188

Cursos Dalcroze	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	15	25,9	8	33,3	23	28,0
NO	43	74,1	16	66,7	59	72,0
Total	58	100,0	24	100,0	82	100,0

Tabla 189

Cursos Kodaly	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	26	39,4	11	40,7	37	39,8
NO	40	60,6	16	59,3	56	60,2
Total	66	100,0	27	100,0	93	100,0

Tabla 190

Cursos Willems	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	16	26,7	8	34,8	24	28,9
NO	44	73,3	15	65,2	59	71,1
Total	60	100,0	23	100,0	83	100,0

Tabla 191

Cursos Ward	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	4	7,4	2	9,5	6	8,0
NO	50	92,6	19	90,5	69	92,0
Total	54	100,0	21	100,0	75	100,0

Tabla 192

Cursos Orff	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	26	40,6	11	42,3	37	41,1
NO	38	59,4	15	57,7	53	58,9
Total	64	100,0	26	100,0	90	100,0

Tabla 193

Cursos Martenot	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	7	13,0	3	13,6	10	13,2
NO	47	87,0	19	86,4	66	86,8
Total	54	100,0	22	100,0	76	100,0

Tabla 194

Cursos Suzuki	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	3	5,7	1	5,0	4	5,5
NO	50	94,3	19	95,0	69	94,5
Total	53	100,0	20	100,0	73	100,0

Tabla 195

Cursos Paynter	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
NO	50	100,0	19	100,0	69	100,0
Total	50	100,0	19	100,0	69	100,0

Tabla 196

Cursos Schaffer	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	1	2,0	1	5,3	2	2,9
NO	50	98,0	18	94,7	68	97,1
Total	51	100,0	19	100,0	70	100,0

P.14.- Valora tu formación didáctico musical en los siguientes aspectos:

Tabla 197

Audición Musical	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	15	19,5	4	11,8	19	17,1
Bastante	44	57,1	22	64,7	66	59,5
Poca	18	23,4	8	23,5	26	23,4
Total	77	100,0	34	100,0	111	100,0

Tabla 198

Exp. Corporal, mvto rítmico y danza	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	17	22,1	3	8,8	20	18,0
Bastante	47	61,0	23	67,6	70	63,1
Poca	13	16,9	7	20,6	20	18,0
Nada	0	0,0	1	2,9	1	0,9
Total	77	100,0	34	100,0	111	100,0

Tabla 199

Exp. Vocal y Canto	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	13	16,7	6	17,6	19	17,0
Bastante	43	55,1	16	47,1	59	52,7
Poca	21	26,9	11	32,4	32	28,6
Nada	1	1,3	1	2,9	2	1,8
Total	78	100,0	34	100,0	112	100,0

Tabla 200

Expresión y coordinación instrumental	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	24	30,8	6	17,6	30	26,8
Bastante	47	60,3	17	50,0	64	57,1
Poca	7	9,0	10	29,4	17	15,2
Nada	0	0,0	1	2,9	1	0,9
Total	78	100,0	34	100,0	112	100,0

Tabla 201

Formación lenguaje	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	36	46,8	13	38,2	49	44,1
Bastante	36	46,8	17	50,0	53	47,7
Poca	5	6,5	4	11,8	9	8,1
Total	77	100,0	34	100,0	111	100,0

Tabla 202

Formación nuevas técnicas	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	13	17,1	2	5,9	15	13,6
Bastante	17	22,4	12	35,3	29	26,4
Poca	38	50,0	12	35,3	50	45,5
Nada	8	10,5	8	23,5	16	14,5
Total	76	100,0	34	100,0	110	100,0

Tabla 203

Otro tipo formación	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	5	83,3	4	100,0	9	90,0
NO	1	16,7	0	0,0	1	10,0
Total	6	100,0	4	100,0	10	100,0

P.15- Indica si has realizado o no, cursos de formación sobre las materias relacionadas a continuación.

Tabla 204

Cursos audición	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	36	55,4	16	57,1	52	55,9
NO	29	44,6	12	42,9	41	44,1
Total	65	100,0	28	100,0	93	100,0

Tabla 205

Cursos exp. corporal	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	61	83,6	29	90,6	90	85,7
NO	12	16,4	3	9,4	15	14,3
Total	73	100,0	32	100,0	10	100,0

Tabla 206

Cursos exp. vocal	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	51	71,8	25	80,6	76	74,5
NO	20	28,2	6	19,4	26	25,5
Total	71	100,0	31	100,0	102	100,0

Tabla 207

Cursos exp. instrum	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	50	73,5	24	77,4	74	74,7
NO	18	26,5	7	22,6	25	25,3
Total	68	100,0	31	100,0	99	100,0

Tabla 208

Cursos lenguaje musical	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	38	55,9	20	74,1	58	61,1
NO	30	44,1	7	25,9	37	38,9
Total	68	100,0	27	100,0	95	100,0

Tabla 209

Cursos nuevas tec.	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	42	63,6	22	71,0	64	66,0
NO	24	36,4	9	29,0	33	34,0
Total	66	100,0	31	100,0	97	100,0

P.16.- Tu formación en didáctica y pedagogía musical la has adquirido del siguiente modo:

Tabla 210

La lectura de libros, artículos ...	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	11	15,5	3	10,3	14	14,0
A menudo	34	47,9	20	69,0	54	54,0
Algunas veces	26	36,6	5	17,2	31	31,0
Nunca	0	0,0	1	3,4	1	1,0
Total	71	100,0	29	100,0	100	100,0

Tabla 211

Cursos de formación en otros países	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	0	0,0	1	5,0	1	1,3
Algunas veces	3	5,2	1	5,0	4	5,1
Nunca	55	94,8	18	90,0	73	93,6
Total	58	100,0	20	100,0	78	100,0

Tabla 212

Cursos de formación en otras C. Autónomas	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	1	1,6	2	9,1	3	3,5
A menudo	6	9,5	2	9,1	8	9,4
Algunas veces	25	39,7	6	27,3	31	36,5
Nunca	31	49,2	12	54,5	43	50,6
Total	63	100,0	22	100,0	85	100,0

Tabla 213

Cursos de formación en Aragón	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	21	28,8	7	24,1	28	27,5
A menudo	30	41,1	15	51,7	45	44,1
Algunas veces	17	23,3	5	17,2	22	21,6
Nunca	5	6,8	2	6,9	7	6,9
Total	73	100,0	29	100,0	102	100,0

Tabla 214

Cursos de formación en la EVA	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	1	2,0	0	0,0	1	1,6
A menudo	1	2,0	0	0,0	1	1,6
Algunas veces	6	12,0	5	38,5	11	17,5
Nunca	42	84,0	8	61,5	50	79,4
Total	50	100,0	13	100,0	63	100,0

Tabla 215

Cursos de formación en CPRs	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	16	22,9	4	14,3	20	20,4
A menudo	29	41,4	16	57,1	45	45,9
Algunas veces	23	32,9	7	25,0	30	30,6
Nunca	2	2,9	1	3,6	3	3,1
Total	70	100,0	28	100,0	98	100,0

Tabla 216

Cursos de formación en DGA	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	11	16,4	6	20,0	17	15,5
A menudo	24	35,8	15	50,0	39	40,2
Algunas veces	25	37,3	6	20,0	31	32,0
Nunca	7	10,4	3	10,0	10	10,3
Total	67	100,0	30	100,0	97	100,0

Tabla 217

De forma autodidacta	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	14	21,5	4	14,8	18	19,6
A menudo	25	38,5	15	55,6	40	43,5
Algunas veces	25	38,5	8	29,6	33	35,9
Nunca	1	1,5	0	0,0	1	1,1
Total	65	100,0	27	100,0	92	100,0

Tabla 218

Otras maneras	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	10	90,9	7	100,0	17	94,4
NO	1	9,1	0	00	1	5,6
Total	11	100,0	7	100,0	18	100,0

P.17.- ¿Has participado en algún seminario de Educación Musical?

Tabla 219

Participación seminario	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	46	59,7	21	63,6	67	60,9
NO	31	40,3	12	36,4	43	39,1
Total	77	100,0	33	100,0	110	100,0

P.18.- ¿Has participado en algún grupo de trabajo de renovación o innovación pedagógica en el ámbito de la Educación Musical?

Tabla 220

Participación trabajo	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	12	15,6	11	32,4	23	20,7
NO	65	84,4	23	67,6	88	79,3
Total	77	100,0	34	100,0	111	100,0

P.19.- ¿Has realizado algún Proyecto de Innovación en Educación Musical?

Tabla 221

Participación proyecto	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	2	2,6	3	9,4	5	4,5
NO	76	97,4	29	90,6	105	95,5
Total	78	100,0	32	100,0	110	100,0

P. 20.- ¿Participas en la actualidad en alguna actividad de formación?

Tabla 222

Formo parte de un seminario o grupo de trabajo	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	19	30,2	9	36,0	28	31,8
NO	44	69,8	16	64,0	60	68,2
Total	63	100,0	25	100,0	88	100,0

Tabla 223

Formo parte de un grupo de renovación pedagógica	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	1	2,0	2	11,1	3	4,5
NO	48	98,0	16	88,9	64	95,5
Total	49	100,0	18	100,0	67	100,0

Tabla 224

Formo parte de un grupo de formación en centros	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	15	26,3	7	33,3	22	28,2
NO	42	73,7	14	66,7	56	71,8
Total	57	100,0	21	100,0	78	100,0

Tabla 225

Realizo un proyecto de innovación pedagógica	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	3	6,0	8	36,4	11	15,3
NO	47	94,0	14	63,6	61	84,7
Total	50	100,0	22	100,0	72	100,0

P.21.- En el transcurso de tu acción docente, ¿has sentido necesidades o vacíos que quisieras cubrir como profesional y no lo has hecho todavía?

Tabla 226

Siente vacío	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	56	80,0	19	61,3	75	74,3
NO	14	20,0	12	38,7	26	25,7
Total	70	100,0	31	100,0	101	100,0

C) CAMPAÑA DE PEDAGOGÍA MUSICAL Y POLÍTICAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN MUSICAL EN EL GOBIERNO DE ARAGÓN

P.22.- ¿Sabías de la existencia de la Campaña de Pedagogía Musical del Gobierno de Aragón?

Tabla 227

Conoce la Campaña	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	69	89,6	29	85,3	98	88,3
NO	8	10,4	5	14,7	13	11,7
Total	77	100,0	34	100,0	111	100,0

P.23.- ¿En qué año la conociste?

Tabla 228

Año de la Campaña	Educación musical	Especialidad			Total
			Otras especialidades		
1984	3	4,5	3	11,5	6
1985	4	6,0	1	3,8	5
1986	0	,0	2	7,7	2
1987	3	4,5	0	,0	3
1988	2	3,0	0	,0	2
1989	2	3,0	2	7,7	4
1990	4	6,0	1	3,8	5
1991	2	3,0	1	3,8	3
1992	2	3,0	4	15,4	6
1993	3	4,5	0	,0	3
1994	0	,0	2	7,7	2
1995	5	7,5	2	7,7	7
1996	1	1,5	0	,0	1
1997	1	1,5	3	11,5	4
1998	5	7,5	0	,0	5
1999	3	4,5	2	7,7	5
2000	10	14,9	1	3,8	11
2001	8	11,9	2	7,7	10
2002	4	6,0	0	,0	4
2003	2	3,0	0	,0	2
2004	1	1,5	0	,0	1
2005	1	1,5	0	,0	1
2006	1	1,5	0	,0	1
	67	100,0	26	100,0	93

P.24.- Indica los medios a través de los cuáles te informaste:

Tabla 229

Medio de información	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Prensa	2	2,9	1	3,4	3	3,1
Centro trabajo	10	14,7	7	24,1	17	17,5
Prof. Música	23	33,8	11	37,9	34	35,1
Varios medios	23	33,8	9	31,0	32	33,0
Otro	10	14,7	1	3,4	11	11,3
Total	68	100,0	29	100,0	97	100,0

P.25.- ¿Has participado en alguno de los cursos de formación de la Campaña de Difusión del Patrimonio Etnológico y Musical de la DGA?

Tabla 230

curso DGA	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	53	67,9	22	64,7	75	67,0
NO	25	32,1	12	35,3	37	33,0
Total	78	100,0	34	100,0	112	100,0

P.26.- ¿Cuántos cursos de formación musical has realizado?

Tabla 231

			Especialidad		Total
			Educación musical	Otras especialidades	
Número cursos	Ninguno	Recuento	6	6	12
		% de Especialidad	7,7%	17,6%	10,7%
	Uno	Recuento	7	3	10
		% de Especialidad	9,0%	8,8%	8,9%
	Entre 3 y cinco	Recuento	41	13	54
		% de Especialidad	52,6%	38,2%	48,2%
	Más de cinco	Recuento	15	9	24
		% de Especialidad	19,2%	26,5%	21,4%
	99	Recuento	9	3	12
		% de Especialidad	11,5%	8,8%	10,7%
Total		Recuento	78	34	112
		% de Especialidad	100,0%	100,0%	100,0%

P. 27.- Señala los cursos en los que has participado, y el año de realización.

Tabla 232

Año curso: CHIS-CHAS	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Antes de 1984	1	2,0	1	4,8	2	2,8
Entre 1984 y 1990	14	28,0	9	42,9	23	32,4
Entre 1990 y 1994	9	18,0	6	28,6	15	21,1
Entre 1994 y 2002	26	52,0	5	23,8	31	43,7
Total	50	100,0	21	100,0	71	100,0

Tabla 233

Año curso: CASCABILLO	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Antes de 1984	1	2,3	0	0,0	1	1,7
Entre 1984 y 1990	12	27,9	7	43,8	19	32,2
Entre 1990 y 1994	7	16,3	5	31,3	12	20,3
Entre 1994 y 2002	23	53,5	4	25,0	27	45,8
Total	43	100,0	16	100,0	59	100,0

Tabla 234

Año curso: BIGULIN	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Antes de 1984	8	28,6	4	25,0	12	27,3
Entre 1990 y 1994	7	25,0	7	43,8	14	31,8
Entre 1994 y 2002	13	46,4	5	31,3	18	40,9
Total	28	100,0	16	100,0	44	100,0

Tabla 235

TEMAS TRANSVERSA LES	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Entre 1994 y 2002	3	100,0	1	100,0	4	100,0
Total	3	100,0	1	100,0	4	100,0

Tabla 236

Año curso: DANZAS ARAGONESAS	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Entre 1984 y 1990	2	11,1	1	20,0	3	13,0
Entre 1994 y 2002	16	88,9	4	80,0	20	87,0
Total	18	100,0	5	100,0	23	100,0

Tabla 237

Año curso: CONSTRUCCI ÓN DE INSTR.	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Entre 1984 y 1990	0	0,0	1	33,3	1	5,9
Entre 1990 y 1994	0	0,0	1	33,3	1	5,9
Entre 1994 y 2002	14	100,0	1	33,3	15	88,2
Total	14	100,0	3	100,0	17	100,0

Tabla 238

CULTURA POP. ARAGONESA	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Entre 1984 y 1990	0	0,0	1	25,0	1	7,7
Entre 1990 y 1994	0	0,0	1	25,0	1	7,7
Entre 1994 y 2002	9	100,0	2	50,0	11	84,6
Total	9	100,0	4	100,0	13	100,0

Tabla 239

TRADICION ORAL Y RECREACIÓN DRAMÁTICA	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Entre 1984 y 1990	0	0,0	1	50,0	1	33,3
Entre 1994 y 2002	1	100,0	1	50,0	2	66,7
Total	1	100,0	2	100,0	3	100,0

P.28.- La realización de estos cursos supuso en tu formación:

Tabla 240

Descubrir nuevas formas de educación musical	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	14	24,1	9	36,0	23	27,7
De acuerdo	40	69,0	14	56,0	54	65,1
Total desacuerdo	1	1,7	1	4,0	2	2,4
Opinión no formada	3	5,2	1	4,0	4	4,8
Total	58	100,0	25	100,0	83	100,0

Tabla 241

Interesarme y profundizar en otros métodos de educación ...	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	18	30,5	9	36,0	27	32,1
De acuerdo	34	57,6	12	48,0	46	54,8
Desacuerdo	1	1,7	1	4,0	2	2,4
Total desacuerdo	1	1,7	1	4,0	2	2,4
Opinión no formada	5	8,5	2	8,0	7	8,3
Total	59	100,0	25	100,0	84	100,0

Tabla 242

Acercarme a la música popular infantil de Aragón	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	29	49,2	15	60,0	44	52,4
De acuerdo	24	40,7	6	24,0	30	35,7
Desacuerdo	3	5,1	1	4,0	4	4,8
Total desacuerdo	1	1,7	0	0,0	1	1,2
Opinión no formada	2	3,4	3	12,0	5	6,0
Total	59	100,0	25	100,0	84	100,0

Tabla 243

Ampliar el repertorio aragonés de educación ...	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	31	53,4	15	60,0	46	55,4
De acuerdo	26	44,8	7	28,0	33	39,8
Desacuerdo	1	1,7	0	0,0	1	1,2
Total desacuerdo	0	0,0	1	4,0	1	1,2
Opinión no formada	0	0,0	2	8,0	2	2,4
Total	58	100,0	25	100,0	83	100,0

Tabla 244

Apreciar la importancia de la enseñanza de la música ...	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	24	40,0	14	56,0	38	44,7
De acuerdo	28	46,7	9	36,0	37	43,5
Desacuerdo	1	1,7	0	0,0	1	1,2
Total desacuerdo	2	3,3	1	4,0	3	3,5
Opinión no formada	5	8,3	1	4,0	6	7,1
Total	60	100,0	25	100,0	85	100,0

Tabla 245

Compartir e intercambiar experiencias con otros ...	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	23	39,7	15	60,0	38	45,8
De acuerdo	32	55,2	9	36,0	41	49,4
Desacuerdo	1	1,7	0	0,0	1	1,2
Opinión no formada	2	3,4	1	4,0	3	3,6
Total	58	100,0	25	100,0	83	100,0

P.29.- Indica el grado de aportación de los cursos en estos ámbitos.

Tabla 246

Audición musical	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	8	13,3	4	16,0	12	14,1
Bastante	34	56,7	16	64,0	50	58,8
Poca	16	26,7	4	16,0	20	23,5
Nada	2	3,3	1	4,0	3	3,5
Total	60	100,0	25	100,0	85	100,0

Tabla 247

Expresión Corporal, Movimiento rítmico y danza	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	28	46,7	11	44,0	39	45,9
Bastante	29	48,3	11	44,0	40	47,1
Poca	3	5,0	3	12,0	6	7,1
Total	60	100,0	25	100,0	85	100,0

Tabla 248

Expresión Vocal y Corporal	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	8	13,1	6	24,0	14	16,3
Bastante	22	36,1	11	44,0	33	38,4
Poca	27	44,3	8	32,0	35	40,7
Nada	4	6,6	0	0,0	4	4,7
Total	61	100,0	25	100,0	86	100,0

Tabla 249

Expresión y coordinación Instrumental	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	5	8,3	5	20,0	10	11,8
Bastante	28	46,7	9	36,0	37	43,5
Poca	22	36,7	10	40,0	32	37,6
Nada	5	8,3	1	4,0	6	7,1
Total	60	100,0	25	100,0	85	100,0

Tabla 250

Lenguaje Musical	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	4	6,6	4	16,0	8	9,3
Bastante	19	31,1	8	32,0	27	31,4
Poca	25	41,0	9	36,0	34	39,4
Nada	13	21,3	4	16,0	17	19,8
Total	61	100,0	25	100,0	86	100,0

Tabla 251

Repertorio de Música Aragonesa	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	27	44,3	11	44,0	38	44,2
Bastante	27	44,3	12	48,0	39	45,3
Poca	7	11,5	1	4,0	8	9,3
Nada	0	0,0	1	4,0	1	1,2
Total	60	100,0	25	100,0	86	100,0

P.30.- La motivación e interés por el aprendizaje musical de tus alumnos, a partir de la puesta en práctica de esta metodología, ha progresado de forma:

Tabla 252

Motivación alumnos	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucho	3	5,1	3	12,0	6	7,1
Considerable	36	61,0	17	68,0	53	63,1
Poco	15	25,4	3	12,0	18	21,4
No ha variado	5	8,5	2	8,0	7	8,3
Total	59	100,0	25	100,0	84	100,0

P.31.- ¿Conoces otros proyectos de Educación Musical que se hayan llevado a cabo en la Comunidad Autónoma de Aragón?

Tabla 253

Conocimiento proyectos en Aragón	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	11	15,5	5	17,9	16	16,2
NO	60	84,5	23	82,1	83	83,8
Total	71	100,0	28	100,0	99	100,0

P.32.- ¿Conoces algún proyecto de Educación Musical en otras Comunidades Autónomas, similar al desarrollado por el Gobierno de Aragón?

Tabla 254

Conoc. proyectos otras comunid	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI 1	6	8,1	6	20,7	12	11,7
NO 2	68	91,9	23	79,3	91	88,3
Total	74	100,0	29	100,0	103	100,0

P.33.- En tu opinión, el nivel de preparación en Didáctica y Pedagogía Musical del profesorado de la Comunidad Autónoma de Aragón es:

Tabla 255

Nivel preparación	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Muy bueno	2	2,8	2	6,9	4	4,0
Bueno	30	42,3	15	51,7	45	45,0
Suficiente	24	33,8	9	31,0	33	33,0
Insuficiente	15	21,1	3	10,3	18	18,0
Total	71	100,0	29	100,0	100	100,0

P.34.- Las propuestas para contemplar una adecuada formación del profesorado serían:

Tabla 256

Cursos fuera hora	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	22	30,1	8	26,7	30	29,1
De acuerdo	33	45,2	12	40,0	45	43,7
Desacuerdo	12	16,4	7	23,3	19	18,4
Total desacuerdo	4	5,5	3	10,0	7	6,8
Opinión no formada	2	2,7	0	0,0	2	1,9
Total	73	100,0	30	100,0	103	100,0

Tabla 257

Cursos en horas	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	34	45,9	21	67,7	55	52,4
De acuerdo	24	32,4	5	16,1	29	27,6
Desacuerdo	11	14,9	2	6,5	13	12,4
Total desacuerdo	3	4,1	2	6,5	5	4,8
Opinión no formada	2	2,7	1	3,2	3	2,9
Total	74	100,0	31	100,0	105	100,0

Tabla 258

Sabático	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	26	35,1	13	43,3	39	37,5
De acuerdo	21	28,4	9	30,0	30	28,8
Desacuerdo	12	16,2	4	13,3	16	15,4
Total desacuerdo	7	9,5	1	3,3	8	7,7
Opinión no formada	8	10,8	3	10,0	11	10,6
Total	74	100,0	30	100,0	104	100,0

Tabla 259

Preparación individual	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	34	44,7	15	48,4	49	45,8
De acuerdo	33	43,4	14	45,2	47	43,9
Desacuerdo	7	9,2	1	3,2	8	7,5
Total desacuerdo	1	1,3	0	0,0	1	0,9
Opinión no formada	1	1,3	1	3,2	2	1,9
Total	76	100,0	31	100,0	107	100,0

Tabla 260

Grupos trabajo-seminario	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	40	53,3	20	62,5	60	56,1
De acuerdo	32	42,7	10	31,3	42	39,3
Desacuerdo	1	1,3	2	6,3	3	2,8
Total desacuerdo	1	1,3	0	0,0	1	0,9
Opinión no formada	1	1,3	0	0,0	1	0,9
Total	75	100,0	32	100,0	107	100,0

P.35.- ¿Existen en Aragón políticas de actualización del profesorado especialista de música para afrontar el reto de la Educación Musical en el s. XXI?

Tabla 261

Existen políticas	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	4	7,5	5	19,2	9	11,4
NO	49	92,5	21	80,8	70	88,6
Total	53	100,0	26	100,0	79	100,0

D) PROYECCIÓN E INCIDENCIA DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE MARIÁNGELES COSCULLUELA MAZCARAY

P.36.- ¿Conoces la labor realizada por **Mariángeles Cosculluela Mazcaray** en el ámbito de la Educación Musical desde el Gobierno de Aragón?

Tabla 262

Conoc M. Cosculluela	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	49	63,6	25	75,8	74	67,3
NO	28	36,4	8	24,2	36	32,7
Total	77	100,0	33	100,0	110	100,0

P.37.- ¿Sabías que **Mariángeles Cosculluela** fue determinante para la creación y desarrollo de la Campaña de Pedagogía Musical del Gobierno de Aragón iniciada en el año 1984, todavía vigente?

Tabla 263

Aporte M Cosculluela	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	52	67,5	23	69,7	75	68,2
NO	25	32,5	10	30,3	35	31,8
Total	77	100,0	33	100,0	110	100,0

P.38.- Entre las aportaciones de **Mariángeles Cosculluela** a la Pedagogía Musical podemos destacar:

Tabla 264

Propone y desarrolla el primer plan de ...	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	30	46,2	17	56,7	47	49,5
De acuerdo	29	44,6	7	23,3	36	37,9
Desacuerdo	1	1,5	0	0,0	1	1,1
Total desacuerdo	1	1,5	0	0,0	1	1,1
Opinión no formada	4	6,2	6	20,0	10	10,5
Total	65	100,0	30	100,0	95	100,0

Tabla 265

Extiende la Educación Musical en las Escuelas de ...	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	29	44,6	16	53,3	45	47,4
De acuerdo	26	40,0	9	30,0	35	36,8
Desacuerdo	3	4,6	0	0,0	3	3,2
Total desacuerdo	1	1,5	0	0,0	1	1,1
Opinión no formada	6	9,2	5	16,7	11	11,6
Total	65	100,0	30	100,0	95	100,0

Tabla 266

Difunde la música popular aragonesa en ...	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	36	56,3	18	60,0	54	57,4
De acuerdo	22	34,4	5	16,7	27	28,7
Desacuerdo	1	1,6	1	3,3	2	2,1
Total desacuerdo	1	1,6	0	0,0	1	1,1
Opinión no formada	4	6,3	6	20,0	10	10,6
Total	64	100,0	30	100,0	94	100,0

Tabla 267

Contempla el esquema corporal ...	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	25	39,7	10	34,5	35	38,0
De acuerdo	29	46,0	12	41,4	41	44,6
Desacuerdo	1	1,6	1	3,4	2	2,2
Total desacuerdo	1	1,6	0	0,0	1	1,1
Opinión no formada	7	11,1	6	20,7	13	14,1
Total	63	100,0	29	100,0	92	100,0

Tabla 268

Asegura que el repertorio musical comienza ...	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	29	44,6	14	46,7	43	45,3
De acuerdo	26	40,0	10	33,3	36	37,9
Desacuerdo	5	7,7	1	3,3	6	6,3
Total desacuerdo	2	3,1	0	0,0	2	2,1
Opinión no formada	3	4,6	5	16,7	8	8,4
Total	65	100,0	30	100,0	95	100,0

Tabla 269

Incide en la importancia de la secuenciación en ...	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	24	37,5	10	33,3	34	36,2
De acuerdo	32	50,0	11	36,7	43	45,7
Desacuerdo	3	4,7	0	0,0	3	3,2
Total desacuerdo	1	1,6	0	0,0	1	1,1
Opinión no formada	4	6,3	9	30,0	13	13,8
Total	64	100,0	30	100,0	94	100,0

Tabla 270

Aporta y abre nuevas vías de conocimiento y expresión ...	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	25	39,1	12	42,9	37	40,2
De acuerdo	32	50,0	8	28,6	40	43,5
Desacuerdo	1	1,6	1	3,6	2	2,2
Total desacuerdo	1	1,6	0	0,0	1	1,1
Opinión no formada	5	7,8	7	25,0	12	13,0
Total	64	100,0	28	100,0	92	100,0

Tabla 271

Introduce en las escuelas un novedoso ...	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	21	33,3	13	43,3	34	36,6
De acuerdo	30	47,6	10	33,3	40	43,0
Desacuerdo	4	6,3	1	3,3	5	5,4
Total desacuerdo	2	3,2	1	3,3	3	3,2
Opinión no formada	6	9,5	5	16,7	11	11,8
Total	63	100,0	30	100,0	93	100,0

Tabla 272

Desarrolla y amplía la formación ...	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	28	43,1	16	53,3	44	46,3
De acuerdo	31	47,7	6	20,0	37	38,9
Desacuerdo	2	3,1	2	6,7	4	4,2
Total desacuerdo	1	1,5	0	0,0	1	1,1
Opinión no formada	3	4,6	6	20,0	9	9,5
Total	65	100,0	30	100,0	95	100,0

P.39.- Como compositora, **Mariángeles Cosculluela** elaboró canciones para niños.

P.40.- ¿Trabajas alguna de estas canciones infantiles con tus alumnos?

Tabla 273

Trabaja canciones	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	25	40,3	12	44,4	37	41,6
NO	37	59,7	15	55,6	52	58,4
Total	62	100,0	27	100,0	89	100,0

P.42.- **Mariángeles Cosculluela** elaboró las siguientes publicaciones:

Señala con una X, las que conoces.

Tabla 274

Preaula 1	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	1	4,0	4	30,8	5	13,2
NO	24	96,0	9	69,2	33	86,8
Total	25	100,0	13	100,0	38	100,0

Tabla 275

Preaula 2	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	2	8,0	3	25,0	5	13,5
NO	23	92,0	9	75,0	32	86,5
Total	25	100,0	12	100,0	37	100,0

Tabla 276

Chis-Chas	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	69	97,2	27	93,1	96	96,0
NO	2	2,8	2	6,9	4	4,0
Total	71	100,0	29	100,0	100	100,0

Tabla 277

Cascabillo	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	69	97,2	27	93,1	96	96,0
NO	2	2,8	2	6,9	4	4,0
Total	71	100,0	29	100,0	100	100,0

Tabla 278

Bigulín	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	65	94,2	26	92,9	91	93,8
NO	4	5,8	2	7,1	6	6,2
Total	69	100,0	28	100,0	97	100,0

Tabla 279

Aldaba 1	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	13	40,6	9	60,0	22	46,8
NO	19	59,4	6	40,0	25	53,2
Total	32	100,0	15	100,0	47	100,0

Tabla 280

Aldaba 2	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	15	45,5	8	57,1	23	48,9
NO	18	54,5	6	42,9	24	51,1
Total	33	100,0	14	100,0	47	100,0

Tabla 281

Música 1	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	43	89,6	18	81,8	61	87,1
NO	5	10,4	4	18,2	9	12,9
Total	48	100,0	22	100,0	70	100,0

Tabla 282

Música 2	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	44	89,8	18	81,8	62	87,3
NO	5	10,2	4	18,2	9	12,7
Total	49	100,0	22	100,0	71	100,0

Tabla 283

Música 3	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	41	89,1	15	78,9	56	86,2
NO	5	10,9	4	21,1	9	13,8
Total	46	100,0	19	100,0	65	100,0

Tabla 284

Música 4	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	41	89,1	15	78,9	56	86,2
NO	5	10,9	4	21,1	9	13,8
Total	46	100,0	19	100,0	65	100,0

Tabla 285

Música 5	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	41	89,1	16	80,0	57	86,4
NO	5	10,9	4	20,0	9	13,6
Total	46	100,0	20	100,0	66	100,0

Tabla 286

Música 6	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	40	87,0	16	84,2	56	86,2
NO	6	13,0	3	15,8	9	13,8
Total	46	100,0	31	100,0	65	100,0

Tabla 287

Música 3 años	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	22	56,4	10	66,7	32	59,3
NO	17	43,6	5	33,3	22	40,7
Total	39	100,0	15	100,0	54	100,0

Tabla 288

Música 4 años	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	21	55,3	11	68,8	32	59,3
NO	17	44,7	5	31,3	22	40,7
Total	38	100,0	16	100,0	54	100,0

Tabla 289

Música 5 años	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	21	56,8	13	72,2	34	61,8
NO	16	43,2	5	27,8	21	38,2
Total	37	100,0	18	100,0	55	100,0

P. 43.- ¿Has puesto o pones en práctica alguna de estas publicaciones? Realiza una valoración de las mismas, señalando del 1 al 4, siendo el número inferior el de menor grado.

Tabla 290

Preaula 1	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	0	0,0	1	9,1	1	2,6
NO	28	100,0	10	90,9	38	97,4
Total	28	100,0	11	100,0	39	100,0

Tabla 291

Preaula 2	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	0	0,0	1	10,0	1	2,6
NO	28	100,0	9	90,0	37	97,4
Total	28	100,0	10	100,0	38	100,0

Tabla 292

Chis-Chas	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	60	88,2	21	77,8	81	85,3
NO	8	11,8	6	22,2	14	14,7
Total	68	100,0	27	100,0	95	100,0

Tabla 293

Cascabillo	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	58	87,9	19	73,1	77	83,7
NO	8	12,1	7	26,9	15	16,3
Total	66	100,0	26	100,0	92	100,0

Tabla 294

Bigulín	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	52	85,2	19	76,0	71	82,6
NO	9	14,8	6	24,0	15	17,4
Total	61	100,0	25	100,0	86	100,0

Tabla 295

Aldaba 1	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	5	16,1	3	27,3	8	19,0
NO	26	83,9	8	72,7	34	81,0
Total	31	100,0	11	100,0	42	100,0

Tabla 296

Aldaba 2	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	5	16,1	3	27,3	8	19,0
NO	26	83,9	8	72,7	34	81,0
Total	31	100,0	11	100,0	42	100,0

Tabla 297

Música 1	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	20	51,3	13	76,5	33	58,9
NO	19	48,7	4	23,5	23	41,1
Total	39	100,0	17	100,0	56	100,0

Tabla 298

Música 2	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	20	51,3	13	76,5	33	58,9
NO	19	48,7	4	23,5	23	41,1
Total	39	100,0	17	100,0	56	100,0

Tabla 299

Música 3	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	19	50,0	11	73,3	30	56,6
NO	19	50,0	4	26,7	23	43,4
Total	38	100,0	15	100,0	53	100,0

Tabla 300

Música 4	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	19	50,0	11	73,3	30	56,6
NO	19	50,0	4	26,7	23	43,4
Total	38	100,0	15	100,0	53	100,0

Tabla 301

Música 5	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	20	52,6	12	75,0	32	59,3
NO	18	47,4	4	25,0	22	40,7
Total	38	100,0	16	100,0	54	100,0

Tabla 302

Música 6	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	20	52,6	12	75,0	32	59,3
NO	18	47,4	4	25,0	22	40,7
Total	38	100,0	16	100,0	54	100,0

Tabla 303

Música 3 años	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	12	36,4	8	61,5	20	43,5
NO	21	63,6	5	38,5	26	56,5
Total	33	100,0	13	100,0	46	100,0

Tabla 304

Música 4 años	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	12	36,4	9	64,3	21	44,7
NO	21	63,6	5	35,7	26	55,3
Total	33	100,0	14	100,0	47	100,0

Tabla 305

Música 5 años	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	11	34,4	10	66,7	21	44,7
NO	21	65,6	5	33,3	26	55,3
Total	32	100,0	15	100,0	47	100,0

P.44.- ¿Conoces otras publicaciones elaboradas por Mariángeles Cosculluela que no figuren en este listado?

Tabla 306

Conoce otra publicación	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	0	0,0	1	3,4	1	1,0
NO	69	100,0	28	96,6	97	99,0
Total	69	100,0	29	100,0	98	100,0

P.45.- ¿Has aplicado alguna de ellas con tus alumnos/as?

Tabla 307

Aplicas	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	25	49,0	13	50,0	38	49,4
NO	25	51,0	13	50,0	39	50,6
Total	51	100,0	26	100,0	77	100,0

P.47.- ¿Todavía las aplicas?

Tabla 308

Todavía aplicas	Especialidad				Total	
	Educación musical		Otras especialidades			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	25	67,6	13	76,5	38	70,4
NO	12	32,4	4	23,5	16	29,6
Total	37	100,0	17	100,0	54	100,0

VARIABLE B

MAESTROS CON TITULACIÓN OFICIAL DE MÚSICA Y MAESTROS QUE NO LA TIENEN

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	SI	92	74,8	80,7
	NO	22	17,9	19,3
	Total	114	92,7	100,0
Perdidos	No contesta	9	7,3	
Total		123	100,0	

B) FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA Y PEDAGOGÍA MUSICAL

P.11.- Valora tu grado de conocimiento de cada uno de estos métodos:

Tabla 309

Dalcroze	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	13	15,3	1	4,8	14	13,2
Moderado	43	50,6	7	33,3	50	47,2
Superficial	26	30,6	12	57,1	38	35,8
Desconocimiento	3	3,5	1	4,8	4	3,8
Total	85	100,0	21	100,0	106	100,0

Tabla 310

Kodaly	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	23	25,6	1	5,0	24	21,8
Moderado	55	61,1	15	75,0	70	63,6
Superficial	12	13,3	3	15,0	15	13,6
Desconocimiento	0	0,0	1	5,0	1	0,9
Total	75	100,0	20	100,0	110	100,0

Tabla 311

Valoración método Willems	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	8	9,4	1	5,0	9	8,6
Moderado	38	44,7	7	35,0	45	42,9
Superficial	32	37,6	9	45,0	41	39,0
Desconocimiento	7	8,2	3	15,0	10	9,5
Total	85	100,0	20	100,0	105	100,0

Tabla 312

Valoración método Ward	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	5	6,6	0	0,0	5	5,3
Moderado	13	17,1	2	11,1	15	16,0
Superficial	30	39,5	6	33,3	36	38,3
Desconocimiento	28	36,8	10	55,6	38	40,4
Total	76	100,0	18	100,0	94	100,0

Tabla 313

Valoración método Orff	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	26	29,2	2	10,0	28	25,7
Moderado	52	58,4	14	70,0	66	60,6
Superficial	10	11,2	3	15,0	13	11,9
Desconocimiento	1	1,1	1	5,0	2	1,8
Total	89	100,0	20	100,0	109	100,0

Tabla 314

Valoración método Martenot	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	32	3,9	1	5,3	4	4,2
Moderado	19	24,7	5	26,3	24	25,0
Superficial	40	51,9	9	47,4	49	51,0
Desconocimiento	15	19,5	4	21,1	19	19,8
Total	77	100,0	19	100,0	96	100,0

Tabla 315

Valoración método Suzuki	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	5	6,6	0	0,0	5	5,3
Moderado	9	11,8	2	11,1	11	11,7
Superficial	46	60,5	6	33,3	52	53,3
Desconocimiento	16	21,1	10	55,6	26	27,7
Total	76	100,0	18	100,0	94	100,0

Tabla 316

Valoración método Paynter	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	0	0,0	1	5,3	1	1,1
Moderado	2	2,7	0	0,0	2	2,1
Superficial	10	13,3	2	10,5	12	12,8
Desconocimiento	63	84,0	16	84,2	79	84,0
Total	75	100,0	19	100,0	94	100,0

Tabla 317

Valoración método Schaffer	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	1	1,3	1	5,3	2	2,1
Moderado	2	2,6	0	0,0	2	2,1
Superficial	25	32,9	3	15,8	28	29,5
Desconocimiento	48	63,2	15	78,9	63	66,3
Total	76	100,0	19	100,0	95	100,0

Tabla 318

Valoración método Self	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	0	0,0	1	5,3	1	1,1
Superficial	7	9,3	2	10,5	9	9,6
Desconocimiento	68	90,7	16	84,2	84	89,4
Total	75	100,0	19	100,0	94	100,0

P.12.- ¿Pones en práctica alguno de estos métodos en tu docencia?

Tabla 319

Practica método	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	82	90,1	18	88,5	100	88,5
NO	9	9,9	4	18,2	13	11,5
Total	91	100,0	22	100,0	113	100,0

Tabla 320

Grado de aplicación Dalcroze	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	3	4,3	1	6,7	4	4,8
Alguna vez	34	49,3	9	60,0	43	51,2
A menudo	28	40,6	5	33,3	33	39,3
Siempre	4	5,8	0	0,0	4	4,8
Total	69	100,0	15	100,0	84	100,0

Tabla 321

Grado de aplicación Kodaly	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Alguna vez	20	24,7	6	35,3	26	26,5
A menudo	47	58,0	9	57,9	56	57,1
Siempre	14	17,3	2	11,8	16	16,3
Total	81	100,0	17	100,0	97	100,0

Tabla 322

Grado de aplicación Willems	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	5	8,1	3	21,4	8	10,5
Alguna vez	34	54,8	7	50,0	41	53,9
A menudo	20	32,3	3	21,4	23	30,3
Siempre	3	4,8	1	7,1	4	5,3
Total	62	100,0	14	100,0	76	100,0

Tabla 323

Grado de aplicación Ward	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	34	64,6	9	75,0	40	66,7
Alguna vez	10	22,9	2	16,7	13	21,7
A menudo	2	12,5	1	8,3	7	11,7
Total	46	100,0	12	100,0	60	100,0

Tabla 324

Grado de aplicación Orff	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	1	1,3	0	0,0	1	1,1
Alguna vez	17	21,5	2	13,3	19	20,2
A menudo	45	57,0	9	60,0	54	57,4
Siempre	16	20,3	4	26,7	20	21,3
Total	79	100,0	15	100,0	94	100,0

Tabla 325

Grado de aplicación Martenot	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	23	43,4	7	58,3	30	46,2
Alguna vez	23	43,4	5	41,7	28	43,1
A menudo	6	11,3	0	0,0	6	9,2
Siempre	1	1,9	0	0,0	1	1,5
Total	53	100,0	12	100,0	65	100,0

Tabla 326

Grado de aplicación Suzuki	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	34	69,4	11	84,6	45	72,6
Alguna vez	12	24,5	2	15,4	14	22,6
A menudo	1	2,0	0	0,0	1	1,6
Siempre	2	4,1	0	0,0	2	3,2
Total	49	100,0	13	100,0	62	100,0

Tabla 327

Grado de aplicación Paynter	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	45	93,8	12	92,3	57	93,4
Alguna vez	1	2,1	1	7,7	2	3,3
A menudo	1	2,1	0	0,0	1	1,6
Siempre	1	2,1	0	0,0	1	1,6
Total	48	100,0	13	100,0	61	100,0

Tabla 328

Grado de aplicación Schaffer	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	42	87,5	12	92,3	54	88,5
Alguna vez	4	8,3	1	7,7	5	8,2
A menudo	1	2,1	0	0,0	1	1,6
Siempre	1	2,1	0	0,0	1	1,6
Total	48	100,0	13	100,0	61	100,0

Tabla 329

Grado de aplicación Self	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	46	97,9	12	92,3	58	96,7
Alguna vez	0	0,0	1	7,7	1	1,7
Siempre	1	2,1	0	0,0	1	1,7
Total	47	100,0	13	100,0	60	100,0

P.13.- Indica si has realizado o no cursos de formación de los métodos relacionados a continuación.

Tabla 330

Cursos Dalcroze	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	21	31,8	2	12,5	23	28,0
NO	45	68,2	14	87,5	59	72,0
Total	66	100,0	16	100,0	82	100,0

Tabla 331

Cursos Kodaly	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	36	46,8	2	11,8	38	40,4
NO	41	53,2	15	88,2	56	59,6
Total	77	100,0	17	100,0	94	100,0

Tabla 332

Cursos Willems	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	21	31,8	4	22,2	25	29,8
NO	45	68,2	14	77,8	59	70,2
Total	66	100,0	18	100,0	84	100,0

Tabla 333

Cursos Ward	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	7	11,5	1	6,3	8	10,4
NO	54	88,5	15	93,8	69	89,6
Total	61	100,0	16	100,0	77	100,0

Tabla 334

Cursos Orff	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	36	48,0	3	17,6	39	42,4
NO	39	52,0	14	82,4	53	57,6
Total	75	100,0	17	100,0	92	100,0

Tabla 335

Cursos Martenot	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	9	15,0	2	12,5	11	14,5
NO	51	85,0	14	87,5	65	85,5
Total	60	100,0	16	100,0	76	100,0

Tabla 336

Cursos Suzuki	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	4	6,9	1	6,3	5	6,8
NO	54	93,1	15	93,8	69	93,2
Total	58	100,0	16	100,0	74	100,0

Tabla 337

Cursos Paynter	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	0	0,0	0	0,0	0	0,0
NO	54	100,0	15	100,0	69	100,0
Total	54	100,0	15	100,0	69	100,0

Tabla 338

Cursos Schaffer	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	2	3,6	0	0,0	2	2,9
NO	53	96,4	15	100,0	68	97,1
Total	55	100,0	15	100,0	70	100,0

Tabla 339

Cursos Self	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	0	0,0	0	0,0	0	0,0
NO	54	100,0	15	100,0	69	100,0
Total	54	100,0	15	100,0	69	100,0

P.14.- Valora tu formación didáctico musical en los siguientes aspectos:

Tabla 340

Audición Musical	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	15	16,5	4	18,2	19	16,8
Bastante	58	63,7	12	54,5	70	61,9
Poca	18	19,8	6	27,3	24	21,2
Total	91	100,0	22	100,0	113	100,0

Tabla 341

Expresión corporal, mvto rítmico y danza	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	16	17,4	4	20,0	20	17,9
Bastante	56	60,9	14	70,0	70	62,5
Poca	19	20,7	2	10,0	21	18,8
Nada	1	1,1	0	0,0	1	0,9
Total	92	100,0	20	100,0	112	100,0

Tabla 342

Expresión vocal y canto	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	17	18,5	3	13,6	20	17,5
Bastante	47	51,1	14	63,6	61	53,5
Poca	27	29,3	4	18,2	31	27,2
Nada	1	1,1	1	4,5	2	1,8
Total	92	100,0	22	100,0	114	100,0

Tabla 343

Expresión y coordinación instrumental	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	26	28,3	3	13,6	29	25,4
Bastante	54	58,7	13	59,1	67	58,8
Poca	11	12,0	6	27,3	17	14,9
Nada	1	1,1	0	0,0	1	0,9
Total	92	100,0	22	100,0	114	100,0

Tabla 344

Lenguaje Musical	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	47	51,6	3	13,6	50	44,2
Bastante	41	45,1	12	54,5	53	46,9
Poca	3	3,3	7	31,8	10	8,8
Total	91	100,0	22	100,0	113	100,0

Tabla 345

Nuevas tecnologías	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	11	12,4	5	23,8	16	14,5
Bastante	26	29,2	3	14,3	29	26,4
Poca	39	43,8	12	57,1	51	46,4
Nada	13	14,6	1	4,8	14	12,7
Total	89	100,0	21	100,0	110	100,0

Tabla 346

Otro tipo formación	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	6	100,0	3	75,0	9	90,0
NO	0	0,0	1	25,0	1	10,0
Total	6	100,0	4	100,0	10	100,0

P.15- Indica si has realizado o no, cursos de formación sobre las materias relacionadas a continuación

Tabla 347

Cursos audición musical	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	46	60,5	8	42,1	54	56,8
NO	30	39,5	11	57,9	41	43,2
Total	76	100,0	19	100,0	95	100,0

Tabla 348

Cursos expresión corporal, mvto rítmico y danza	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	74	86,0	16	80,0	90	84,9
NO	12	14,0	4	20,0	16	15,1
Total	86	100,0	20	100,0	106	100,0

Tabla 349

Cursos expresión vocal y canto	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	64	77,1	12	60,0	76	73,8
NO	19	22,9	8	40,0	27	26,2
Total	83	100,0	20	100,0	103	100,0

Tabla 350

Cursos expresión y coordinación instrumental	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	65	79,3	12	63,2	77	76,2
NO	12	20,7	7	36,8	24	23,8
Total	82	100,0	19	100,0	101	100,0

Tabla 351

Cursos Lenguaje Musical	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	50	64,1	8	42,1	58	59,8
NO	28	35,9	11	57,9	39	40,2
Total	78	100,0	19	100,0	97	100,0

Tabla 352

Cursos Nuevas tecnologías aplicadas a la educ. musical	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	54	66,7	11	61,1	65	65,7
NO	27	33,3	7	38,9	34	34,3
Total	81	100,0	18	100,0	99	100,0

P.16.- Tu formación en didáctica y pedagogía musical la has adquirido del siguiente modo:

Tabla 353

Lectura de libros, artículos ...	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	10	12,8	3	14,3	13	13,1
A menudo	42	53,8	12	57,1	54	54,5
Algunas veces	25	32,1	6	28,6	31	31,3
Nunca	1	1,3	0	0,0	1	1,0
Total	78	100,0	21	100,0	99	100,0

Tabla 354

Formación otro país	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	1	1,6	0	0,0	1	1,3
A menudo	1	1,6	0	0,0	1	1,3
Algunas veces	4	6,6	0	0,0	4	5,1
Nunca	55	90,2	17	100,0	72	92,3
Total	61	100,0	17	100,0	78	100,0

Tabla 355

Formación en otras comunidades autónomas	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	3	4,5	0	0,0	3	3,5
A menudo	8	11,9	1	5,6	9	10,6
Algunas veces	25	37,3	4	22,2	29	34,1
Nunca	31	46,3	13	72,2	44	51,8
Total	67	100,0	18	100,0	85	100,0

Tabla 356

Formación en Aragón	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	26	31,3	1	5,3	27	26,5
A menudo	38	45,8	9	47,4	47	46,1
Algunas veces	15	18,1	5	26,3	20	19,6
Nunca	4	4,8	4	21,1	8	7,8
Total	83	100,0	19	100,0	102	100,0

Tabla 357

Formación la EVA	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	1	2,1	0	0,0	1	1,6
A menudo	0	0,0	1	6,3	1	1,6
Algunas veces	9	18,8	2	12,5	11	17,2
Nunca	38	79,2	13	81,3	51	79,7
Total	48	100,0	16	100,0	64	100,0

Tabla 358

Formación CPRs	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	16	20,5	2	10,5	18	18,6
A menudo	34	43,6	12	63,2	45	47,4
Algunas veces	26	33,3	4	21,1	30	30,9
Nunca	2	2,6	1	5,3	3	3,1
Total	78	100,0	19	100,0	97	100,0

Tabla 359

Formación DGA	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	16	20,5	0	0,0	16	16,3
A menudo	34	43,6	8	40,0	42	42,9
Algunas veces	22	28,2	7	35,0	29	29,6
Nunca	6	7,7	5	25,0	11	11,2
Total	78	100,0	20	100,0	98	100,0

Tabla 360

Formación autodidacta	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	15	20,5	6	28,6	21	22,3
A menudo	30	41,1	10	47,6	40	42,6
Algunas veces	27	37,0	5	23,8	32	34,0
Nunca	1	1,4	0	0,0	1	1,1
Total	73	100,0	21	100,0	94	100,0

Tabla 361

Otra fuente formación	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	15	93,8	2	100,0	17	94,4
NO	1	6,3	0	00	1	5,6
Total	16	100,0	2	100,0	18	100,0

P.17.- ¿Has participado en algún seminario de Educación Musical?

Tabla 362

Participación seminario	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	58	64,4	9	40,9	67	59,8
NO	32	35,6	13	59,1	45	40,2
Total	90	100,0	22	100,0	112	100,0

P.18.- ¿Has participado en algún grupo de trabajo de renovación o innovación pedagógica en el ámbito de la Educación Musical?

Tabla 363

Participación en grupo de trabajo	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	21	23,1	2	9,1	23	20,4
NO	70	76,9	20	90,9	90	79,6
Total	91	100,0	22	100,0	113	100,0

P.19.- ¿Has realizado algún Proyecto de Innovación en Educación Musical?

Tabla 364

Participación proyecto	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	5	5,6	3	14,3	8	7,2
NO	85	94,4	18	85,7	103	92,8
Total	90	100,0	21	100,0	111	100,0

P. 20.- ¿Participas en la actualidad en alguna actividad de formación?

Tabla 365

Formo parte de un seminario o grupo de trabajo	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	24	35,3	3	15,0	27	30,7
NO	44	64,7	17	85,0	61	69,3
Total	68	100,0	20	100,0	88	100,0

Tabla 366

Formo parte de un grupo de renovación pedagógica	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	2	3,9	1	5,9	3	4,4
NO	49	96,1	16	94,1	65	95,6
Total	51	100,0	17	100,0	68	100,0

Tabla 367

Formo parte de un grupo de formación en centros	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	19	31,1	1	5,6	20	25,3
NO	42	68,9	17	94,4	59	74,7
Total	61	100,0	18	100,0	79	100,0

Tabla 368

Realizo un proyecto de innovación pedagógica	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	10	17,5	0	0,0	10	13,5
NO	47	82,5	17	100,0	64	86,5
Total	57	100,0	17	100,0	74	100,0

P.21.- En el transcurso de tu acción docente, ¿has sentido necesidades o vacíos que quisieras cubrir como profesional y no lo has hecho todavía?

Tabla 369

Siente vacío	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	58	69,9	18	94,7	76	74,5
NO	25	30,1	1	5,3	26	25,5
Total	83	100,0	19	100,0	102	100,0

C) CAMPAÑA DE PEDAGOGÍA MUSICAL Y POLÍTICAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN MUSICAL EN EL GOBIERNO DE ARAGÓN

P.22.- ¿Sabías de la existencia de la Campaña de Pedagogía Musical del Gobierno de Aragón?

Tabla 370

Conoce Campaña	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	80	87,9	19	86,4	99	87,6
NO	11	12,1	3	13,6	14	12,4
Total	91	100,0	22	100,0	113	100,0

P.23.- ¿En qué año la conociste?

Tabla 371

Año Campaña	Titulación oficial de música				Total
	SI		NO		
	No.	%	No.	%	
1984	4	5,3	1	5,9	5
1985	2	2,6	1	5,9	3
1986	2	2,6	1	5,9	3
1987	3	3,9	0	0,0	3
1988	2	2,6	0	0,0	2
1989	4	5,3	1	5,9	5
1990	5	6,6	1	5,9	6
1991	2	2,6	1	5,9	3
1992	5	6,6	1	5,9	6
1993	3	3,9	0	0,0	3
1994	2	2,6	0	0,0	2
1995	7	9,2	0	0,0	7
1996	1	1,3	0	0,0	1
1997	2	2,6	2	11,8	4
1998	2	2,6	3	0,0	5
1999	5	6,6	1	5,9	6
2000	8	10,5	2	11,8	10
2001	9	11,8	1	5,9	10
2002	3	3,9	1	5,9	4
2003	2	2,6	0	0,0	2
2004	1	1,3	0	0,0	1
2005	1	1,3	0	0,0	1
2006	1	1,3	0	0,0	1
Total	76	100,0	17	100,0	93

P.24.- Indica los medios a través de los cuáles te informaste:

Tabla 372

Medio información	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Prensa	3	3,8	0	0,0	3	3,1
Centro trabajo	13	16,5	4	21,1	17	17,3
Prof. Música	27	34,2	6	31,6	33	33,7
Varios medios	8	10,1	4	21,1	12	12,2
Otro	28	35,4	5	26,3	33	33,7
Total	79	100,0	19	100,0	98	100,0

P.25.- ¿Has participado en alguno de los cursos de formación de la Campaña de Difusión del Patrimonio Etnológico y Musical de la DGA?

Tabla 373

Participación en los cursos de la Campaña	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	61	66,3	15	68,2	76	66,7
NO	31	33,7	7	31,8	38	33,3
Total	92	100,0	22	100,0	114	100,0

Tabla 374

CHIS-CHAS	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Antes de 1984	2	3,3	0	0,0	2	2,8
Entre 1984 y 1990	17	28,3	3	25,0	20	27,8
Entre 1990 y 1994	14	23,3	4	33,3	18	25,0
Entre 1994 y 2002	27	45,0	5	41,7	32	44,4
Total	60	100,0	12	100,0	72	100,0

Tabla 375

CASCABILLO	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Antes de 1984	1	2,0	0	0,0	1	1,6
Entre 1984 y 1990	14	27,5	2	20,0	16	26,2
Entre 1990 y 1994	11	21,6	4	40,0	15	24,6
Entre 1994 y 2002	25	49,0	4	40,0	29	47,5
Total	51	100,0	10	100,0	61	100,0

Tabla 376

BIGULIN 1	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Entre 1984 y 1990	8	18,2	2	28,6	10	19,6
Entre 1990 y 1994	16	36,4	2	28,6	18	35,3
Entre 1994 y 2002	20	45,5	3	42,9	23	45,1
Total	44	100,0	7	100,0	51	100,0

Tabla 377

BIGULIN 2	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Entre 1984 y 1990	7	17,9	2	33,3	9	20,0
Entre 1990 y 1994	14	35,9	2	33,3	16	35,6
Entre 1994 y 2002	18	46,2	2	33,3	20	44,4
Total	39	100,0	6	100,0	45	100,0

Tabla 378

EDUC. INTEGRADA	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Entre 1994 y 2002	4	100,0	1	100,0	5	100,0
Total	4	100,0	1	100,0	5	100,0

Tabla 379

DANZAS ARAGONESAS	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Entre 1984 y 1990	1	5,0	2	28,6	3	11,1
Entre 1990 y 1994	1	5,0	0	0,0	1	3,7
Entre 1994 y 2002	18	90,0	5	71,4	23	85,2
Total	20	100,0	7	100,0	27	100,0

Tabla 380

TALLER DE CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTOS	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Entre 1984 y 1990	1	7,1	0	0,0	1	5,9
Entre 1994 y 2002	13	92,9	3	100,0	16	94,1
Total	14	100,0	3	100,0	17	100,0

Tabla 381

DIDÁCTICA CULTURA POPULAR ARAGONESA	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Entre 1984 y 1990	1	7,7	0	0,0	1	7,1
Entre 1990 y 1994	2	15,4	0	0,0	2	14,3
Entre 1994 y 2002	10	76,9	1	100,0	11	78,6
Total	13	100,0	1	100,0	14	100,0

Tabla 382

Tradición oral y recreación dramática	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Entre 1984 y 1990	1	33,3	0	0,0	1	33,3
Entre 1994 y 2002	2	66,7	0	0,0	2	66,7
Total	3	100,0	0	0,0	3	100,0

Tabla 383

Montaje teatral sobre patrimonio cultural...	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Entre 1984 y 1990	1	33,3	0	0,0	1	33,3
Entre 1994 y 2002	2	66,7	0	0,0	2	66,7
Total	3	100,0	0	0,0	3	100,0

P.28.- La realización de estos cursos supuso en tu formación:

Tabla 384

Descubrir nuevas formas de educación musical	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	18	26,9	4	26,7	22	26,8
De acuerdo	45	67,2	9	60,0	54	65,9
Total desacuerdo	2	3,0	0	0,0	2	2,4
Opinión no formada	2	3,0	2	13,3	4	4,9
Total	67	100,0	15	100,0	82	100,0

Tabla 385

Interesarme y profundizar en otros métodos de educación musical	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	22	32,4	4	26,7	26	31,3
De acuerdo	37	54,4	9	60,0	46	55,4
Desacuerdo	2	2,9	0	0,0	2	2,4
Total desacuerdo	2	2,9	0	0,0	2	2,4
Opinión no formada	5	7,4	2	13,3	7	8,4
Total	68	100,0	15	100,0	83	100,0

Tabla 386

Acercarme a la música popular Infantil de Aragón	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	36	51,4	6	46,2	42	50,6
De acuerdo	26	37,1	5	38,5	31	37,3
Desacuerdo	4	5,7	0	0,0	4	4,8
Total desacuerdo	1	1,4	0	0,0	1	1,2
Opinión no formada	3	4,3	2	15,4	5	6,0
Total	70	100,0	13	100,0	83	100,0

Tabla 387

Ampliar el repertorio aragonés de educ.musical ...	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	38	55,1	6	46,2	44	53,7
De acuerdo	28	40,6	6	46,2	34	41,5
Desacuerdo	1	1,4	0	0,0	1	1,2
Total desacuerdo	1	1,4	0	0,0	1	1,2
Opinión no formada	1	1,4	1	7,7	2	2,4
Total	69	100,0	13	100,0	82	100,0

Tabla 388

Apreciar la importancia de la enseñanza de la música ...	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	30	43,5	7	50,0	37	44,6
De acuerdo	31	44,9	5	35,7	36	43,4
Desacuerdo	1	1,4	0	0,0	1	1,2
Total desacuerdo	3	4,3	0	0,0	3	3,6
Opinión no formada	4	5,8	2	14,3	6	7,2
Total	69	100,0	14	100,0	83	100,0

Tabla 389

Compartir e intercambiar experiencias con otros ...	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	31	45,6	7	46,7	38	45,8
De acuerdo	34	50,0	8	53,3	42	50,6
Desacuerdo	1	1,5	0	0,0	1	1,2
Opinión no formada	2	2,9	0	0,0	2	2,4
Total	68	100,0	15	100,0	83	100,0

P.29.- Indica el grado de aportación de los cursos en estos ámbitos.

Tabla 390

Audición musical	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	11	15,7	2	13,3	13	15,3
Bastante	42	60,0	7	46,7	49	57,6
Poca	14	20,0	6	40,0	20	23,5
Nada	3	4,3	0	0,0	3	3,5
Total	70	100,0	15	100,0	85	100,0

Tabla 391

Expresión Corporal, movimiento rítmico y danza	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	34	47,9	6	40,0	40	46,5
Bastante	31	43,7	9	60,0	40	46,5
Poca	6	8,5	0	0,0	6	7,0
Total	71	100,0	15	100,0	86	100,0

Tabla 392

Expresión vocal y canto	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	12	16,7	1	6,7	13	14,9
Bastante	29	40,3	5	33,3	34	39,1
Poca	28	38,9	8	53,3	36	41,4
Nada	3	4,2	1	6,7	4	4,6
Total	72	100,0	15	100,0	87	100,0

Tabla 393

Expresión y coordinación instrumental	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	9	12,9	1	6,7	10	11,8
Bastante	31	44,3	8	53,3	39	45,9
Poca	24	34,3	6	40,0	30	35,3
Nada	6	8,6	0	0,0	6	7,1
Total	70	100,0	15	100,0	85	100,0

Tabla 394

Lenguaje musical	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	74	9,9	1	6,7	8	9,3
Bastante	23	32,4	3	20,0	26	30,2
Poca	26	36,6	8	53,3	34	39,5
Nada	15	21,1	3	20,0	18	20,9
Total	71	100,0	15	100,0	86	100,0

Tabla 395

Repertorio de música popular aragonesa	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	32	44,4	6	40,0	38	43,7
Bastante	32	44,4	7	46,7	39	44,8
Poca	7	9,7	2	13,3	9	10,3
Nada	1	1,4	0	0,0	1	1,1
Total	72	100,0	15	100,0	87	100,0

P.30.- La motivación e interés por el aprendizaje musical de tus alumnos, a partir de la puesta en práctica de esta metodología, ha progresado de forma:

Tabla 396

Motivación alumnos	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucho	6	8,5	0	0,0	6	7,0
Considerable	45	63,4	12	80,0	57	66,3
Poco	13	18,3	3	20,0	16	18,6
No ha variado	7	9,9	0	0,0	7	8,1
Total	71	100,0	15	100,0	86	100,0

P.31.- ¿Conoces otros proyectos de Educación Musical que se hayan llevado a cabo en la Comunidad Autónoma de Aragón?

Tabla 397

Conocimiento proyectos en Aragón	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	14	17,5	3	16,7	17	17,3
NO	66	82,5	15	83,3	81	82,7
Total	80	100,0	18	100,0	98	100,0

P.32.- ¿Conoces algún proyecto de Educación Musical en otras Comunidades Autónomas, similar al desarrollado por el Gobierno de Aragón?

Tabla 398

Conoc. proyectos otras comunid	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	11	13,3	1	5,3	12	11,8
NO	72	86,7	18	94,7	90	88,2
Total	83	100,0	19	100,0	102	100,0

P.33.- *En tu opinión, el nivel de preparación en Didáctica y Pedagogía Musical del profesorado de la Comunidad Autónoma de Aragón es:*

Tabla 399

Nivel preparación	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Muy bueno	3	3,7	1	5,0	4	4,0
Bueno	35	43,2	10	50,0	45	44,6
Suficiente	27	33,3	6	30,0	33	32,7
Insuficiente	16	19,8	3	15,0	19	18,8
Total	81	100,0	20	100,0	101	100,0

P.34.- Las propuestas para contemplar una adecuada formación del profesorado serían:

Tabla 400

Realización de cursos y cursillos fuera del horario ...	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	27	32,5	5	25,0	32	31,1
De acuerdo	35	42,2	9	45,0	44	42,7
Desacuerdo	14	16,9	4	20,0	18	17,5
Total desacuerdo	6	7,2	0	0,0	6	5,8
Opinión no formada	1	1,2	2	10,0	3	2,9
Total	83	100,0	20	100,0	103	100,0

Tabla 401

Realización de cursos y cursillos, dentro del horario ...	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	47	55,3	9	45,0	56	53,3
De acuerdo	22	25,9	6	30,0	28	26,7
Desacuerdo	11	12,9	2	10,0	13	12,4
Total desacuerdo	4	4,7	1	5,0	5	4,8
Opinión no formada	1	1,2	2	10,0	3	2,9
Total	85	100,0	20	100,0	105	100,0

Tabla 402

Concesión de tiempo sabático para su preparación	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	34	41,0	7	33,3	41	39,4
De acuerdo	21	25,3	6	28,6	27	26,0
Desacuerdo	14	16,9	4	19,0	18	17,3
Total desacuerdo	7	8,4	0	0,0	7	6,7
Opinión no formada	7	8,4	4	19,0	11	10,6
Total	83	100,0	21	100,0	104	100,0

Tabla 403

Preparación individual y personal	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	45	52,3	7	31,8	52	48,1
De acuerdo	30	34,9	13	59,1	43	39,8
Desacuerdo	8	9,3	1	4,5	9	8,3
Total desacuerdo	1	1,2	1	4,5	2	1,9
Opinión no formada	2	2,3	0	0,0	2	1,9
Total	86	100,0	22	100,0	108	100,0

Tabla 404

Participación en grupos de trabajo o seminarios	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	53	61,6	9	42,9	62	57,9
De acuerdo	28	32,6	10	47,6	38	35,5
Desacuerdo	3	3,5	1	4,8	4	3,7
Total desacuerdo	1	1,2	1	4,8	2	1,9
Opinión no formada	1	1,2	0	0,0	1	0,9
Total	86	100,0	21	100,0	107	100,0

P.35.- *¿Existen en Aragón políticas de actualización del profesorado especialista de música para afrontar el reto de la Educación Musical en el s. XXI?*

Tabla 405

Existen políticas	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	9	13,0	1	6,3	10	11,8
NO	60	87,0	15	93,7	75	88,2
Total	69	100,0	16	100,0	85	100,0

D) PROYECCIÓN E INCIDENCIA DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE MARIÁNGELES COSCULLUELA MAZCARAY

P.36.- ¿Conoces la labor realizada por **Mariángeles Cosculluela Mazcaray** en el ámbito de la Educación Musical desde el Gobierno de Aragón?

Tabla 406

Conocimiento de la labor de M. Cosculluela	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	62	68,9	12	57,1	74	66,6
NO	28	31,1	9	42,9	37	33,3
Total	90	100,0	21	100,0	111	100,0

P.37.- ¿Sabías que *Mariángeles Cosculluela* fue determinante para la creación y desarrollo de la *Campaña de Pedagogía Musical del Gobierno de Aragón* iniciada en el año 1984, todavía vigente?

Tabla 407

M Cosculluela	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	62	68,1	14	70,0	76	68,5
NO	29	31,9	6	30,0	35	31,5
Total	91	100,0	20	100,0	111	100,0

P.38.- Entre las aportaciones de *Mariángeles Cosculluela* a la *Pedagogía Musical* podemos destacar:

Tabla 408

Propone y desarrolla el primer plan de Formación Musical del profesorado ...	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	38	49,4	9	52,9	47	50,0
De acuerdo	28	36,4	6	35,3	34	36,2
Desacuerdo	1	1,3	0	0,0	1	1,1
Total desacuerdo	1	1,3	0	0,0	1	1,1
Opinión no formada	9	11,7	2	11,8	11	11,7
Total	77	100,0	17	100,0	94	100,0

Tabla 409

Extiende la educación musical en las escuelas de Infantil y Primaria ...	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	38	49,4	8	44,4	46	48,4
De acuerdo	26	33,8	8	44,4	34	35,8
Desacuerdo	2	2,6	1	5,6	3	3,2
Total desacuerdo	1	1,3	0	0,0	1	1,1
Opinión no formada	10	13,0	1	5,6	11	11,6
Total	77	100,0	18	100,0	95	100,0

Tabla 410

Difunde la música popular aragonesa en las escuelas de Infantil y Primaria de Aragón	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	45	59,2	12	66,7	57	60,6
De acuerdo	20	26,3	4	22,2	24	25,5
Desacuerdo	2	2,6	0	0,0	2	2,1
Total desacuerdo	1	1,3	0	0,0	1	1,1
Opinión no formada	8	10,5	2	11,1	10	10,6
Total	76	100,0	18	100,0	94	100,0

Tabla 411

Contempla el esquema corporal global y segment. como bloque troncal en la Educ. Musical	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	27	36,5	8	47,1	35	38,5
De acuerdo	32	43,2	7	41,2	39	42,9
Desacuerdo	2	2,7	0	0,0	2	2,2
Total desacuerdo	1	1,4	0	0,0	1	1,1
Opinión no formada	12	16,2	2	11,8	14	15,4
Total	74	100,0	17	100,0	91	100,0

Tabla 412

Asegura que el repertorio musical comienza desde las músicas propias	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	33	42,9	10	55,6	43	45,3
De acuerdo	30	39,0	6	33,3	36	37,9
Desacuerdo	6	7,8	0	0,0	6	6,3
Total desacuerdo	1	1,3	1	5,6	2	2,1
Opinión no formada	7	9,1	1	5,6	8	8,4
Total	77	100,0	18	100,0	95	100,0

Tabla 413

Incide en la importancia de la secuenciación en los procesos de aprendizaje en ...	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	27	35,5	5	29,4	32	34,4
De acuerdo	35	46,1	9	52,9	44	47,3
Desacuerdo	2	2,6	1	5,9	3	3,2
Total desacuerdo	1	1,3	0	0,0	1	1,1
Opinión no formada	11	14,5	2	11,8	13	14,0
Total	76	100,0	17	100,0	93	100,0

Tabla 414

Aporta y abre nuevas vías de conocimiento y expresión tanto a nivel corporal ...	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	31	41,9	5	29,4	36	39,6
De acuerdo	29	39,2	11	64,7	40	44,0
Desacuerdo	2	2,7	0	0,0	2	2,2
Total desacuerdo	1	1,4	0	0,0	1	1,1
Opinión no formada	11	14,9	1	5,9	12	13,2
Total	74	100,0	17	100,0	91	100,0

Tabla 415

Introduce en las escuelas aragonesas un novedoso planteamiento de Educación Musical	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	26	34,7	6	37,5	32	35,2
De acuerdo	32	42,7	8	50,0	40	44,0
Desacuerdo	4	5,3	1	6,3	5	5,5
Total desacuerdo	3	4,0	0	0,0	3	3,3
Opinión no formada	10	13,3	1	6,3	11	12,1
Total	75	100,0	16	100,0	91	100,0

Tabla 416

Desarrolla y amplía la formación didáctico-musical a todos los maestros de Aragón	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	36	47,4	7	41,2	43	46,2
De acuerdo	29	38,2	7	41,2	36	38,7
Desacuerdo	3	3,9	1	5,9	4	4,3
Total desacuerdo	1	1,3	0	0,0	1	1,1
Opinión no formada	7	9,2	2	11,8	9	9,7
Total	76	100,0	17	100,0	93	100,0

P.39.- Como compositora, **Mariángeles Cosculluela** elaboró canciones para niños.

Tabla 417

Trabaja canciones	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	31	42,5	6	31,6	37	40,2
NO	42	57,5	13	68,4	55	59,8
Total	73	100,0	19	100,0	92	100,0

P.42.- **Mariángeles Cosculluela** elaboró las siguientes publicaciones:
Señala con una X, las que conoces.

Tabla 418

Preaula 1	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	4	14,8	0	0,0	4	10,5
NO	23	85,2	11	100,0	34	89,5
Total	27	100,0	11	100,0	38	100,0

Tabla 419

Preaula 2	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	4	15,4	0	0,0	4	10,8
NO	22	84,6	11	100,0	33	89,2
Total	26	100,0	11	100,0	37	100,0

Tabla 420

Chis-Chas	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	81	97,6	14	87,5	95	96,0
NO	2	2,4	2	12,5	4	4,0
Total	83	100,0	16	100,0	99	100,0

Tabla 421

Cascabillo	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	81	97,6	14	87,5	95	96,0
NO	2	2,4	2	12,5	4	4,0
Total	83	100,0	16	100,0	99	100,0

Tabla 422

Conoce Bigulín	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	76	95,0	14	87,5	90	93,8
NO	4	5,0	2	12,5	6	6,2
Total	80	100,0	16	100,0	96	100,0

Tabla 423

Aldaba 1	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	15	45,5	5	38,5	20	43,5
NO	18	54,5	8	61,5	26	56,5
Total	33	100,0	13	100,0	46	100,0

Tabla 424

Aldaba 2	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	16	48,5	5	38,5	21	45,7
NO	17	51,5	8	61,5	25	54,3
Total	33	100,0	13	100,0	46	100,0

Tabla 425

Música 1	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	49	89,1	13	86,7	62	88,6
NO	6	10,9	2	13,3	8	11,4
Total	55	100,0	15	100,0	70	100,0

Tabla 426

Música 2	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	50	89,3	13	86,7	63	88,7
NO	6	10,7	2	13,3	8	11,3
Total	56	100,0	15	100,0	71	100,0

Tabla 427

Música 3	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	45	88,2	12	85,7	57	87,7
NO	6	11,8	2	14,3	8	12,3
Total	51	100,0	14	100,0	65	100,0

Tabla 428

Música 4	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	45	88,2	12	85,7	57	87,7
NO	6	11,8	2	14,3	8	12,3
Total	51	100,0	14	100,0	65	100,0

Tabla 429

Música 5	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	45	88,2	12	85,7	57	87,7
NO	6	11,8	2	14,3	8	12,3
Total	51	100,0	14	100,0	65	100,0

Tabla 430

Música 6	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	44	88,0	11	84,6	55	87,3
NO	6	12,0	2	15,4	8	12,7
Total	51	100,0	13	100,0	63	100,0

Tabla 431

Música 3 años	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	29	70,7	3	25,0	32	60,4
NO	12	29,3	9	75,0	21	39,6
Total	41	100,0	12	100,0	53	100,0

Tabla 432

Música 4 años	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	28	70,0	3	25,0	31	59,6
NO	12	30,0	9	75,0	21	40,4
Total	40	100,0	12	100,0	52	100,0

Tabla 433

Música 5 años	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	30	73,2	3	25,0	33	62,3
NO	11	26,8	9	75,0	20	37,7
Total	41	100,0	12	100,0	53	100,0

P. 43.- ¿Has puesto o pones en práctica alguna de estas publicaciones? Realiza una valoración de las mismas, señalando del 1 al 4, siendo el número inferior el de menor grado.

Tabla 434

Preaula 1	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	1	3,3	0	0,0	1	2,6
NO	29	96,7	8	100,0	37	97,4
Total	30	100,0	8	100,0	38	100,0

Tabla 435

Preaula 2	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	1	3,4	0	0,0	1	2,7
NO	28	96,6	8	100,0	36	97,3
Total	29	100,0	9	100,0	37	100,0

Tabla 436

Chis-Chas	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	67	84,8	13	86,7	80	85,1
NO	12	15,2	2	13,3	14	14,9
Total	68	100,0	15	100,0	94	100,0

Tabla 437

Cascabillo	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	63	82,9	13	86,7	76	83,5
NO	13	17,1	2	13,3	15	16,5
Total	76	100,0	15	100,0	91	100,0

Tabla 438

Bigulín	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	60	83,3	11	84,6	71	83,5
NO	12	16,7	2	15,4	14	16,5
Total	72	100,0	13	100,0	85	100,0

Tabla 439

Aldaba 1	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	5	16,1	3	30,0	8	19,5
NO	26	83,9	7	70,0	33	80,5
Total	31	100,0	10	100,0	41	100,0

Tabla 440

Aldaba 2	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	5	16,1	3	30,0	8	19,5
NO	26	83,9	7	70,0	33	80,5
Total	31	100,0	10	100,0	41	100,0

Tabla 441

Música 1	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	29	64,4	4	36,4	33	58,9
NO	16	35,6	7	63,6	23	41,1
Total	45	100,0	11	100,0	56	100,0

Tabla 442

Música 2	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	29	64,4	4	36,4	33	58,9
NO	16	35,6	7	63,6	23	41,1
Total	45	100,0	11	100,0	56	100,0

Tabla 443

Música 3	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	26	60,5	4	40,0	30	56,6
NO	17	39,5	6	60,0	23	43,4
Total	43	100,0	10	100,0	53	100,0

Tabla 444

Música 4	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	26	60,5	4	40,0	30	56,6
NO	17	39,5	6	60,0	23	43,4
Total	43	100,0	10	100,0	53	100,0

Tabla 445

Música 5	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	27	62,8	4	40,0	31	58,5
NO	16	37,2	6	60,0	22	41,5
Total	43	100,0	10	100,0	53	100,0

Tabla 446

Música 6	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	27	62,8	4	40,0	31	58,5
NO	16	37,2	6	60,0	22	41,5
Total	43	100,0	10	100,0	53	100,0

Tabla 447

Música 3 años	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	19	51,4	1	12,5	20	44,4
NO	18	48,6	7	87,5	25	55,6
Total	37	100,0	8	100,0	45	100,0

Tabla 448

Música 4 años	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	19	51,4	1	12,5	20	44,4
NO	18	48,6	7	87,5	25	55,6
Total	37	100,0	8	100,0	45	100,0

Tabla 449

Música 5 años	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	19	51,4	1	12,5	20	44,4
NO	18	48,6	7	87,5	25	55,6
Total	37	100,0	8	100,0	45	100,0

P.44.- ¿Conoces otras publicaciones elaboradas por Mariángeles Cosculluela que no figuren en este listado?

Tabla 450

Conoce otra publicación	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	1	1,3	0	0,0	1	1,0
NO	78	98,7	19	100,0	97	99,0
Total	79	100,0	19	100,0	98	100,0

P.45.- ¿Has aplicado alguna de ellas con tus alumnos/as?

Tabla 451

Aplicas	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	30	48,4	6	46,2	36	48,0
NO	32	51,6	7	53,8	39	52,0
Total	62	100,0	13	100,0	75	100,0

P.47.- ¿Todavía las aplicas?

Tabla 452

Todavía aplicas	Titulación oficial de música				Total	
	SI		NO			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	31	73,8	5	55,6	36	70,6
NO	11	26,2	4	44,4	15	29,4
Total	42	100,0	9	100,0	51	100,0

VARIABLE C

**MAESTROS QUE IMPARTEN MÚSICA EN COLEGIOS PÚBLICOS Y LOS QUE IMPARTEN
EN CENTROS PRIVADOS**

B) FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA Y PEDAGOGÍA MUSICAL

P.11.- Valora tu grado de conocimiento de cada uno de estos métodos:

Tabla 453

Dalcroze	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	12	12,9	3	13,6	15	13,0
Moderado	46	49,5	9	40,9	55	47,8
Superficial	33	35,5	7	31,8	40	34,8
Desconocimiento	2	2,2	3	13,6	5	4,3
Total	93	100,0	22	100,0	115	100,0

Tabla 454

Kodaly	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	21	21,4	4	19,0	25	21,1
Moderado	64	65,3	13	61,9	77	64,2
Superficial	12	12,2	4	19,0	16	14,7
Desconocimiento	1	1,0	0	0,0	1	0,8
Total	98	100,0	21	100,0	119	100,0

Tabla 455

Willems	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	8	8,6	2	9,5	10	8,8
Moderado	42	45,2	7	33,3	49	43,0
Superficial	38	40,9	7	33,3	45	39,5
Desconocimiento	5	5,4	5	23,8	10	8,8
Total	93	100,0	21	100,0	114	100,0

Tabla 456

Ward	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	5	6,0	1	5,3	6	5,9
Moderado	13	15,7	3	15,8	16	15,7
Superficial	35	42,2	4	21,1	39	38,2
Desconocimiento	30	36,1	11	57,9	41	40,2
Total	83	100,0	19	100,0	102	100,0

Tabla 457

Orff	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	24	24,7	5	23,8	29	24,6
Moderado	59	60,8	12	57,1	71	60,2
Superficial	13	13,4	3	14,3	16	13,6
Desconocimiento	1	1,0	1	4,8	2	1,7
Total	97	100,0	21	100,0	118	100,0

Tabla 458

Martenot	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	3	3,5	2	11,1	5	4,8
Moderado	21	24,4	4	22,2	25	24,0
Superficial	51	59,3	3	16,7	54	51,9
Desconocimiento	11	12,8	9	50,0	20	19,2
Total	86	100,0	18	100,0	104	100,0

Tabla 459

Suzuki	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	4	4,7	1	5,9	5	4,9
Moderado	10	11,8	3	17,6	13	12,7
Superficial	48	56,5	6	35,3	54	52,9
Desconocimiento	23	27,1	7	41,2	30	29,4
Total	85	100,0	17	100,0	102	100,0

Tabla 460

Paynter	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	0	0,0	1	5,6	1	1,0
Moderado	2	2,4	0	0,0	2	2,0
Superficial	12	14,3	1	5,6	13	12,7
Desconocimiento	70	83,3	16	88,9	86	84,3
Total	84	100,0	18	100,0	102	100,0

Tabla 461

Schaffer	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	1	1,2	1	5,6	2	1,9
Moderado	2	2,4	0	0,0	2	1,9
Superficial	28	32,9	2	11,1	30	29,1
Desconocimiento	54	63,5	15	83,3	69	67,0
Total	85	100,0	18	100,0	103	100,0

Tabla 462

Self	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	0	0,0	1	5,6	1	1,0
Superficial	9	10,7	1	5,6	10	9,8
Desconocimiento	75	89,3	16	88,9	91	89,2
Total	84	100,0	18	100,0	102	100,0

P.12.- ¿Pones en práctica alguno de estos métodos en tu docencia?

Tabla 463

Practica método	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	91	91,9	16	72,7	107	88,4
NO	8	8,1	6	27,3	14	11,6
Total	99	100,0	22	100,0	121	100,0

Tabla 464

Dalcroze	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	4	5,3	1	7,7	5	5,6
Alguna vez	37	48,7	8	61,5	45	50,6
A menudo	30	39,5	4	30,3	34	38,2
Siempre	5	6,6	0	0,0	5	5,6
Total	76	100,0	13	100,0	89	100,0

Tabla 465

Kodaly	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Alguna vez	19	21,3	7	43,8	26	24,8
A menudo	56	62,9	6	37,5	62	59,0
Siempre	14	15,7	3	18,8	17	16,2
Total	89	100,0	16	100,0	105	100,0

Tabla 466

Willems	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	7	10,1	2	16,7	9	11,1
Alguna vez	37	53,6	7	58,3	44	54,3
A menudo	21	30,4	3	25,0	24	29,6
Siempre	4	5,8	0	0,0	4	4,9
Total	69	100,0	12	100,0	81	100,0

Tabla 467

Ward	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	37	66,1	5	62,5	42	65,6
Alguna vez	14	25,0	1	12,5	15	23,4
A menudo	5	8,9	2	25,0	7	10,9
Total	56	100,0	8	100,0	64	100,0

Tabla 468

Orff	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	0	0,0	1	6,3	1	1,0
Alguna vez	15	18,1	5	31,3	20	20,2
A menudo	51	61,4	6	37,5	57	57,6
Siempre	17	20,5	4	25,0	21	21,2
Total	83	100,0	16	100,0	99	100,0

Tabla 469

Martenot	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	27	44,3	5	62,5	32	46,4
Alguna vez	26	42,6	3	37,5	29	42,0
A menudo	7	11,5	0	0,0	7	10,1
Siempre	1	1,6	0	0,0	1	1,4
Total	61	100,0	8	100,0	69	100,0

Tabla 470

Suzuki	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	42	73,7	6	75,0	48	73,8
Alguna vez	13	22,8	1	12,5	14	21,5
A menudo	0	0,0	1	12,5	1	1,5
Siempre	2	3,5	0	0,0	2	3,1
Total	57	100,0	8	100,0	65	100,0

Tabla 471

Paynter	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	54	94,7	7	87,5	61	93,8
Alguna vez	1	1,8	1	12,5	2	3,1
A menudo	1	1,8	0	0,0	1	1,5
Siempre	1	1,8	0	0,0	1	1,5
Total	57	100,0	8	100,0	65	100,0

Tabla 472

Schaffer	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	51	89,5	7	87,5	58	89,2
Alguna vez	4	7,0	1	12,5	5	7,7
A menudo	1	1,8	0	0,0	1	1,5
Siempre	1	1,8	0	0,0	1	1,5
Total	57	100,0	8	100,0	65	100,0

Tabla 473

Self	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	55	98,2	7	87,5	62	96,9
Alguna vez	0	0,0	1	12,5	1	1,6
Siempre	1	1,8	0	0,0	1	1,6
Total	56	100,0	8	100,0	64	100,0

P.13.- Indica si has realizado o no cursos de formación de los métodos relacionados a continuación.

Tabla 474

Dalcroze	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	22	30,6	3	20,0	25	28,7
NO	50	69,4	12	80,0	62	71,3
Total	72	100,0	15	100,0	87	100,0

Tabla 475

Kodaly	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	38	44,7	4	25,0	42	41,6
NO	47	55,3	12	75,0	59	58,4
Total	85	100,0	16	100,0	101	100,0

Tabla 476

Willems	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	25	33,3	2	14,3	27	30,3
NO	50	66,7	12	85,7	62	69,7
Total	75	100,0	14	100,0	89	100,0

Tabla 477

Ward	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	7	10,4	1	7,1	86	9,9
NO	60	89,6	13	92,9	73	90,1
Total	67	100,0	14	100,0	81	100,0

Tabla 478

Orff	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	38	46,3	3	20,0	41	42,3
NO	44	53,7	12	80,0	56	57,7
Total	82	100,0	15	100,0	97	100,0

Tabla 479

Marteno	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	12	17,4	0	0,0	12	14,8
NO	57	82,6	12	100,0	69	85,2
Total	69	100,0	12	100,0	81	100,0

Tabla 480

Suzuki	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	5	7,7	0	05,0	5	6,4
NO	60	92,3	13	100,0	73	93,6
Total	65	100,0	12	100,0	78	100,0

Tabla 481

Paynter	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
NO	60	100,0	13	100,0	73	100,0
Total	60	100,0	13	100,0	73	100,0

Tabla 482

Schaffer	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	2	3,3	0	0,0	2	2,7
NO	59	96,7	13	100,0	72	97,3
Total	61	100,0	13	100,0	74	100,0

Tabla 483

Self	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
NO	60	100,0	13	100,0	73	100,0
Total	60	100,0	13	100,0	73	100,0

P.14.- Valora tu formación didáctico musical en los siguientes aspectos:

Tabla 484

Audición Musical	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	14	14,3	7	30,4	21	17,4
Bastante	60	61,2	13	56,7	73	60,3
Poca	24	24,5	3	13,0	27	22,3
Total	98	100,0	23	100,0	121	100,0

Tabla 485

Expresión corporal, movimiento rítmico y danza	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	16	16,3	5	22,7	21	17,5
Bastante	66	67,3	10	45,5	76	63,3
Poca	15	15,3	7	31,8	22	18,3
Nada	1	1,0	0	0,0	1	0,8

Total	98	100,0	22	100,0	120	100,0
--------------	-----------	--------------	-----------	--------------	------------	--------------

Tabla 486

Expresión vocal y canto	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	14	14,1	7	30,4	21	17,2
Bastante	53	53,5	12	52,2	65	53,3
Poca	31	31,3	3	13,0	34	27,9
Nada	1	1,0	1	4,3	2	1,6
Total	99	100,0	23	100,0	122	100,0

Tabla 487

Expresión y coordinación instrumental	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	25	25,3	6	26,1	31	25,4
Bastante	59	59,6	13	56,5	72	59,0
Poca	15	15,2	3	13,0	18	14,8
Nada	0	0,0	1	4,3	1	0,8
Total	99	100,0	23	100,0	122	100,0

Tabla 488

Lenguaje Musical	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	44	45,4	9	39,1	53	44,2
Bastante	45	46,4	12	52,2	57	47,5
Poca	8	8,2	2	8,7	10	8,3
Total	97	100,0	23	100,0	120	100,0

Tabla 489

Nuevas tecnologías aplicadas a la educación musical	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	13	13,3	3	15,0	16	13,6
Bastante	31	31,6	1	5,0	32	27,1
Poca	45	45,9	9	45,0	54	45,8
Nada	9	9,2	7	35,0	16	13,6
Total	98	100,0	20	100,0	118	100,0

Tabla 490

Otro tipo formación	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	9	90,0	1	100,0	10	90,9
NO	1	10,0	0	0,0	1	9,1
Total	10	100,0	1	100,0	11	100,0

P.15- Indica si has realizado o no, cursos de formación sobre las materias relacionadas a continuación.

Tabla 491

Audición Musical	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	50	60,2	7	38,9	57	56,4
NO	33	39,8	11	61,1	44	43,6
Total	83	100,0	18	100,0	101	100,0

Tabla 492

Exp. Corporal, movimiento rítmico y danza	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	80	87,0	17	81,0	97	85,8
NO	12	13,0	4	19,0	16	14,2
Total	92	100,0	21	100,0	113	100,0

Tabla 493

Expresión vocal y canto	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	68	77,3	15	65,2	83	74,8
NO	20	22,7	8	34,8	28	25,2
Total	88	100,0	23	100,0	111	100,0

Tabla 494

Expresión y coordinación instrumental	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	70	80,5	11	55,0	81	75,7
NO	17	19,5	9	45,0	26	24,3
Total	87	100,0	20	100,0	107	100,0

Tabla 495

Lenguaje Musical	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	54	64,3	9	47,4	63	61,2
NO	30	35,7	10	52,6	40	38,8
Total	84	100,0	19	100,0	103	100,0

Tabla 496

Nuevas tecnologías aplicadas a la educación musical	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	64	73,6	7	36,8	71	67,0
NO	23	26,4	12	63,2	35	33,0
Total	87	100,0	19	100,0	106	100,0

P.16.- Tu formación en didáctica y pedagogía musical la has adquirido del siguiente modo:

Tabla 497

La lectura de libros, artículos ...	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	10	11,4	4	21,1	14	13,1
A menudo	48	54,5	11	57,9	59	55,1
Algunas veces	29	33,0	4	21,1	33	30,8
Nunca	1	1,1	0	0,0	1	0,9
Total	88	100,0	19	100,0	107	100,0

Tabla 498

Cursos de formación en otros países	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	1	1,4	0	0,0	1	1,2
A menudo	1	1,4	0	0,0	1	1,2
Algunas veces	4	5,6	0	0,0	4	4,8
Nunca	65	91,5	13	100,0	78	92,9
Total	71	100,0	13	100,0	84	100,0

Tabla 499

Cursos de formación en otras Comunidades Autónomas	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	1	1,3	2	12,5	3	3,3
A menudo	9	12,0	1	6,3	10	11,0
Algunas veces	29	38,7	2	12,5	31	34,1
Nunca	36	48,0	11	68,8	47	51,6
Total	75	100,0	16	100,0	91	100,0

Tabla 500

Cursos de formación en Aragón	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	24	26,7	5	25,0	29	26,4
A menudo	45	50,0	6	30,0	51	46,4
Algunas veces	16	17,8	6	30,0	22	20,0
Nunca	5	5,6	3	15,0	8	7,3
Total	90	100,0	20	100,0	110	100,0

Tabla 501

Cursos de formación en la EVA	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	1	1,8	0	0,0	1	1,5
A menudo	1	1,8	0	0,0	1	1,5
Algunas veces	9	16,1	2	16,7	11	16,2
Nunca	45	80,4	10	83,3	55	80,9
Total	56	100,0	12	100,0	68	100,0

Tabla 502

Cursos de formación en los CPRs	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	18	21,2	2	10,0	20	19,0
A menudo	42	49,4	8	40,0	50	47,6
Algunas veces	22	25,9	9	45,0	31	29,5
Nunca	3	3,5	1	5,0	4	3,8
Total	85	100,0	20	100,0	105	100,0

Tabla 503

Cursos formación DGA	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	12	13,8	5	26,3	17	16,0
A menudo	41	47,1	5	26,3	46	43,4
Algunas veces	27	31,0	5	26,3	32	30,2
Nunca	7	8,0	4	21,1	11	10,4
Total	87	100,0	19	100,0	106	100,0

Tabla 504

formación autodidacta	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	18	21,4	3	17,6	21	20,8
A menudo	35	41,7	8	47,1	43	42,6
Algunas veces	30	35,7	6	35,3	36	35,6
Nunca	1	1,2	0	0,0	1	1,0
Total	84	100,0	17	100,0	101	100,0

Tabla 505

Otra fuente formación	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	15	93,8	3	100,0	18	94,7
NO	1	6,3	0	00	1	5,3
Total	16	100,0	3	100,0	19	100,0

P.17.- ¿Has participado en algún seminario de Educación Musical?

Tabla 506

Participación seminario	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	63	64,3	9	39,1	72	59,5
NO	35	35,7	14	60,9	49	40,5
Total	98	100,0	23	100,0	121	100,0

P.18.- ¿Has participado en algún grupo de trabajo de renovación o innovación pedagógica en el ámbito de la Educación Musical?

Tabla 507

Participación trabajo	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	25	25,3	2	8,7	27	22,1
NO	74	74,7	21	91,3	95	77,9
Total	99	100,0	23	100,0	122	100,0

P.19.- ¿Has realizado algún Proyecto de Innovación en Educación Musical?

Tabla 508

Participación proyecto	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	8	8,2	1	4,5	95	7,5
NO	90	91,8	21	95,5	111	92,5
Total	98	100,0	22	100,0	120	100,0

P. 20.- ¿Participas en la actualidad en alguna actividad de formación?

Tabla 509

Formo parte de un seminario o grupo de trabajo	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	27	34,6	1	5,6	28	29,2
NO	51	65,4	17	94,4	68	70,8
Total	78	100,0	18	100,0	96	100,0

Tabla 510

Formo parte de un grupo de renovación pedagógica	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	3	5,2	02	0,0	3	4,0
NO	55	94,8	17	100,0	72	96,0
Total	58	100,0	17	100,0	75	100,0

Tabla 511

Formo parte de un grupo de formación en Centros	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	21	30,4	1	5,9	22	25,6
NO	48	69,6	16	94,1	64	74,4
Total	69	100,0	17	100,0	86	100,0

Tabla 512

Realizo un proyecto de innovación pedagógica	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	10	15,9	1	5,9	11	13,8
NO	53	84,1	16	94,1	69	86,3
Total	63	100,0	17	100,0	80	100,0

P.21.- En el transcurso de tu acción docente, ¿has sentido necesidades o vacíos que quisieras cubrir como profesional y no lo has hecho todavía?

Tabla 513

Siente vacío	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	71	78,9	12	60,0	83	75,5
NO	19	21,1	8	40,0	27	24,5
Total	90	100,0	20	100,0	110	100,0

C) CAMPAÑA DE PEDAGOGÍA MUSICAL Y POLÍTICAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN MUSICAL EN EL GOBIERNO DE ARAGÓN

P.22.- ¿Sabías de la existencia de la Campaña de Pedagogía Musical del Gobierno de Aragón?

Tabla 514

conoce campaña	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	88	89,8	17	73,9	105	86,8
NO	10	10,2	6	26,1	16	13,2
Total	98	100,0	23	100,0	121	100,0

P.23.- ¿En qué año la conociste?

Tabla 515

año campana	Centro de trabajo				No.
	Público		Privado		
	No.	%	No.	%	
1984	6	7,1	1	6,3	7
1985	3	3,6	2	12,5	5
1986	3	3,6	0	0,0	3
1987	3	3,6	0	0,0	3
1988	2	2,4	0	0,0	2
1989	3	3,6	2	12,5	5
1990	4	4,8	2	12,5	6
1991	3	3,6	0	0,0	3
1992	6	7,1	0	0,0	6
1993	3	3,6	0	0,0	3
1994	2	2,4	0	0,0	2
1995	4	4,8	3	18,8	7
1996	2	2,4	0	0,0	2
1997	3	3,6	1	6,3	4
1998	4	4,8	1	6,3	5
1999	6	7,1	0	0,0	6
2000	11	13,1	1	6,3	12
2001	9	10,7	1	6,3	10
2002	2	2,4	2	12,5	4
2003	2	2,4	0	0,0	2
2004	1	1,2	0	0,0	1
2005	1	1,2	0	0,0	1
2006	1	1,2	0	0,0	1
Total	84	100,0	16	100,0	100

P.24.- Indica los medios a través de los cuáles te informaste:

Tabla 516

medio información	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Prensa	2	2,3	1	5,9	3	2,9
Centro trabajo	18	20,5	1	5,9	19	18,1
Prof. Música	29	33,0	8	47,1	37	35,2
Varios medios	28	31,8	5	29,4	33	31,4
Otro	11	12,5	2	11,8	13	12,4
Total	88	100,0	29	100,0	105	100,0

P.25.- ¿Has participado en alguno de los cursos de formación de la Campaña de Difusión del Patrimonio Etnológico y Musical de la DGA?

Tabla 517

Curso DGA	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	73	73,0	10	43,5	83	67,5
NO	27	27,0	13	56,5	40	32,5
Total	100	100,0	23	100,0	123	100,0

P.26.- ¿Cuántos cursos de formación musical has realizado?

Tabla 518

Número cursos	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Uno	8	8,0	2	8,7	10	8,9
Entre 3 y cinco	51	51,0	7	30,4	58	47,2
Más de cinco	24	24,0	5	21,7	29	23,6
Ninguno	8	8,0	4	17,4	12	9,8
No contesta	9	9,0	5	21,7	14	11,4
Total	100	100,0	34	100,0	123	100,0

P. 27.- Señala los cursos en los que has participado, y el año de realización.

Tabla 519

CHIS-CHAS	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Antes de 1984	1	1,5	1	9,1	2	2,6
Entre 1984 y 1990	19	28,4	4	36,4	23	29,5
Entre 1990 y 1994	16	23,9	3	27,3	19	24,4
Entre 1994 y 2002	31	46,3	3	27,3	34	43,6
Total	67	100,0	11	100,0	78	100,0

Tabla 520

CASCABILLO	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Antes de 1984	1	1,8	0	0,0	1	1,5
Entre 1984 y 1990	15	26,8	4	40,0	19	28,8
Entre 1990 y 1994	13	23,2	2	20,0	15	22,7
Entre 1994 y 2002	27	48,2	4	40,0	31	47,0
Total	56	100,0	10	100,0	66	100,0

Tabla 521

BIGULIN 1	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Entre 1984 y 1990	11	23,4	2	22,2	13	23,2
Entre 1990 y 1994	14	29,8	4	44,4	18	32,1
Entre 1994 y 2002	22	46,8	3	33,3	25	44,6
Total	47	100,0	9	100,0	56	100,0

Tabla 522

BIGULIN 2	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Antes de 1984	10	24,4	2	22,2	12	24,0
Entre 1990 y 1994	12	29,3	4	44,4	16	32,0
Entre 1994 y 2002	19	46,3	3	33,3	22	44,9
Total	41	100,0	9	100,0	50	100,0

Tabla 523

Temas transversales...	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Entre 1994 y 2002	4	100,0	1	100,0	5	100,0
Total	4	100,0	1	100,0	5	100,0

Tabla 524

Danzas aragonesas	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Entre 1984 y 1990	1	4,2	2	50,0	3	10,7
Entre 1990 y 1994	1	4,2	0	0,0	1	3,6
Entre 1994 y 2002	22	91,6	2	50,0	24	85,7
Total	24	100,0	4	100,0	28	100,0

Tabla 525

Taller de const. Inst.	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Entre 1984 y 1990	0	0,0	1	20,0	1	5,6
Entre 1990 y 1994	1	7,7	0	0,0	1	5,6
Entre 1994 y 2002	12	92,3	4	80,0	16	88,9
Total	13	100,0	5	100,0	18	100,0

Tabla 526

Didáctica de la cultura popular	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Entre 1984 y 1990	0	0,0	1	33,3	1	6,7
Entre 1990 y 1994	2	16,7	0	0,0	2	13,3
Entre 1994 y 2002	10	83,3	2	66,7	12	80,0
Total	12	100,0	3	100,0	15	100,0

Tabla 527

Curso de tradición oral	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Entre 1984 y 1990	0	0,0	1	100,0	1	33,3
Entre 1994 y 2002	2	100,0	0	0,0	2	66,7
Total	2	100,0	1	100,0	3	100,0

Tabla 528

Montaje teatral sobre patrimonio ...	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Entre 1984 y 1990	0	0,0	1	100,0	1	33,3
Entre 1994 y 2002	2	100,0	0	0,0	2	66,7
Total	2	100,0	1	100,0	3	100,0

P.28.- La realización de estos cursos supuso en tu formación:

Tabla 529

Descubrir nuevas formas de educación musical	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	22	28,9	4	33,3	26	29,5
De acuerdo	49	64,5	7	58,3	56	63,6
Total desacuerdo	1	1,3	1	8,3	2	2,3
Opinión no formada	4	5,3	0	0,0	4	4,5
Total	76	100,0	12	100,0	88	100,0

Tabla 530

Interesarme y profundizar en ...	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	24	31,6	6	46,2	30	33,7
De acuerdo	42	55,3	6	46,2	48	53,9
Desacuerdo	2	2,6	0	0,0	2	2,2
Total desacuerdo	1	1,3	1	7,7	2	2,2
Opinión no formada	7	9,2	0	0,0	7	7,9
Total	76	100,0	13	100,0	89	100,0

Tabla 531

Acercarme a la música popular infantil de Aragón	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	38	48,7	8	66,7	46	51,1
De acuerdo	32	41,0	2	16,7	34	37,8
Desacuerdo	3	3,8	1	8,3	4	4,4
Total desacuerdo	1	1,3	0	0,0	1	1,1
Opinión no formada	4	5,1	1	8,3	5	5,6
Total	78	100,0	12	100,0	90	100,0

Tabla 532

Ampliar el repertorio aragonés ...	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	40	51,9	8	66,7	48	53,9
De acuerdo	35	45,5	2	16,7	37	41,6
Desacuerdo	1	1,3	0	0,0	1	1,1
Total desacuerdo	0	0,0	1	8,3	1	1,1
Opinión no formada	1	1,3	1	8,3	2	2,2
Total	77	100,0	12	100,0	89	100,0

Tabla 533

Apreciar la importancia de ...	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	35	46,1	7	53,8	42	47,2
De acuerdo	32	42,1	5	38,5	37	41,6
Desacuerdo	1	1,3	0	0,0	1	1,1
Total desacuerdo	2	2,6	1	7,7	3	3,4
Opinión no formada	6	7,9	0	0,0	6	6,7
Total	76	100,0	13	100,0	89	100,0

Tabla 534

Compartir e intercambiar experiencias ...	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	35	45,5	6	50,0	41	46,1
De acuerdo	39	50,6	5	41,7	44	49,4
Desacuerdo	1	1,3	0	0,0	1	1,1
Opinión no formada	2	2,6	1	8,3	3	3,4
Total	77	100,0	12	100,0	89	100,0

P.29.- Indica el grado de aportación de los cursos en estos ámbitos.

Tabla 535

audición musical	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	11	13,9	2	16,7	13	14,3
Bastante	45	57,0	8	66,7	53	58,2
Poca	21	26,6	1	8,3	22	24,2
Nada	2	2,5	1	8,3	3	3,3
Total	79	100,0	12	100,0	91	100,0

Tabla 536

exp. corporal, mvto rítmico y danza	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	34	42,5	8	66,7	42	45,7
Bastante	40	50,0	3	25,0	43	46,7
Poca	6	7,5	1	8,3	7	7,6
Total	80	100,0	12	100,0	92	100,0

Tabla 537

exp. vocal y canto	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	11	13,8	3	23,1	14	15,1
Bastante	31	38,8	5	38,5	36	38,7
Poca	34	42,5	5	38,5	39	41,9
Nada	4	5,0	0	0,0	4	4,3
Total	80	100,0	13	100,0	93	100,0

Tabla 538

Expresión y coordinación instrumental	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	7	8,9	3	25,0	10	11,0
Bastante	36	45,6	5	41,7	41	45,1
Poca	30	38,0	4	33,3	34	37,4
Nada	6	7,6	0	0,0	6	6,6
Total	79	100,0	12	100,0	91	100,0

Tabla 539

lenguaje musical	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	4	5,1	4	30,8	8	8,7
Bastante	25	31,6	3	23,1	28	30,4
Poca	34	43,0	4	30,8	38	41,3
Nada	16	20,3	2	15,4	18	19,6
Total	79	100,0	13	100,0	92	100,0

Tabla 540

Repertorio de música aragonesa	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	32	39,5	9	69,2	41	43,6
Bastante	41	50,6	2	15,4	43	45,7
Poca	8	9,9	1	7,7	9	9,6
Nada	0	0,0	1	7,7	1	1,1
Total	81	100,0	13	100,0	94	100,0

P.30.- *La motivación e interés por el aprendizaje musical de tus alumnos, a partir de la puesta en práctica de esta metodología, ha progresado de forma:*

Tabla 541

Motivación alumnos	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucho	5	6,3	1	7,7	6	6,5
Considerable	50	63,3	10	76,9	60	65,2
Poco	18	22,8	1	7,7	19	20,7
No ha variado	6	7,6	1	7,7	7	7,6
Total	79	100,0	13	100,0	92	100,0

P.31.- *¿Conoces otros proyectos de Educación Musical que se hayan llevado a cabo en la Comunidad Autónoma de Aragón?*

Tabla 542

Conocimiento proyectos en Aragón	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	17	19,3	1	5,3	18	16,8
NO	71	80,7	18	94,7	89	83,2
Total	88	100,0	19	100,0	107	100,0

P.32.- ¿Conoces algún proyecto de Educación Musical en otras Comunidades Autónomas, similar al desarrollado por el Gobierno de Aragón?

Tabla 543

Conocimiento proyectos otras comunidades	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	9	10,0	3	15,0	12	10,9
NO	81	90,0	17	85,0	98	89,1
Total	90	100,0	20	100,0	110	100,0

P.33.- En tu opinión, el nivel de preparación en Didáctica y Pedagogía Musical del profesorado de la Comunidad Autónoma de Aragón es:

Tabla 544

Nivel preparación	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Muy bueno	2	2,3	2	9,5	4	3,7
Bueno	37	42,0	11	52,4	48	44,0
Suficiente	30	34,1	5	23,8	35	32,1
Insuficiente	19	21,6	3	14,3	22	20,2
Total	88	100,0	21	100,0	109	100,0

P.34.- Las propuestas para contemplar una adecuada formación del profesorado serían:

Tabla 545

Cursos fuera del horario lectivo	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	28	31,1	6	30,0	34	30,9
De acuerdo	38	42,2	8	40,0	46	41,8
Desacuerdo	16	17,8	4	20,0	20	18,2
Total desacuerdo	6	6,7	1	5,0	7	6,4
Opinión no formada	2	2,2	1	5,0	3	2,7
Total	90	100,0	20	100,0	110	100,0

Tabla 546

Cursos dentro del horario lectivo	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	48	51,6	10	50,0	58	51,3
De acuerdo	30	32,3	3	15,0	33	29,2
Desacuerdo	10	10,8	4	20,0	14	12,4
Total desacuerdo	3	3,2	2	10,0	5	4,4
Opinión no formada	2	2,2	1	5,0	3	2,7
Total	93	100,0	20	100,0	113	100,0

Tabla 547

Concesión tiempo sabático	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	39	42,4	5	25,0	44	39,3
De acuerdo	25	27,2	6	30,0	31	27,7
Desacuerdo	15	16,3	3	15,0	18	16,1
Total desacuerdo	7	7,6	1	5,0	8	7,1
Opinión no formada	6	6,5	5	25,0	11	9,8
Total	92	100,0	20	100,0	112	100,0

Tabla 548

Preparación individual	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	49	51,6	7	31,8	56	47,9
De acuerdo	35	36,8	13	59,1	48	41,0
Desacuerdo	7	7,4	2	9,1	9	7,7
Total desacuerdo	2	2,1	0	0,0	2	1,7
Opinión no formada	2	2,1	0	0,0	2	1,7
Total	95	100,0	22	100,0	117	100,0

Tabla 549

Participación en grupos trabajo-seminario	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	55	59,1	10	45,5	65	56,5
De acuerdo	34	36,6	9	40,9	43	37,4
Desacuerdo	2	2,2	2	9,1	4	3,5
Total desacuerdo	2	2,2	0	0,0	2	1,7
Opinión no formada	0	0,0	1	4,5	1	0,9
Total	93	100,0	22	100,0	115	100,0

P.35.- ¿Existen en Aragón políticas de actualización del profesorado especialista de música para afrontar el reto de la Educación Musical en el s. XXI?

Tabla 550

Existen políticas	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	9	12,5	1	5,6	10	11,1
NO	63	87,5	17	94,4	80	88,9
Total	72	100,0	18	100,0	90	100,0

D) PROYECCIÓN E INCIDENCIA DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE MARIÁNGELES COSCULLUELA MAZCARAY

P.36.- ¿Conoces la labor realizada por Mariángeles Cosculluela Mazcaray en el ámbito de la Educación Musical desde el Gobierno de Aragón?

Tabla 551

Conoc M. Cosculluela	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	72	72,7	10	47,6	82	68,3
NO	27	27,3	11	52,4	38	31,7
Total	99	100,0	21	100,0	120	100,0

P.37.- ¿Sabías que Mariángeles Cosculluela fue determinante para la creación y desarrollo de la Campaña de Pedagogía Musical del Gobierno de Aragón iniciada en el año 1984, todavía vigente?

Tabla 552

Aporte M Cosculluela	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	72	72,0	12	60,0	84	70,0
NO	28	28,0	8	40,0	36	30,0
Total	100	100,0	20	100,0	120	100,0

P.38.- Entre las aportaciones de Mariángeles Cosculluela a la Pedagogía Musical podemos destacar:

Tabla 553

Propone y desarrolla el primer plan...	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	44	51,8	7	38,9	51	49,5
De acuerdo	30	35,3	9	50,0	39	37,9
Desacuerdo	1	1,2	0	0,0	1	1,0
Total desacuerdo	1	1,2	0	0,0	1	1,0
Opinión no formada	9	10,6	2	11,1	11	10,7
Total	85	100,0	18	100,0	103	100,0

Tabla 554

Extiende la educación musical ...	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	41	47,7	8	44,4	49	47,1
De acuerdo	33	38,4	7	38,9	40	38,5
Desacuerdo	2	2,3	1	5,6	3	2,9
Total desacuerdo	1	1,2	0	0,0	1	1,0
Opinión no formada	9	10,5	2	11,1	11	10,6
Total	86	100,0	18	100,0	104	100,0

Tabla 555

Difunde la música popular aragonesa ...	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	50	58,8	11	61,1	61	59,2
De acuerdo	25	29,4	4	22,2	29	28,2
Desacuerdo	1	1,2	1	5,6	2	1,9
Total desacuerdo	1	1,2	0	0,0	1	1,0
Opinión no formada	8	9,4	2	11,1	10	9,7
Total	85	100,0	18	100,0	103	100,0

Tabla 556

Contempla el esquema corporal global y segmentario ...	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	29	34,9	8	47,1	37	37,0
De acuerdo	42	50,6	4	23,5	46	46,0
Desacuerdo	1	1,2	1	5,9	2	2,0
Total desacuerdo	1	1,2	0	0,0	1	1,0
Opinión no formada	10	12,0	4	23,5	14	14,0
Total	83	100,0	17	100,0	100	100,0

Tabla 557

Asegura que el repertorio musical ...	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	38	44,2	8	44,4	46	44,2
De acuerdo	35	40,7	7	38,9	42	40,4
Desacuerdo	5	5,8	1	5,6	6	5,8
Total desacuerdo	2	2,3	0	0,0	2	1,9
Opinión no formada	6	7,0	2	11,1	8	7,7
Total	86	100,0	18	100,0	104	100,0

Tabla 558

Incide en la importancia de la secuenciación ...	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	27	31,8	8	47,1	35	34,3
De acuerdo	43	50,6	6	35,3	49	48,0
Desacuerdo	3	3,5	0	0,0	3	2,9
Total desacuerdo	1	1,2	0	0,0	1	1,0
Opinión no formada	11	12,9	3	17,6	14	13,7
Total	85	100,0	17	100,0	102	100,0

Tabla 559

Aporta y abre nuevas vías de conocimiento ...	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	29	34,9	9	52,9	38	38,0
De acuerdo	41	49,4	5	29,4	46	46,0
Desacuerdo	3	3,6	0	0,0	3	3,0
Total desacuerdo	1	1,2	0	0,0	1	1,0
Opinión no formada	9	10,8	3	17,6	12	12,0
Total	83	100,0	17	100,0	100	100,0

Tabla 560

Introduce en las escuelas aragonesas un novedoso ...	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	30	36,6	6	33,3	36	36,0
De acuerdo	37	45,1	7	38,9	44	44,0
Desacuerdo	6	7,3	0	0,0	6	6,0
Total desacuerdo	1	3,2	2	11,1	3	3,0
Opinión no formada	8	9,8	3	16,7	11	11,0
Total	82	100,0	18	100,0	100	100,0

Tabla 561

Desarrolla y amplía la formación ...	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	38	45,2	9	50,0	47	46,1
De acuerdo	35	41,7	6	33,3	41	40,2
Desacuerdo	4	4,8	0	0,0	4	3,9
Total desacuerdo	1	1,2	0	0,0	1	1,0
Opinión no formada	6	7,1	3	16,7	9	8,8
Total	84	100,0	18	100,0	102	100,0

P.39.- Como compositora, **Mariángeles Cosculluela** elaboró canciones para niños. Señala con una x las canciones que conoces.

Tabla 562

Trabaja canciones	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	36	44,4	3	16,7	39	39,4
NO	45	55,6	15	83,3	60	60,6
Total	81	100,0	18	100,0	99	100,0

P.41.- ¿Conoces otras canciones o músicas compuestas por **Mariángeles Cosculluela** que no figuren en este listado?

Tabla 563

Conoce otra canción	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	7	9,5	2	11,1	9	9,8
NO	67	90,5	16	88,9	83	69,2
Total	81	100,0	18	100,0	92	100,0

P.42.- **Mariángeles Cosculluela** elaboró las siguientes publicaciones: Señala con una X, las que conoces.

Tabla 564

Preaula 1	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	3	10,3	3	27,3	6	6,0
NO	26	72,7	8	72,7	34	85,0
Total	29	100,0	11	100,0	40	100,0

Tabla 565

Preaula 2	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	4	13,8	2	20,0	6	15,4
NO	25	86,2	8	80,0	33	84,6
Total	29	100,0	10	100,0	39	100,0

Tabla 566

Chis-Chas	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	89	98,9	15	83,3	104	96,3
NO	1	1,1	3	16,7	4	3,7
Total	90	100,0	18	100,0	108	100,0

Tabla 567

Cascabillo	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	89	98,9	15	83,3	104	96,3
NO	1	1,1	3	16,7	4	3,7
Total	90	100,0	18	100,0	108	100,0

Tabla 568

Bigulín	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	86	97,7	13	76,5	99	94,3
NO	2	2,3	4	23,5	6	5,7
Total	88	100,0	17	100,0	105	100,0

Tabla 569

Aldaba 1	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	19	48,7	5	45,5	24	48,0
NO	20	51,3	6	54,5	26	52,0
Total	39	100,0	11	100,0	50	100,0

Tabla 570

Aldaba 2	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	20	51,3	5	45,5	25	50,0
NO	19	48,7	6	54,5	25	50,0
Total	39	100,0	11	100,0	50	100,0

Tabla 571

Música 1	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	57	91,9	8	66,7	65	87,8
NO	5	8,1	4	33,3	9	12,2
Total	62	100,0	12	100,0	74	100,0

Tabla 572

Música 2	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	57	91,9	9	69,2	66	88,0
NO	5	8,1	4	30,8	9	12,0
Total	62	100,0	13	100,0	75	100,0

Tabla 573

Música 3	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	52	91,2	8	66,7	60	87,0
NO	5	8,8	4	33,3	9	13,0
Total	57	100,0	12	100,0	69	100,0

Tabla 574

Música 4	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	52	91,2	8	66,7	60	87,0
NO	5	8,8	4	33,3	9	13,0
Total	57	100,0	12	100,0	69	100,0

Tabla 575

Música 5	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	53	91,4	8	66,7	61	87,1
NO	5	8,6	4	33,3	9	12,9
Total	58	100,0	12	100,0	70	100,0

Tabla 576

Música 6	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	52	91,2	7	63,6	59	86,8
NO	5	8,8	4	36,4	9	13,2
Total	57	100,0	11	100,0	68	100,0

Tabla 577

Música 3 años	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	30	65,2	4	40,0	34	60,7
NO	16	34,8	6	60,0	22	39,3
Total	46	100,0	19	100,0	56	100,0

Tabla 578

Música 4 años	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	31	66,0	3	33,3	34	60,7
NO	16	34,0	6	66,7	22	39,3
Total	47	100,0	9	100,0	56	100,0

Tabla 579

Música 5 años	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	33	68,8	3	33,3	36	63,2
NO	15	31,2	6	66,7	21	36,8
Total	48	100,0	9	100,0	57	100,0

P. 43.- ¿Has puesto o pones en práctica alguna de estas publicaciones?

Tabla 580

Preaula 1	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	1	3,2	1	11,1	2	5,0
NO	30	96,8	8	88,9	38	95,0
Total	31	100,0	9	100,0	40	100,0

Tabla 581

Preaula 2	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	1	3,2	1	12,5	2	5,1
NO	30	96,8	7	87,5	37	94,9
Total	31	100,0	8	100,0	39	100,0

Tabla 582

Chis-Chas	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	77	88,5	12	75,0	89	86,4
NO	10	11,5	4	25,0	14	13,6
Total	87	100,0	16	100,0	103	100,0

Tabla 583

Cascabillo	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	73	86,9	12	75,0	85	85,0
NO	11	13,1	4	25,0	15	15,0
Total	84	100,0	16	100,0	100	100,0

Tabla 584

Bigulín	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	66	84,6	12	80,0	78	83,9
NO	12	15,4	3	20,0	15	16,1
Total	78	100,0	15	100,0	93	100,0

Tabla 585

Aldaba 1	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	9	24,3	1	14,3	10	22,7
NO	28	75,7	6	85,7	34	77,3
Total	37	100,0	7	100,0	44	100,0

Tabla 586

Aldaba 2	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	9	24,3	1	14,3	10	22,7
NO	28	75,7	6	85,7	34	77,3
Total	37	100,0	7	100,0	44	100,0

Tabla 587

Música 1	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	31	63,3	4	40,0	35	59,3
NO	18	36,7	6	60,0	24	40,7
Total	49	100,0	10	100,0	59	100,0

Tabla 588

Música 2	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	31	63,3	4	40,0	35	59,3
NO	18	36,7	6	60,0	24	40,7
Total	49	100,0	10	100,0	59	100,0

Tabla 589

Practica Música 3	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	27	60,0	5	45,5	32	57,1
NO	18	40,0	6	54,5	24	42,9
Total	45	100,0	11	100,0	56	100,0

Tabla 590

Música 4	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	27	60,0	5	45,5	32	57,1
NO	18	40,0	6	54,5	24	42,9
Total	45	100,0	11	100,0	56	100,0

Tabla 591

Música 5	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	30	63,8	4	40,0	34	59,6
NO	17	36,2	6	60,0	23	40,4
Total	47	100,0	10	100,0	57	100,0

Tabla 592

Música 6	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	30	63,8	4	40,0	34	59,6
NO	17	36,2	6	60,0	23	40,4
Total	47	100,0	10	100,0	57	100,0

Tabla 593

Música 3 años	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	19	47,5	2	28,6	21	44,7
NO	21	52,5	5	71,4	26	55,3
Total	40	100,0	7	100,0	47	100,0

Tabla 594

Música 4 años	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	20	48,8	2	28,6	22	45,8
NO	21	51,2	5	71,4	26	54,2
Total	41	100,0	7	100,0	48	100,0

Tabla 595

Música 5 años	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	20	48,8	2	28,6	22	45,8
NO	21	51,2	5	71,4	26	54,2
Total	41	100,0	7	100,0	48	100,0

P.44.- ¿Conoces otras publicaciones elaboradas por Mariángeles Cosculluela que no figuren en este listado?

Tabla 596

Conoce otra publicación	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	0	0,0	1	5,3	1	1,0
NO	85	100,0	18	94,7	103	99,0
Total	85	100,0	19	100,0	104	100,0

P.45.- ¿Has aplicado alguna de ellas con tus alumnos/as?

Tabla 597

Aplicas	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	35	55,6	7	36,8	42	51,2
NO	28	44,4	12	63,2	40	48,8
Total	63	100,0	19	100,0	82	100,0

P.47.- ¿Todavía las aplicas?

Tabla 598

Todavía aplicas	Centro de trabajo				Total	
	Público		Privado			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	34	79,1	6	42,9	40	70,2
NO	9	20,9	8	57,1	17	29,8
Total	43	100,0	14	100,0	57	100,0

VARIABLE D

MAESTROS ESPECIALISTAS EN MÚSICA CON MENOS DE 13 AÑOS EN EL EJERCICIO DOCENTE DEL PROFESIÓN Y MAESTROS CON MÁS DE 13 AÑOS EN EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN COMO ESPECIALISTAS DE MÚSICA

B) FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA Y PEDAGOGÍA MUSICAL

Tabla 599

Años ejercicio especialista	Frecuencia	Porcentaje
Menor de 13 años	65	83,3
13 años y más	13	16,7
Total	78	100,0

P.11.- Valora tu grado de conocimiento de cada uno de estos métodos:

Tabla 600

Dalcroze	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	7	11,1	1	10,0	8	11,0
Moderado	31	49,2	6	60,0	37	50,8
Superficial	24	38,1	2	20,0	26	35,6
Desconocimiento	1	1,6	1	10,0	2	2,7
Total	63	100,0	10	100,0	73	100,0

Tabla 601

Kodaly	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	14	22,6	2	15,4	16	21,3
Moderado	43	69,4	6	46,2	49	65,3
Superficial	5	8,1	5	38,5	10	13,3
Total	62	100,0	13	100,0	75	100,0

Tabla 602

Willems	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	3	4,8	1	9,1	4	5,4
Moderado	28	44,4	6	54,5	34	45,9
Superficial	31	49,2	4	36,4	35	47,3
Desconocimiento	1	1,6	0	0,0	1	1,4
Total	63	100,0	11	100,0	74	100,0

Tabla 603

Ward	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	1	1,8	0	0,0	1	1,6
Moderado	6	10,7	1	12,5	7	10,9
Superficial	32	57,1	0	0,0	32	50,0
Desconocimiento	17	30,4	7	87,5	24	37,2
Total	56	100,0	8	100,0	64	100,0

Tabla 604

Orff	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	16	25,8	3	25,0	19	25,7
Moderado	40	64,5	5	41,7	45	60,8
Superficial	6	9,7	4	33,3	10	13,5
Total	62	100,0	12	100,0	74	100,0

Tabla 605

Martenet	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	2	3,3	0	0,0	2	2,9
Moderado	14	23,3	3	37,5	17	25,0
Superficial	38	53,3	3	37,5	41	60,3
Desconocimiento	6	10,0	2	25,0	8	11,8
Total	60	100,0	8	100,0	68	100,0

Tabla 606

Suzuki	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	2	3,4	0	0,0	2	3,0
Moderado	7	12,1	0	0,0	7	10,6
Superficial	36	62,1	4	50,0	40	60,6
Desconocimiento	13	22,4	4	50,0	17	24,8
Total	58	100,0	8	100,0	66	100,0

Tabla 607

Paynter	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	1	1,7	0	0,0	1	1,5
Moderado	1	1,7	0	0,0	1	1,5
Superficial	8	12,5	1	12,5	9	13,6
Desconocimiento	48	87,5	7	87,5	55	83,3
Total	48	100,0	8	100,0	66	100,0

Tabla 608

Schaffer	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	1	1,7	0	0,0	1	1,5
Superficial	20	33,9	1	12,5	21	31,3
Desconocimiento	38	64,4	7	87,5	45	67,2
Total	59	100,0	8	100,0	67	100,0

Tabla 609

Self	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno	1	1,7	0	0,0	1	1,5
Superficial	7	12,1	0	0,0	7	10,6
Desconocimiento	50	86,2	8	100,0	58	87,5
Total	58	100,0	8	100,0	66	100,0

P.12.- ¿Pones en práctica alguno de estos métodos en tu docencia?

Tabla 610

	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	61	95,3	11	84,6	72	93,5
NO	3	4,7	2	15,4	5	6,5
Total	64	100,0	13	100,0	77	100,0

Tabla 611

Grado de aplicación Dalcroze	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	5	9,3	0	0,0	5	8,1
Alguna vez	26	48,1	2	25,0	28	45,2
A menudo	19	35,2	6	75,0	25	40,3
Siempre	4	7,4	0	0,0	4	6,5
Total	54	100,0	8	100,0	62	100,0

Tabla 612

Grado de aplicación Kodaly	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Alguna vez	15	24,6	2	20,0	17	23,9
A menudo	34	55,7	6	60,0	40	56,3
Siempre	12	19,7	2	20,0	14	19,7
Total	61	100,0	10	100,0	71	100,0

Tabla 613

Grado de aplicación Willems	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	7	13,7	0	0,0	7	11,9
Alguna vez	28	54,9	3	37,5	31	52,5
A menudo	15	29,4	4	50,0	19	32,2
Siempre	1	2,0	1	12,5	2	3,4
Total	51	100,0	8	100,0	59	100,0

Tabla 614

Grado de aplicación Ward	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	31	72,1	3	100,0	34	73,9
Alguna vez	10	23,3	0	0,0	10	21,7
A menudo	2	4,7	0	0,0	2	4,3
Total	43	100,0	3	100,0	46	100,0

Tabla 615

Grado de aplicación Orff	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Alguna vez	6	10,3	3	30,3	9	13,2
A menudo	38	65,5	6	60,0	44	64,7
Siempre	14	24,1	1	10,0	15	22,1
Total	58	100,0	10	100,0	68	100,0

Tabla 616

Grado de aplicación Martenot	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	24	53,3	0	0,0	24	49,0
Alguna vez	18	40,0	2	50,0	20	40,8
A menudo	3	6,7	2	50,0	5	10,2
Total	45	100,0	4	100,0	49	100,0

Tabla 617

Grado de aplicación Suzuki	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	35	76,1	2	100,0	37	77,1
Alguna vez	10	21,7	0	0,0	10	20,8
Siempre	0	2,2	0	0,0	1	2,1
Total	46	100,0	2	100,0	48	100,0

Tabla 618

Grado de aplicación Paynter	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	41	93,2	37	100,0	44	93,6
Alguna vez	2	4,5	0	0,0	2	4,3
Siempre	1	2,3	0	0,0	1	2,1
Total	44	100,0	3	100,0	47	100,0

Tabla 619

Grado de aplicación Schaffer	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	38	86,4	3	100,0	41	87,2
Alguna vez	5	11,4	0	0,0	5	10,6
Siempre	1	2,3	0	0,0	1	2,1
Total	44	100,0	3	100,0	47	100,0

Tabla 620

Grado de aplicación Self	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Nunca	42	95,5	3	100,0	45	95,7
Alguna vez	1	2,3	0	0,0	1	2,1
Siempre	1	2,3	0	0,0	1	2,1
Total	44	100,0	3	100,0	47	100,0

P.13.- Indica si has realizado o no cursos de formación de los métodos relacionados a continuación.

Tabla 621

Cursos Dalcroze	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	10	20,8	5	50,0	15	25,9
NO	38	79,2	5	50,0	43	74,1
Total	48	100,0	10	100,0	58	100,0

Tabla 622

Cursos Kodaly	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	19	35,2	7	58,3	26	39,4
NO	35	64,8	5	41,7	40	60,6
Total	54	100,0	12	100,0	66	100,0

Tabla 623

Cursos Willems	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	12	24,0	4	40,0	16	26,7
NO	38	60,0	6	60,0	44	73,3
Total	50	100,0	10	100,0	60	100,0

Tabla 624

Cursos Ward	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	4	8,5	0	0,0	4	7,4
NO	43	91,5	7	100,0	50	92,6
Total	47	100,0	7	100,0	54	100,0

Tabla 625

Cursos Orff	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	20	37,7	6	54,5	26	40,6
NO	33	62,3	5	45,5	38	59,4
Total	53	100,0	11	100,0	64	100,0

Tabla 626

Cursos Martenot	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	4	8,7	3	37,5	7	13,0
NO	42	91,3	5	62,5	47	87,0
Total	46	100,0	8	100,0	54	100,0

Tabla 627

Cursos Suzuki	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	2	4,3	1	14,3	3	5,7
NO	44	95,7	6	85,7	50	94,3
Total	46	100,0	7	100,0	53	100,0

Tabla 628

Cursos Paynter	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	0	0,0	0	0,0	0	0,0
NO	44	100,0	6	100,0	50	100,0
Total	44	100,0	6	100,0	50	100,0

Tabla 629

Cursos Schaffer	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	1	2,2	0	0,0	1	2,0
NO	44	97,8	6	100,0	50	98,0
Total	45	100,0	6	100,0	51	100,0

Tabla 630

Cursos Self	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	0	0,0	0	0,0	0	0,0
NO	44	100,0	6	100,0	50	100,0
Total	44	100,0	6	100,0	50	100,0

P.14.- Valora tu formación didáctico musical en los siguientes aspectos:

Tabla 631

Audición Musical	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	13	20,3	2	15,4	15	19,5
Bastante	36	56,3	8	61,5	44	57,1
Poca	15	23,4	3	23,1	18	23,4
Total	64	100,0	13	100,0	77	100,0

Tabla 632

Exp. corporal, mvto rítmico y danza	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	15	23,4	2	15,4	17	22,1
Bastante	38	59,4	9	69,2	47	61,0
Poca	11	17,2	2	15,4	13	16,9
Total	64	100,0	13	100,0	77	100,0

Tabla 633

Exp. vocal y canto	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	11	16,9	2	15,4	13	16,7
Bastante	37	56,9	6	46,2	43	55,1
Poca	16	24,6	5	38,5	21	26,7
Nada	1	1,5	0	0,0	1	1,3
Total	65	100,0	13	100,0	78	100,0

Tabla 634

Expresión y coordinación instrumental	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	23	35,4	1	7,7	24	30,8
Bastante	36	55,4	11	84,6	47	60,3
Poca	6	9,2	1	7,7	7	9,0
Total	65	100,0	13	100,0	78	100,0

Tabla 635

Lenguaje Musical	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	30	45,4	6	50,0	36	46,8
Bastante	30	46,4	6	50,0	56	46,8
Poca	5	8,2	0	0,0	5	6,5
Total	65	100,0	12	100,0	77	100,0

Tabla 636

nuevas tecnologías aplicadas a ...	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	11	17,5	2	15,4	13	17,1
Bastante	16	25,4	1	7,7	17	22,4
Poca	30	47,6	8	61,5	38	50,0
Nada	6	9,5	2	15,4	8	10,5
Total	63	100,0	13	100,0	76	100,0

Tabla 637

Otro tipo formación	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	5	83,3	0	0,0	5	83,3
NO	1	16,7	0	0,0	1	16,7
Total	6	100,0	0	0,0	6	100,0

P.15- Indica si has realizado o no, cursos de formación sobre las materias relacionadas a continuación.

Tabla 638

Audición Musical	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	29	51,8	7	77,8	36	55,4
NO	27	48,2	2	22,2	29	44,6
Total	56	100,0	9	100,0	65	100,0

Tabla 639

Cursos exp. corporal	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	51	81,0	10	100,0	61	83,6
NO	10	19,0	0	0,0	12	16,4
Total	61	100,0	10	100,0	73	100,0

Tabla 640

Cursos exp. vocal y canto	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	43	69,4	8	88,9	51	71,8
NO	19	30,6	1	11,1	20	28,2
Total	62	100,0	9	100,0	71	100,0

Tabla 641

Cursos exp. instrumental	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	40	69,0	10	100,0	50	73,5
NO	18	31,0	0	0,0	18	26,5
Total	58	100,0	10	100,0	68	100,0

Tabla 642

Cursos Lenguaje Musical	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	29	50,9	9	81,8	38	55,9
NO	28	49,1	2	18,2	30	44,1
Total	57	100,0	11	100,0	68	100,0

Tabla 643

Cursos nuevas tecnologías aplicadas a ...	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	36	63,2	6	66,7	42	63,6
NO	21	36,8	3	33,3	24	36,4
Total	57	100,0	9	100,0	66	100,0

P.16.- Tu formación en didáctica y pedagogía musical la has adquirido del siguiente modo:

Tabla 644

Lectura de libros, artículos ...	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	9	15,0	2	18,2	11	15,5
A menudo	29	48,3	5	45,5	34	47,9
Algunas veces	22	36,7	4	36,4	26	36,6
Total	60	100,0	11	100,0	71	100,0

Tabla 645

Formación en otro país	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Algunas veces	1	2,0	2	28,6	3	5,2
Nunca	50	98,0	5	71,4	55	94,8
Total	51	100,0	7	100,0	58	100,0

Tabla 646

formación en otras CC Autónomas	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	1	1,8	0	0,0	1	1,6
A menudo	4	7,1	2	28,6	6	9,5
Algunas veces	21	37,5	4	57,1	25	39,7
Nunca	30	53,6	1	14,3	31	49,2
Total	56	100,0	7	100,0	63	100,0

Tabla 647

formación en Aragón	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	18	29,5	3	25,0	21	28,8
A menudo	21	34,4	9	75,0	30	41,1
Algunas veces	17	27,9	0	0,0	17	23,3
Nunca	5	8,2	0	0,0	5	6,8
Total	61	100,0	12	100,0	73	100,0

Tabla 648

Cursos de formación en la EVA	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	0	0,0	1	16,7	1	2,0
A menudo	1	2,3	0	0,0	1	2,0
Algunas veces	6	13,6	0	0,0	6	12,0
Nunca	37	84,1	5	83,3	42	84,0
Total	44	100,0	6	100,0	50	100,0

Tabla 649

Formación en CPRs	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	12	19,7	4	44,4	16	22,9
A menudo	24	39,3	5	55,6	29	41,4
Algunas veces	23	37,7	0	0,0	23	32,9
Nunca	2	3,3	0	0,0	2	2,9
Total	61	100,0	9	100,0	70	100,0

Tabla 650

Formación en la DGA	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	8	13,6	3	37,5	11	16,4
A menudo	22	37,3	2	25,0	24	35,8
Algunas veces	22	37,3	3	37,5	25	37,3
Nunca	7	11,9	0	0,0	7	10,4
Total	59	100,0	8	100,0	67	100,0

Tabla 651

formación autodidacta	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Siempre	10	18,5	4	36,4	14	21,5
A menudo	20	37,0	5	45,5	25	38,5
Algunas veces	23	42,6	2	18,2	25	38,5
Nunca	1	1,9	0	0,0	1	1,5
Total	54	100,0	11	100,0	65	100,0

Tabla 652

Otra fuente formación	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	10	90,9	0	0,0	10	90,9
NO	1	9,1	0	0,0	1	9,1
Total	11	100,0	0	0,0	11	100,0

P.17.- ¿Has participado en algún seminario de Educación Musical?

Tabla 653

Participación seminario	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	36	56,3	10	76,9	46	59,7
NO	28	43,8	3	23,1	31	40,3
Total	64	100,0	13	100,0	77	100,0

P.18.- ¿Has participado en algún grupo de trabajo de renovación o innovación pedagógica en el ámbito de la Educación Musical?

Tabla 654

Participación trabajo	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	8	12,5	4	30,8	12	15,6
NO	56	87,5	9	69,2	65	84,4
Total	64	100,0	13	100,0	77	100,0

P.19.- ¿Has realizado algún Proyecto de Innovación en Educación Musical?

Tabla 655

Participación proyecto	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	2	3,1	0	0,0	2	2,6
NO	63	96,9	13	100,0	76	97,4
Total	65	100,0	13	100,0	78	100,0

P. 20.- ¿Participas en la actualidad en alguna actividad de formación?

Tabla 656

Formo parte de un seminario o grupo de trabajo	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	17	30,4	2	28,6	19	30,2
NO	39	69,6	5	71,4	44	69,8
Total	56	100,0	7	100,0	63	100,0

Tabla 657

Formo parte de un Grupo de renovación pedagógica	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	1	2,3	0	0,0	1	2,0
NO	43	97,7	5	100,0	48	98,0
Total	44	100,0	5	100,0	49	100,0

Tabla 658

Formo parte de un Grupo de formación ...	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	10	20,4	5	62,5	15	26,3
NO	39	79,6	3	37,5	42	73,7
Total	49	100,0	8	100,0	57	100,0

Tabla 659

P. innovación	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	3	6,7	0	0,0	3	6,0
NO	42	93,3	5	100,0	47	94,0
Total	43	100,0	5	100,0	48	100,0

P.21.- En el transcurso de tu acción docente, ¿has sentido necesidades o vacíos que quisieras cubrir como profesional y no lo has hecho todavía?

Tabla 660

Siente vacío	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	47	78,3	9	90,0	56	80,0
NO	13	21,7	1	10,0	14	20,0
Total	60	100,0	10	100,0	70	100,0

C) CAMPAÑA DE PEDAGOGÍA MUSICAL Y POLÍTICAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN MUSICAL EN EL GOBIERNO DE ARAGÓN

P.22.- ¿Sabías de la existencia de la Campaña de Pedagogía Musical del Gobierno de Aragón?
Tabla 661

Conoce campaña	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	56	87,5	13	100,0	69	89,6
NO	8	12,5	0	0,0	8	10,4
Total	64	100,0	13	100,0	77	100,0

P.23.- ¿En qué año la conociste?

Tabla 662

año campaña	Años de ejercicio				Total
	Menor de 13 años		13 años y más		
	No.	%	No.	%	
1984	1	1,8	2	18,2	3
1985	3	5,4	1	9,1	4
1986	3	5,4	0	0,0	3
1987	1	1,8	1	9,1	2
1988	1	1,8	1	9,1	2
1989	3	5,4	1	9,1	4
1990	2	3,6	0	0,0	2
1991	1	1,8	1	9,1	2
1992	1	1,8	2	18,2	3
1993	4	7,1	1	9,1	5
1994	1	1,8	0	0,0	1
1995	1	1,8	0	0,0	1
1996	5	8,9	0	0,0	5
1997	3	5,4	0	0,0	3
1998	9	16,1	1	9,1	10
1999	8	14,3	0	0,0	8
2000	4	7,1	0	0,0	4
2001	2	3,6	0	0,0	2
2002	1	1,8	0	0,0	1
2003	1	1,8	0	0,0	1
2004	1	1,8	0	0,0	1
2005	1	1,8	0	0,0	1
2006	1	1,8	0	0,0	1
Total	56	100,0	11	100,0	67

P.24.- Indica los medios a través de los cuáles te informaste:

Tabla 663

medio información	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Prensa	1	1,8	1	9,1	2	2,9
Centro trabajo	6	10,5	4	36,4	10	14,7
Prof. Música	21	36,8	2	18,2	23	33,8
Varios medios	20	35,1	3	27,3	23	33,8
Otro	9	15,8	1	9,1	10	14,7
Total	57	100,0	11	100,0	68	100,0

P.25.- ¿Has participado en alguno de los cursos de formación de la Campaña de Difusión del Patrimonio Etnológico y Musical de la DGA?

Tabla 664

Cursos en DGA	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	44	67,7	9	69,2	53	67,9
NO	21	32,3	4	30,8	25	32,1
Total	65	100,0	13	100,0	78	100,0

P.26.- ¿Cuántos cursos de formación musical has realizado?

Tabla 665

Número cursos	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Uno	4	6,2	2	15,4	6	7,7
Entre 3 y cinco	6	9,2	1	7,7	7	9,0
Más de cinco	38	58,5	3	23,1	41	52,6
Ninguno	9	13,8	6	46,2	15	19,2
No contesta	8	12,3	1	7,7	9	11,5
Total	65	100,0	13	100,0	78	100,0

P. 27.- Señala los cursos en los que has participado, y el año de realización

Tabla 666

CHIS-CHAS	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Antes de 1984	1	2,4	0	0,0	1	2,0
Entre 1984 y 1990	8	19,5	6	66,7	14	28,0
Entre 1990 y 1994	7	17,1	2	22,2	9	18,0
Entre 1994 y 2002	25	61,0	1	11,1	26	52,0
Total	41	100,0	9	100,0	50	100,0

Tabla 667

CASCABILLO	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Antes de 1984	1	2,9	0	0,0	1	2,3
Entre 1984 y 1990	7	20,6	5	55,6	12	27,9
Entre 1990 y 1994	6	17,6	1	11,1	7	16,3
Entre 1994 y 2002	20	58,8	3	33,3	23	53,5
Total	34	100,0	9	100,0	43	100,0

Tabla 668

BIGULIN 1	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Entre 1984 y 1990	6	23,1	3	37,5	9	26,5
Entre 1990 y 1994	5	19,2	3	37,5	8	23,5
Entre 1994 y 2002	15	57,7	2	25,0	17	50,0
Total	26	100,0	8	100,0	34	100,0

Tabla 669

BIGULIN2	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Antes de 1984	5	25,0	3	37,5	8	28,6
Entre 1990 y 1994	4	20,0	3	37,5	7	25,0
Entre 1994 y 2002	11	55,0	2	25,0	13	46,4
Total	20	100,0	8	100,0	28	100,0

Tabla 670

Temas transversales a través ...	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Entre 1994 y 2002	3	100,0	2	100,0	5	100,0
Total	3	100,0	2	100,0	5	100,0

Tabla 671

Danzas aragonesas	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Entre 1984 y 1990	2	14,3	0	0,0	2	11,1
Entre 1994 y 2002	12	85,7	4	100,0	4	88,9
Total	14	100,0	4	100,0	6	100,0

Tabla 672

Taller de construcción de instrumentos	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Entre 1994 y 2002	10	100,0	4	100,0	14	100,0
Total	10	100,0	4	100,0	14	100,0

Tabla 673

Didáctica de la cultura popular aragonesa	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Entre 1994 y 2002	6	100,0	3	100,0	9	100,0
Total	6	100,0	3	100,0	9	100,0

Tabla 674

Tradición oral y recreación dramática	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Entre 1994 y 2002	0	0,0	1	100,0	1	100,0
Total	0	0,0	1	100,0	1	100,0

Tabla 675

Montaje teatral ...	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Entre 1994 y 2002	1	100,0	1	100,0	2	100,0
Total	1	100,0	1	100,0	2	100,0

P.28.- La realización de estos cursos supuso en tu formación:

Tabla 676

Descubrir nuevas formas de educ ...	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	11	22,4	3	33,3	14	24,1
De acuerdo	35	71,4	5	55,6	40	69,0
Total desacuerdo	0	0,0	1	11,1	1	1,7
Opinión no formada	3	6,1	0	0,0	3	5,2
Total	49	100,0	9	100,0	58	100,0

Tabla 677

Interesarme y profundizar ...	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	15	30,6	3	30,0	18	30,5
De acuerdo	29	59,2	5	50,0	34	57,6
Desacuerdo	1	2,0	0	0,0	1	1,7
Total desacuerdo	0	0,0	1	10,0	1	1,7
Opinión no formada	4	8,2	1	10,0	5	8,5
Total	49	100,0	10	100,0	59	100,0

Tabla 678

Acercarme a la música popular infantil de Aragón	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	25	52,1	4	36,4	29	49,2
De acuerdo	17	35,4	7	63,6	24	40,7
Desacuerdo	3	6,3	0	0,0	3	5,1
Total desacuerdo	1	2,1	0	0,0	1	1,7
Opinión no formada	2	4,2	0	0,0	2	3,4
Total	48	100,0	11	100,0	59	100,0

Tabla 679

Ampliar el repertorio aragonés	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	27	56,3	4	40,0	31	53,4
De acuerdo	20	41,7	6	60,0	26	44,8
Desacuerdo	1	2,1	0	0,0	1	1,7
Total	48	100,0	10	100,0	58	100,0

Tabla 680

Apreciar la importancia de la enseñanza ...	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	21	42,9	3	27,3	24	40,0
De acuerdo	21	42,9	7	63,6	28	46,7
Desacuerdo	1	2,0	0	0,0	1	1,7
Total desacuerdo	1	2,0	1	9,1	2	3,3
Opinión no formada	5	10,2	0	0,0	5	8,3
Total	49	100,0	11	100,0	60	100,0

Tabla 681

Compartir e intercambiar experiencias ...	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	19	39,6	4	40,0	23	39,7
De acuerdo	29	60,4	3	30,0	32	55,2
Desacuerdo	0	0,0	1	10,0	1	1,7
Opinión no formada	0	0,0	2	20,0	2	3,4
Total	48	100,0	10	100,0	58	100,0

P.29.- Indica el grado de aportación de los cursos en estos ámbitos.

Tabla 682

audición musical	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	6	12,2	2	18,2	8	13,3
Bastante	28	57,1	6	54,5	34	56,7
Poca	14	28,6	2	18,2	16	26,7
Nada	1	2,0	1	9,1	2	3,3
Total	49	100,0	11	100,0	60	100,0

Tabla 683

Expresión corporal, mvto rítmico y danza	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	23	46,9	5	45,5	28	46,7
Bastante	24	49,0	5	45,5	29	48,3
Poca	2	4,1	1	9,1	3	5,0
Total	49	100,0	11	100,0	60	100,0

Tabla 684

Exp. vocal y vocal	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	5	10,2	3	25,0	8	13,1
Bastante	17	34,7	5	41,7	22	36,1
Poca	25	51,0	2	16,7	27	44,3
Nada	2	4,1	2	16,7	4	6,6
Total	49	100,0	12	100,0	61	100,0

Tabla 685

Expresión y coordinación instrumental	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	3	6,1	2	18,2	5	8,3
Bastante	24	49,0	4	36,4	28	46,7
Poca	19	38,8	3	27,3	22	36,7
Nada	3	6,1	2	18,2	5	8,3
Total	49	100,0	11	100,0	60	100,0

Tabla 686

Lenguaje musical	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	3	6,1	1	8,3	4	6,6
Bastante	11	22,4	8	66,7	19	31,1
Poca	24	49,0	1	8,3	25	41,0
Nada	11	22,4	2	16,7	13	21,3
Total	49	100,0	12	100,0	61	100,0

Tabla 687

Repertorio	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucha	22	44,9	5	41,7	27	44,3
Bastante	21	42,9	6	50,0	27	44,3
Poca	6	12,2	1	8,3	7	11,5
Total	49	100,0	12	100,0	61	100,0

P.30.- La motivación e interés por el aprendizaje musical de tus alumnos, a partir de la puesta en práctica de esta metodología, ha progresado de forma:

Tabla 688

Motivación alumnos	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Mucho	1	2,1	2	16,7	3	5,1
Considerable	31	66,0	5	41,7	36	61,0
Poco	13	27,7	2	16,7	15	25,4
No ha variado	2	4,3	3	25,0	5	8,5
Total	47	100,0	12	100,0	59	100,0

P.31.- ¿Conoces otros proyectos de Educación Musical que se hayan llevado a cabo en la Comunidad Autónoma de Aragón?

Tabla 689

Conocimiento proyectos en Aragón	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	9	15,3	2	16,7	11	15,5
NO	50	84,7	10	83,3	60	84,5
Total	59	100,0	12	100,0	71	100,0

P.32.- ¿Conoces algún proyecto de Educación Musical en otras Comunidades Autónomas, similar al desarrollado por el Gobierno de Aragón?

Tabla 690

Proyectos otras comunidades autónomas	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	5	8,1	1	8,3	6	8,1
NO	57	91,9	11	91,7	68	91,9
Total	62	100,0	12	100,0	74	100,0

P.33.- En tu opinión, el nivel de preparación en Didáctica y Pedagogía Musical del profesorado de la Comunidad Autónoma de Aragón es:

Tabla 691

Nivel preparación	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Muy bueno	2	3,4	0	0,0	2	2,8
Bueno	21	35,6	9	75,0	30	42,3
Suficiente	23	39,0	1	8,3	24	33,8
Insuficiente	13	22,0	2	16,7	15	21,1
Total	59	100,0	12	100,0	71	100,0

P.34.- Las propuestas para contemplar una adecuada formación del profesorado serían:

Tabla 692

Realización de cursos fuera del horario lectivo	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	20	32,3	2	18,2	22	30,1
De acuerdo	27	43,5	6	54,5	33	45,2
Desacuerdo	9	14,5	3	27,3	12	16,4
Total desacuerdo	4	6,5	0	0,0	4	5,5
Opinión no formada	2	3,2	0	0,0	2	2,7
Total	62	100,0	11	100,0	73	100,0

Tabla 693

Cursos en horario lectivo	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	26	42,6	8	61,5	34	45,9
De acuerdo	19	31,1	5	38,5	24	32,4
Desacuerdo	11	18,0	0	0,0	11	14,9
Total desacuerdo	3	4,9	0	0,0	3	4,1
Opinión no formada	2	3,3	0	0,0	2	2,7
Total	61	100,0	13	100,0	74	100,0

Tabla 694

Concesión de año sabático	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	18	29,0	8	66,7	26	35,1
De acuerdo	19	30,6	2	16,7	21	28,4
Desacuerdo	10	16,1	2	16,7	12	16,2
Total desacuerdo	7	11,3	0	0,0	7	9,5
Opinión no formada	8	12,9	0	0,0	8	10,8
Total	62	100,0	12	100,0	74	100,0

Tabla 695

Preparación individual y personal	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	18	43,8	6	50,0	34	47,9
De acuerdo	28	43,8	5	41,7	33	43,4
Desacuerdo	6	9,4	1	8,3	7	9,2
Total desacuerdo	1	1,6	0	0,0	1	1,3
Opinión no formada	1	1,6	0	0,0	1	1,3
Total	64	100,0	12	100,0	76	100,0

Tabla 696

Participación en grupos de trabajo-seminario	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	37	58,7	3	25,0	40	53,3
De acuerdo	25	38,1	8	66,7	32	42,7
Desacuerdo	1	1,6	0	0,0	1	1,3
Total desacuerdo	0	0,0	1	8,3	1	1,3
Opinión no formada	1	1,6	0	0,0	1	1,3
Total	63	100,0	12	100,0	75	100,0

P.35.- ¿Existen en Aragón políticas de actualización del profesorado especialista de música para afrontar el reto de la Educación Musical en el s. XXI?

Tabla 697

Existen políticas	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	4	8,9	0	0,0	4	7,5
NO	41	91,1	8	100,0	49	92,5
Total	45	100,0	8	100,0	53	100,0

D) PROYECCIÓN E INCIDENCIA DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE MARIÁNGELES COSCULLUELA MAZCARAY

P.36.- ¿Conoces la labor realizada por **Mariángeles Cosculluela Mazcaray** en el ámbito de la Educación Musical desde el Gobierno de Aragón?

Tabla 698

Conoc M. Cosculluela	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	40	61,5	9	69,2	49	62,8
NO	25	38,5	3	23,1	28	35,9
Total	65	100,0	12	100,0	78	100,0

P.37.- ¿Sabías que *Mariángeles Cosculluela* fue determinante para la creación y desarrollo de la *Campaña de Pedagogía Musical del Gobierno de Aragón* iniciada en el año 1984, todavía vigente?

Tabla 699

Aporte M Cosculluela	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	43	67,2	9	69,2	52	67,5
NO	21	32,8	4	30,8	25	32,5
Total	64	100,0	13	100,0	77	100,0

P.38.- Entre las aportaciones de *Mariángeles Cosculluela* a la *Pedagogía Musical* podemos destacar:

Tabla 700

Propone y desarrolla el primer plan ...	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	24	44,4	67	54,5	30	46,2
De acuerdo	26	48,1	3	27,3	29	44,6
Desacuerdo	0	0,0	1	9,1	1	1,5
Total desacuerdo	1	1,9	0	0,0	1	1,5
Opinión no formada	3	5,6	1	9,1	4	6,2
Total	54	100,0	11	100,0	65	100,0

Tabla 701

Extiende la educación musical ...	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	23	42,6	6	54,5	29	44,6
De acuerdo	23	42,6	3	27,3	26	40,0
Desacuerdo	2	3,7	1	9,1	3	4,6
Total desacuerdo	1	1,9	0	0,0	1	1,5
Opinión no formada	5	9,3	1	9,1	6	9,2
Total	54	100,0	11	100,0	65	100,0

Tabla 702

Difunde la música popular aragonesa ...	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	30	55,6	6	60,0	36	56,3
De acuerdo	20	37,0	2	20,0	22	34,4
Desacuerdo	0	0,0	1	10,0	1	1,6
Total desacuerdo	1	1,9	0	0,0	1	1,6
Opinión no formada	3	5,6	1	10,0	4	6,3
Total	54	100,0	10	100,0	64	100,0

Tabla 703

Contempla el esquema corporal global y segmentario ..	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	21	39,6	4	40,0	25	39,7
De acuerdo	25	47,2	4	40,0	29	46,0
Desacuerdo	0	0,0	1	10,0	1	1,6
Total desacuerdo	1	1,9	0	0,0	1	1,6
Opinión no formada	6	11,3	1	10,0	7	11,1
Total	53	100,0	10	100,0	100	100,0

Tabla 704

Asegura que el repertorio musical ...	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	24	44,4	5	45,5	29	44,6
De acuerdo	22	40,7	4	36,4	26	40,0
Desacuerdo	3	5,6	2	18,2	5	7,7
Total desacuerdo	2	3,7	0	0,0	2	3,1
Opinión no formada	3	5,6	0	0,0	3	4,6
Total	54	100,0	11	100,0	65	100,0

Tabla 705

Incide en la importancia de la secuenciación...	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	20	37,7	4	36,4	24	37,5
De acuerdo	26	49,1	6	54,5	32	50,0
Desacuerdo	2	3,8	1	9,1	3	4,7
Total desacuerdo	1	1,9	0	0,0	1	1,6
Opinión no formada	4	7,5	0	0,0	4	6,3
Total	53	100,0	11	100,0	64	100,0

Tabla 706

Aporta y abre nuevas vías de conocimiento ...	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	21	39,6	4	36,4	25	39,1
De acuerdo	26	49,1	6	54,5	32	50,0
Desacuerdo	0	0,0	1	9,1	1	1,6
Total desacuerdo	1	1,9	0	0,0	1	1,6
Opinión no formada	5	5,4	0	0,0	5	7,8
Total	53	100,0	11	100,0	64	100,0

Tabla 707

Introduce en las escuelas aragonesas un novedoso ...	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	14	26,9	7	63,6	21	33,3
De acuerdo	28	53,8	2	18,2	30	47,6
Desacuerdo	3	5,8	1	9,1	4	6,3
Total desacuerdo	2	3,8	0	0,0	2	3,2
Opinión no formada	5	9,6	1	9,1	6	9,5
Total	52	100,0	11	100,0	63	100,0

Tabla 708

Desarrolla y amplía la formación didáctico ...	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
Pleno acuerdo	24	44,4	4	36,4	28	43,1
De acuerdo	26	48,1	5	45,5	31	47,7
Desacuerdo	1	1,9	1	9,1	2	3,1
Total desacuerdo	1	1,9	0	0,0	1	1,5
Opinión no formada	2	3,7	1	9,1	3	4,6
Total	54	100,0	11	100,0	65	100,0

P.39.- Como compositora, **Mariángeles Cosculluela** elaboró canciones para niños. Señala con una x las canciones que conoces.

Tabla 709

Trabaja canciones	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	21	40,4	4	40,0	25	40,3
NO	31	59,6	6	60,0	37	59,7
Total	52	100,0	10	100,0	62	100,0

P.41.- ¿Conoces otras canciones o músicas compuestas por **Mariángeles Cosculluela** que no figuren en este listado?

Tabla 710

Conoce otra canción	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	4	8,2	3	27,3	7	11,7
NO	45	91,8	8	72,7	53	88,3
Total	49	100,0	11	100,0	60	100,0

P.42.- **Mariángeles Cosculluela** elaboró las siguientes publicaciones:
Señala con una X, las que conoces.

Tabla 711

Preaula 1	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	0	0,0	1	50,0	1	4,0
NO	23	100,0	1	50,0	24	96,0
Total	23	100,0	2	100,0	25	100,0

Tabla 712

Preaula 2	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	1	4,3	1	50,0	2	8,0
NO	22	95,7	1	50,0	23	92,0
Total	223	100,0	2	100,0	25	100,0

Tabla 713

Chis-Chas	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	59	96,7	10	100,0	69	97,2
NO	2	3,3	0	0,0	2	2,8
Total	61	100,0	10	100,0	71	100,0

Tabla 714

Cascabillo	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	59	96,7	10	100,0	69	97,2
NO	2	3,3	0	0,0	2	2,8
Total	61	100,0	10	100,0	71	100,0

Tabla 715

Biglín	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	55	93,2	10	100,0	65	94,2
NO	4	6,8	0	0,0	4	5,8
Total	59	100,0	10	100,0	69	100,0

Tabla 716

Aldaba 1	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	9	33,3	4	80,0	13	40,6
NO	18	66,7	1	20,0	19	59,4
Total	27	100,0	5	100,0	32	100,0

Tabla 717

Aldaba 2	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	11	39,3	4	80,0	15	45,5
NO	17	60,7	1	20,0	18	54,5
Total	28	100,0	5	100,0	33	100,0

Tabla 718

Conoce Música 1	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	35	89,7	8	88,9	43	89,6
NO	4	10,3	1	11,1	5	10,4
Total	39	100,0	9	100,0	48	100,0

Tabla 719

Música 2	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	36	90,0	8	88,9	44	89,8
NO	4	10,0	1	11,1	5	10,2
Total	40	100,0	9	100,0	49	100,0

Tabla 720

Música 3	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	34	89,5	7	87,5	41	89,1
NO	4	10,5	1	12,5	5	10,9
Total	38	100,0	8	100,0	46	100,0

Tabla 724

Conoce Música 4	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	34	89,5	7	87,5	41	89,1
NO	4	10,5	1	12,5	5	10,9
Total	38	100,0	8	100,0	46	100,0

Tabla 725

Música 5	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	34	89,5	7	87,5	41	89,1
NO	4	10,5	1	12,5	5	10,9
Total	38	100,0	8	100,0	46	100,0

Tabla 726

Música 6	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	33	86,8	7	87,5	40	87,0
NO	5	13,2	1	12,5	6	13,0
Total	38	100,0	8	100,0	46	100,0

Tabla 727

Música 3 años	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	16	50,0	6	85,7	22	56,4
NO	16	50,0	1	14,3	17	43,6
Total	32	100,0	7	100,0	39	100,0

Tabla 728

Música 4 años	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	15	48,4	6	85,7	21	55,3
NO	16	51,6	1	14,3	17	44,7
Total	32	100,0	7	100,0	39	100,0

Tabla 729

Música 5 años	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	15	50,0	6	85,7	21	56,8
NO	15	50,0	1	14,3	16	43,2
Total	30	100,0	7	100,0	37	100,0

P. 43.- ¿Has puesto o pones en práctica alguna de estas publicaciones?

Tabla 730

Preaula 1	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	0	0,0	2	25,0	2	5,0
NO	32	100,0	6	75,0	38	95,0
Total	32	100,0	8	100,0	40	100,0

Tabla 731

Preaula 2	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	0	0,0	0	0,0	0	0,0
NO	26	100,0	2	100,0	28	100,0
Total	26	100,0	2	100,0	28	100,0

Tabla 732

Chis-Chas	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	50	86,2	10	100,0	60	88,2
NO	8	13,8	0	0,0	8	11,8
Total	58	100,0	10	100,0	68	100,0

Tabla 733

Cascabillo	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	48	85,7	10	100,0	58	87,9
NO	8	14,3	0	0,0	8	12,1
Total	56	100,0	10	100,0	66	100,0

Tabla 734

Bigulín	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	44	84,6	8	88,9	52	85,2
NO	8	15,4	1	11,1	9	14,8
Total	52	100,0	9	100,0	61	100,0

Tabla 735

Aldaba 1	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	3	11,1	2	50,0	5	16,1
NO	24	88,9	2	50,0	26	83,9
Total	27	100,0	4	100,0	31	100,0

Tabla 736

Aldaba 2	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	3	11,1	2	50,0	5	16,1
NO	24	88,9	2	50,0	26	83,9
Total	27	100,0	4	100,0	31	100,0

Tabla 737

Música 1	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	16	47,1	4	80,0	20	51,3
NO	18	52,9	1	20,0	19	48,7
Total	34	100,0	5	100,0	39	100,0

Tabla 738

Música 2	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	16	47,1	4	80,0	20	51,3
NO	18	52,9	1	20,0	19	48,7
Total	34	100,0	5	100,0	39	100,0

Tabla 739

Practica Música 3	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	16	47,1	3	75,0	19	50,0
NO	18	52,9	1	25,0	19	50,0
Total	34	100,0	4	100,0	38	100,0

Tabla 740

Música 4	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	16	47,1	3	75,0	19	50,0
NO	18	52,9	1	25,0	19	50,0
Total	34	100,0	4	100,0	38	100,0

Tabla 741

Música 5	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	16	48,5	4	80,0	20	52,6
NO	17	51,5	1	20,0	18	47,4
Total	33	100,0	5	100,0	38	100,0

Tabla 742

Practica Música 6	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	16	48,5	4	80,0	20	52,6
NO	17	51,5	1	20,0	18	47,4
Total	33	100,0	5	100,0	38	100,0

Tabla 743

Música 3 años	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	9	31,0	3	75,0	12	36,4
NO	20	69,0	1	25,0	21	63,6
Total	29	100,0	4	100,0	33	100,0

Tabla 744

Música 4 años	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	9	31,0	3	75,0	12	36,4
NO	20	69,0	1	25,0	21	63,6
Total	29	100,0	4	100,0	33	100,0

Tabla 745

Música 5 años	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	8	28,6	3	75,0	11	34,4
NO	20	71,4	1	25,0	21	65,6
Total	28	100,0	4	100,0	32	100,0

P.44.- ¿Conoces otras publicaciones elaboradas por **Mariángeles Cosculluela** que no figuren en este listado?

Tabla 746

Conoce otra publicación	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	0	0,0	0	0,0	0	0,0
NO	59	100,0	10	100,0	69	100,0
Total	59	100,0	10	100,0	69	100,0

P.45.- ¿Has aplicado alguna de ellas con tus alumnos/as?

Tabla 747

Aplicas	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	22	48,9	3	50,0	25	49,0
NO	23	51,1	3	50,0	26	51,0
Total	45	100,0	6	100,0	51	100,0

P.47.- ¿Todavía las aplicas?

Tabla 748

Todavía aplicas	Años de ejercicio				Total	
	Menor de 13 años		13 años y más			
	No.	%	No.	%	No.	%
SI	23	69,7	2	50,0	25	67,6
NO	10	30,3	2	50,0	12	32,4
Total	33	100,0	4	100,0	37	100,0

ANEXO V

Recortes de Prensa

EN FEBRERO SE PONDRA EN MARCHA EL GABINETE DE PEDAGOGIA MUSICAL

Habrà estrecha colaboración entre el Ayuntamiento y el Conservatorio de nuestra ciudad

(Federación). En el próximo mes de febrero se pondrá en marcha en Zaragoza el Gabinete de Pedagogía Musical, gracias a la colaboración del Ayuntamiento con el Conservatorio Provincial de Música de Zaragoza.

La creación de este centro es importante por cuanto supone la formación del profesorado y también porque es el primer gabinete de este tipo en España. Las obras que crean ciudades españolas podrán seguir esta iniciativa nacida en Zaragoza, formada por el Ayuntamiento, el Excmo. Sr. D. José María de Jerónimo Billoso, delegado de Educación Cultural y Juventud del Ayuntamiento, María Angélica Gobierna, y Miguel Ángel Tugala, subdirector del Conservatorio, se reunieron ayer con los miembros de la Comisión para definir los objetivos que se proponen este gabinete.

«Según estas -dijeron- de un centro dependiente del Conservatorio y aprobado por el Ayuntamiento y en el que se van a im-

partir cursos de especialización para el profesorado que luego dará clases de música.»

MINICONSERVATORIOS

La primera función que va a tener el Gabinete de Pedagogía Musical es la de formar a los profesores de música que impartirán sus disciplinas desde los primeros niveles, es decir, a niños de cinco hasta doce años de edad, en los barrios.

Con ello -añadió María Angélica Cosculluela- deseamos que los niños tengan que desplazarse hasta el centro y se revitalizará la vida de los barrios. Los niños serán creados en los barrios unos minutos estudiantes musicales hasta los conservatorios en las que los niños estudiantes musicales serán creados en los barrios unos minutos estudiantes musicales. Con este gabinete se crea un centro dependiente del Conservatorio y aprobado por el Ayuntamiento y en el que se van a im-

partir cursos de especialización para el profesorado que luego dará clases de música.»

EN LOS BARRIOS

La primera función que va a tener el Gabinete de Pedagogía Musical es la de formar a los profesores de música que impartirán sus disciplinas desde los primeros niveles, es decir, a niños de cinco hasta doce años de edad, en los barrios.

Con ello -añadió María Angélica Cosculluela- deseamos que los niños tengan que desplazarse hasta el centro y se revitalizará la vida de los barrios. Los niños serán creados en los barrios unos minutos estudiantes musicales hasta los conservatorios en las que los niños estudiantes musicales serán creados en los barrios unos minutos estudiantes musicales. Con este gabinete se crea un centro dependiente del Conservatorio y aprobado por el Ayuntamiento y en el que se van a im-

partir cursos de especialización para el profesorado que luego dará clases de música.»

RECITAL DEL PIANISTA MICHAEL RUDY

La Sociedad Filarmónica con el recital pianístico de Michael Rudy, ha recuperado sus fuerzas de presentador de grandes intérpretes de rango internacional, pues en este excepcional pianista se centran todas las virtudes que hacen de un artista del teclado una figura única. Encontramos en Michael Rudy todos los prerrequisitos ideales para hacer de él el máximo exponente del arte de la interpretación pianística. Rudy nos presenta en la menor fiesta de cámara, con una sencillez y una perfecta técnica de músico de madurez, un programa de gran variedad y profundidad musical. Todo ello merece la mayor atención, y cuando en un recital como el que se va a entregar en su mensaje artístico no está en posesión de una de las mejores voces de este siglo, el recital de Rudy es una interpretación pianística.

Ya, al comienzo, su interpretación de dos cuartetos del gran compositor alemán, nos dio la impresión de que Rudy es un pianista de gran calidad. Rudy nos presenta en la menor fiesta de cámara, con una sencillez y una perfecta técnica de músico de madurez, un programa de gran variedad y profundidad musical. Todo ello merece la mayor atención, y cuando en un recital como el que se va a entregar en su mensaje artístico no está en posesión de una de las mejores voces de este siglo, el recital de Rudy es una interpretación pianística.

Ya, al comienzo, su interpretación de dos cuartetos del gran compositor alemán, nos dio la impresión de que Rudy es un pianista de gran calidad. Rudy nos presenta en la menor fiesta de cámara, con una sencillez y una perfecta técnica de músico de madurez, un programa de gran variedad y profundidad musical. Todo ello merece la mayor atención, y cuando en un recital como el que se va a entregar en su mensaje artístico no está en posesión de una de las mejores voces de este siglo, el recital de Rudy es una interpretación pianística.

Una sonata de Mozart, en el tercer mayor, nos dio la impresión de que Rudy es un pianista de gran calidad. Rudy nos presenta en la menor fiesta de cámara, con una sencillez y una perfecta técnica de músico de madurez, un programa de gran variedad y profundidad musical. Todo ello merece la mayor atención, y cuando en un recital como el que se va a entregar en su mensaje artístico no está en posesión de una de las mejores voces de este siglo, el recital de Rudy es una interpretación pianística.

Una sonata de Mozart, en el tercer mayor, nos dio la impresión de que Rudy es un pianista de gran calidad. Rudy nos presenta en la menor fiesta de cámara, con una sencillez y una perfecta técnica de músico de madurez, un programa de gran variedad y profundidad musical. Todo ello merece la mayor atención, y cuando en un recital como el que se va a entregar en su mensaje artístico no está en posesión de una de las mejores voces de este siglo, el recital de Rudy es una interpretación pianística.

Una sonata de Mozart, en el tercer mayor, nos dio la impresión de que Rudy es un pianista de gran calidad. Rudy nos presenta en la menor fiesta de cámara, con una sencillez y una perfecta técnica de músico de madurez, un programa de gran variedad y profundidad musical. Todo ello merece la mayor atención, y cuando en un recital como el que se va a entregar en su mensaje artístico no está en posesión de una de las mejores voces de este siglo, el recital de Rudy es una interpretación pianística.

Una sonata de Mozart, en el tercer mayor, nos dio la impresión de que Rudy es un pianista de gran calidad. Rudy nos presenta en la menor fiesta de cámara, con una sencillez y una perfecta técnica de músico de madurez, un programa de gran variedad y profundidad musical. Todo ello merece la mayor atención, y cuando en un recital como el que se va a entregar en su mensaje artístico no está en posesión de una de las mejores voces de este siglo, el recital de Rudy es una interpretación pianística.

Una sonata de Mozart, en el tercer mayor, nos dio la impresión de que Rudy es un pianista de gran calidad. Rudy nos presenta en la menor fiesta de cámara, con una sencillez y una perfecta técnica de músico de madurez, un programa de gran variedad y profundidad musical. Todo ello merece la mayor atención, y cuando en un recital como el que se va a entregar en su mensaje artístico no está en posesión de una de las mejores voces de este siglo, el recital de Rudy es una interpretación pianística.

El rector de la Universidad de Zaragoza realizó su primera visita oficial a la capital

El rector de la Universidad de Zaragoza, Vicente Camarero, mantuvo ayer diversas reuniones de trabajo con la Escuela Universitaria de Profesorado de ECH y con el Colegio Universitario de Teruel, en su primera visita oficial a la capital.



Vicente Camarero, rector de la Universidad.

El objetivo de su visita fue el de mantener contactos directos con los dos centros universitarios de Teruel para recabar datos de la realidad que vive en el momento, y a través de un trabajo conjunto de Teruel y Zaragoza, resolver los problemas y paliar el abandono con que, como ha estado Teruel de cara a la Universidad de Zaragoza.

Vicente Camarero, ante la expectativa de construir un nuevo edificio para instalar la Escuela de Magisterio, dijo que la idea es la de adecuar unas instalaciones del Instituto Dámaso Martín, puesto que en el estado actual no reúne los requisitos mínimos, pero que, en el momento, se trata de resolver el problema de la dotación del edificio actual de la Escuela Universitaria de Magisterio y de gestiónario cuando antes dentro de un plan de actuación del rectorado. El rector de la Universidad de Zaragoza manifestó que el traslado de los alumnos de Magisterio a un nuevo edificio provisional no iba a ser posible para este año. Sería para el ejercicio del año 85, porque el régimen presupuestario del 84 ya está realizado. Hay que pensar que se necesita un presupuesto concreto, primero, para demoler la Escuela de Magisterio; después, para adecuar el edificio anexo al Instituto de Bachillerato Ildabert Martín, y más adelante, para la construcción de una nueva escuela. Fundamentalmente, lo que pretende con esta visita es recabar datos concretos para trabajar en un "diagnóstico" y ser enviado al ministerio.

Después del contenido de este «diagnóstico», el rector hizo hincapié en las gestiones de un campus universitario donde se ubiquen las enseñanzas que ya existen en la capital y las posibles que se puedan impartir, como la idea de implantar una escuela de inge-

nería técnica de minas. En este sentido, y respecto a las pretensiones de Andorra de instalar la escuela de Ingeniería técnica de minas en dicha localidad, el rector dijo que primero hay que estudiarlo y planificarlo, respetando las opiniones de todos. Pienso que si se va a hacer la creación de un campus universitario en la capital hay que potenciar esta idea, todos debemos colaborar en una misma dirección de servicio a la comunidad teruelense.

Después de reunirse con el claustro de profesores de la Escuela Universitaria de Magisterio, Vicente Camarero mantuvo una reunión de trabajo por la tarde con los profesores del Colegio Universitario de Teruel. El tema preferente tratado fue el relativo a la integración del CUT a la Universidad de Zaragoza. Camarero insistió en que primero, y era éste el motivo de su visita, se recogieran datos concretos a la realidad de la situación, pero manifestó que su intención era la de aclarar los trámites legales para su integración. «Creo que hay que involucrar a todas las instituciones implicadas en el Colegio Universitario de Teruel, Diputación, Ayuntamiento, comunidad autónoma, para que se aceleren los trámites en la medida de lo posible y realizar una labor de negociación». Mantuvo insistencia de adoptar medidas con realismo, pero sin promesas fáciles.

En otro orden de cosas, Vicente Camarero también se refirió a la futura creación de un centro de la Universidad a Distancia en Teruel y el ministro que sería un asunto a tratar en un viaje futuro al ministerio. Hay que hacer gestiones para dinamizar todas las actividades que competen a Teruel y por lo tanto la UNED se tratará. Hay que mirar si es factible a nivel económico, pero sobre todo esas aspiraciones lógicas de Teruel quiero llevarlas a la carta y negociarlas políticamente en el ministerio. Lo cierto es que la impresión que se ha dado hasta ahora es de un cierto abandono en los temas teruelenses por parte de la Universidad de Zaragoza. Pienso, por tanto, que es que está saturación no sé por lo mucho en nuestro momento.

Su visita finalizó con una entrevista que mantuvo con el director provincial de Educación y Ciencia, Pedro Roche. **Leonor FRANCO**

Estudio de mejoras para la sierra de Albarracín

(Redacción).—Tal y como anunciamos, los consejeros de Agricultura, Ganadería y Montes, Enrique López, y de Urbanismo, Obras Públicas y Transportes, Amador Ortiz, visitaron la sierra de Albarracín durante el pasado fin de semana, al objeto de conocer la problemática de la zona y las posibles alternativas de futuro.

Los consejeros estuvieron acompañados en su visita por el presidente de la Diputación, Isidoro Escobedo, el delegado territorial de la Diputación General de Aragón, Antonio Casalán; el vicepresidente de la Diputación Provincial, Francisco Rodríguez, así como diversos diputados provinciales y jefes de servicios de la Diputación General relacionados con los temas objeto de la visita. En la reunión y visita estuvo asimismo presente el presidente de la comunidad de Albarracín, Manuel Giménez, acompañado de los miembros de la Comisión de Gobierno.

Según informaciones de la Diputación Provincial, los objetivos para los que se planteó la visita fueron conseguidos; se realizó un amplio recorrido por la sierra de Albarracín, analizando y debatiendo con los afectados la realidad de los diversos problemas que tiene la zona, entre ellos una delicada estructura viaria, los aprovechamientos hidráulicos y forestales, los daños que causan los cierres en el bosque y un aprovechamiento de la agricultura de la zona.

El recorrido comenzó en Albarracín, donde se debatieron los problemas substantivos que se piensan en la localidad. Posteriormente, en Tranesestillas, tuvo lugar una reunión de las autoridades regionales y provinciales con la Comisión de Gobierno de la Comunidad de Albarracín para el estudio de las futuras mejoras sectoriales a realizar en la zona que aseguren su potenciación y desarrollo. Más adelante, y siguiendo con el itinerario marcado, se visitó en Noguera la Cooperativa Montes Universitaria, encargada de la explotación de cerros, y la zona donde se pretende instalar un embalse.

Por la tarde, tras una comida en la residencia Padre Polanco de Orbiés del Troncal, se compraron sobre el terreno los datos causados por los cierres en las zonas de repoblación forestal y se celebró una nueva reunión para analizar la problemática que presenta la comunidad de Albarracín en cuanto a su electrificación.

El calendario de actuación del IRVDA en esta zona prevé que el proyecto de obras está desarrollado el próximo mes de octubre con el fin de que las obras se realicen durante el próximo año.

Aproximadamente veinte kilómetros y medio será la longitud de los caminos de nuevo trazado, que se sumarán a los 6,7 kilómetros ya existentes, que se repararán igualmente. En otro orden de cosas, la red de desagües tendrá una longitud de 22,2 kilómetros.

Según el orden ministerial, estas obras quedan clasificadas como de interés general, lo que supone una subvención del total de su coste por la Administración, que inicialmente se estima

en trece y cinco millones de pesetas, afectando a 240 propietarios y a 6.050 parcelas.

El plan recoge las inversiones para la ejecución de nuevos caminos que garanticen la entrada a todas y cada una de las fincas resultantes de la repoblación, así como a la dotación en toda la zona de los desagües necesarios.

El calendario de actuación del IRVDA en esta zona prevé que el proyecto de obras está desarrollado el próximo mes de octubre con el fin de que las obras se realicen durante el próximo año.

Aproximadamente veinte kilómetros y medio será la longitud de los caminos de nuevo trazado, que se sumarán a los 6,7 kilómetros ya existentes, que se repararán igualmente. En otro orden de cosas, la red de desagües tendrá una longitud de 22,2 kilómetros.

Según el orden ministerial, estas obras quedan clasificadas como de interés general, lo que supone una subvención del total de su coste por la Administración, que inicialmente se estima

en trece y cinco millones de pesetas, afectando a 240 propietarios y a 6.050 parcelas.

El plan recoge las inversiones para la ejecución de nuevos caminos que garanticen la entrada a todas y cada una de las fincas resultantes de la repoblación, así como a la dotación en toda la zona de los desagües necesarios.

El calendario de actuación del IRVDA en esta zona prevé que el proyecto de obras está desarrollado el próximo mes de octubre con el fin de que las obras se realicen durante el próximo año.

Aproximadamente veinte kilómetros y medio será la longitud de los caminos de nuevo trazado, que se sumarán a los 6,7 kilómetros ya existentes, que se repararán igualmente. En otro orden de cosas, la red de desagües tendrá una longitud de 22,2 kilómetros.

Según el orden ministerial, estas obras quedan clasificadas como de interés general, lo que supone una subvención del total de su coste por la Administración, que inicialmente se estima

DECIMOS QUE... CASSETAS

Después de casi un mes transcrito desde que se terminó la que fue una recordada feria del libro, por fin han sido retirados de la Obra los restos de las casetas que se montaron al efecto.

El día de la tarde, cuando el tráfico por el vado de Sines se cruzó, Cales de Ineración y todo eso, pero al fin y al cabo lo cierto es que cuando algunos pensábamos que se iba a quedar para el próximo año, el Ayuntamiento ha decidido retirarla.

Siendo de colas, ayer también se formó una impresionante comitiva de conocimiento de que un cambio, respetando las reglas establecidas, decidió bajar Tonal abajo. En definitiva, un gusto. Y lo mejor de todo, como también es tradicional, el evento tuvo que resolverse por sus propios medios, ya que quien tiene que solucionar inicialmente tal vez esté más oportuno estar poniendo manos, como de costumbre.

SANCIO

LE INTERESA SABER

La Diputación Provincial se reunirá en pleno

El próximo viernes, día 22, a las 4.30 horas de la tarde, se reunirá en un pleno en sesión ordinaria la corporación provincial.

El orden del día está compuesto por 57 puntos. Durante este pleno informarán los titulares de los departamentos de Gobierno, Cooperación y Desarrollo Provincial, Desarrollo y Mejora de la Infraestructura Provincial con Cargo a los Beneficiarios de la Ley del Canon, Educación, Cultura y Deportes; Comercio y Turismo; Fomento e Inversión con Cargo a los Beneficiarios de la Ley del Canon; Industria y Energía; Servicios Sociales, Obras Públicas y Urbanismo.

Y comunicaciones a los departamentos de Agricultura, Muros y Ganadería, y a los de Hacienda y Economía.

VACUNACIÓN ANTIRÁBICA
Los días 27, 28 y 29 del presente mes se llevará a cabo la vacunación antirrábica canina obligatoria para este año 1984.

Los dueños deberán presentar los perros en los corrales de la plaza de toros municipal, de 8 a 13 horas, para que los servicios veterinarios procedan a su vacunación.

ACCIDENTE
EN EL TRÁFICO

SE APRUEBA EL PLAN DE OBRAS DE LA ZONA DE CONCENTRACION PARCELARIA DE GRIECOS

(Redacción).—Mediante comunicación del ministro de Agricultura, Pesca y Alimentación, en días pasados se dio cuenta de la firma de una orden ministerial por la que se aprueba el plan de obras y mejoras territoriales de la zona de concentración parcelaria de Griegos.

Esta concentración parcelaria fue declarada de utilidad pública en agosto de 1982, y afectó a 682 de los 3.174 hectáreas que conforma el término municipal. La redacción y dirección de los estudios correspondientes han sido ejecutados por el IRVDA, organismo al que le compete asimismo la realización de las obras necesarias.

Según el orden ministerial, estas obras quedan clasificadas como de interés general, lo que supone una subvención del total de su coste por la Administración, que inicialmente se estima

AYER FUE PRESENTADO EL METODO DIDACTICO «CHIS-CHAS»

Ayer, en el salón de actos de la Diputación Provincial de Cultura, fue presentado «Chis-Chas», un manual de ejercicios psicomotrices con música acrognoma.

Al acto, que había sido organizado por el Departamento de Cultura y Educación de la Diputación General de Aragón, con la colaboración de la Dirección Provincial de Educación y Ciencia, asistieron niños miembros de los diferentes cursos de la capital, que fueron el salón y participaron en las evoluciones que en el escenario, dirigidos por María Angeles Concaluella (asesora musical) del Departamento de Cultura y directora del Gabinete de Pedagogía del Conservatorio de Música de Zaragoza), realizaron algunos niños. Las melodías, que son temas del folclore aragonés de las tres provincias, están recogidas de los cancioneros de Arnaudias, Mugaes, y otros recogidos en directo por Gregorio García, en la provincia de Teruel, fueron acompañadas por los alumnos, previendo el procedimiento del desarrollo psicomotor de los adolescentes que inicialmente tienen dificultades para comprender en los primeros niveles de escolaridad la estructura de los sonidos.

María Angeles Concaluella dijo que en el procedimiento trabaja la conducta previa musical y ha obtenido magníficos resultados, ya que los niños no son formados por el sistema y desarrollo su madurez psíquica y mental, lo cual refuerza el equilibrio del niño.

La psicomotricidad fue definida por María Angeles Concaluella como la manera de trabajar las conductas que ayudan a la equilibración de las personas. El procedimiento, que estructuró la mente a través del ritmo, es de esperar que el próximo curso se realice en las escuelas.

FARMACIA DE GUARDIA
D. Lorea Azañedo
Andrés, Ronda de Sevilla, 1. Teléfono 601156.

DEPORTES

El conjunto del York, vencedor del Trofeo de Fútbol Ayuntamiento de Teruel

El equipo del Bar York se proclamó campeón del Trofeo de Fútbol Ayuntamiento de Teruel, al derrotar en la final, disputada en la matinal del domingo y celebrado como evento en el campo de deportes Adolfo Masá, al conjunto de Baturov-Depor. Los goles de la instalación, sobre todo la zona de tribuna, registraron una buena entrada de aficionados, en un

juego brillante como en un principio cabía esperar. El dominio territorial fue del equipo del York, que en los primeros compases puso en serios aprietos al portero defendido por Giménez. El conjunto que prepara Gustavo Calvo se bruto a contragolpear y en un par de ocasiones a punto estuvo de lograr su objetivo, aunque al descanso se llegó con el marcador inicial.

En la reanudación insistió el presentó el teniente de alcalde y concejal delegado de Deportes, Angel Artajo; Roberto Martínez, miembro de la Federación Territorial Aragonesa de Fútbol; y Domingo Merca, uno de los organizadores de esta edición del Trofeo Ayuntamiento de Teruel. Una competición que ha entrado con buen pie, a pesar de no contar con muchos participantes, pero por algo se empieza. Esperamos que en próxi-

COMUNIDAD ESCOLAR
de diciembre de 1984

Educación musical en las escuelas

que en nuestro sistema educativo la música es sólo «silencio impreso, simples páginas de un programa» como en otros muchos casos, compararnos con Euro-este aspecto puede llegar a producir vértigo, cada vez son más las iniciativas que intentan introducir la pedagogía musical en todos los programas educativos.

De entre ellas, resaltamos en estas páginas el «II Curso de Monitores» que la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado del MEC ha realizado en Pola de Allande, la campaña de educación musical en EGB organizada por la Diputación General de Aragón, y los «Talles de Música Popular» de la Generalitat Valenciana.

Experiencias en psicomotricidad mediante música popular aragonesa

Intenta formar a profesores y realizar un seguimiento de la tarea docente

Zaragoza. J. JIMENEZ/C. GIL. Desde el mes de noviembre y a lo largo de todo el año, unos trescientos maestros de la región van a asistir a los cursos dirigidos por diez profesores del Gabinete Pedagógico del Conservatorio de Zaragoza. El objetivo es doble: por una parte, formar al profesorado y, por otra, realizar un seguimiento de la tarea del profesor en su campo de las técnicas musicales sencillas, apoyarle en su labor y capacitarle para llevarla a cabo. Explica Mariángeles Cosculluela, coordinadora de la campaña y su responsable con el nivel Preescolar y a lo largo de nueve años se trata de la educación básica. Los cursos se realizarán durante este curso académico en las provincias aragonesas, en Huesca y Jaca, Alcañiz, y en Utrillas, Calatayud, Ejea de Zaragoza. La pretensión de la Consejería de Cultura y Educación de la



El método Chis-Chas se ha presentado en las tres capitales aragonesas.

DGA es que el niño «comience a vivenciar el mundo de la música por medio de la voz, el movimiento y la pequeña percusión». Para ello ha editado el método

Chis-Chas, que se compone de un libro y una «cassette» y recoge en esta primera entrega 21 unidades-canciones dirigidas a niños y niñas de Preescolar.

El método ha supuesto tres años de trabajo antes de sacarlo a la calle, corrigiendo algunos aspectos y adaptando el nivel de forma que «ahora pueda ser utili-

zado por cualquier maestro, aunque no sea músico ni especialista en música», según dice Mariángeles Cosculluela. Los temas están basados en los cancioneros de M. Arnaud (Teruel), A. Mingote (Zaragoza) y en las canciones y dances recogidos por Gregorio Garcés en la provincia de Huesca. La armonización de los temas musicales ha sido realizada por el compositor aragonés Angel Oliver Pina, y la dirección y coordinación por José M. Barquín. El libro, firmado por M. A. Cosculluela y M. Carmen Farah, estudia brevemente la educación psicomotriz (esquema corporal, equilibrio, coordinaciones, espacio, lateralidad y tiempo), para presentar seguidamente unos objetivos generales y específicos relacionados con los programas ministeriales y concretizados en cada tema musical. Además, cada una de las 21 canciones está apoyada en propuestas de ejercicios psicomotrices para que los maestros tomen sugerencias y completada por su escritura musical.

Agotada en pocos meses la primera edición, se ha editado una segunda de 2.000 ejemplares. Este método se repartirá por las escuelas aragonesas completando la campaña de iniciación, y el Ministerio de Cultura va a enviar 500 ejemplares de Chis-Chas por los centros educativos de otras regiones. Durante este curso el equipo de trabajo de la DGA elaborará el material correspondiente al segundo nivel, que estará en las escuelas el año próximo.

¡Silencio en la clase!

funcionalidad: la acción educativa directa con los niños. En el caso opuesto a este punto de vista están los cursos cuya función consiste en mantener la existencia del órgano que los promueve. Y en este sentido, el Curso de Monitores puede significar una buena oportunidad para la Subdirección de Perfeccionamiento en el planteamiento de los cursos por sí misma organiza. El curso surgió con la pretensión de proyectarse luego en un programa de actuación destinado a difundir la educación musical en vías de su normalización en el ámbito escolar. Para ello se cuenta con la colaboración de los monitores. Asisten sesenta y un participantes, repartidos de toda la península. El grupo de profesores acertó en la combinación de las dimensiones teórica y práctica para cada uno de los cuatro núcleos en torno a los cuales se estructuró el programa.

Dentro de cada núcleo se ordenaron una serie de módulos de trabajo. Y su tratamiento iba acompañado de una serie de observaciones donde se especificaba la correlación de los ejercicios con el desarrollo de la personalidad del niño (cognitivo, psicomotor, afectivo, etc.). A la vez, y puesto que se trataba de un curso de monitores, se ofrecían pautas que capacitarán a los participantes para elaborar una programación gradual adecuada a cada ciclo escolar.

Fausto Roca Vidal desarrolló el núcleo I, Didáctica del lenguaje musical (el ritmo, la melodía, lectura y escritura musical, la creatividad, la audición musical). La didáctica del Movimiento, núcleo II, corrió a cargo de M.ª de los Angeles Gutiérrez Rodrigo, y sus módulos eran referidos al movimiento, la comunicación y expresión-creatividad. Salomé Díaz se ocupó del núcleo III, dedicado al

Canto (técnica vocal, la expresión a través de la voz, repertorio coral) y a la Técnica de Dirección Coral. Y Miguel Angel Martín Lladó, del núcleo IV, Instrumentación (técnica instrumental, didáctica; educación tímbrica; improvisación y creatividad; acompañamientos adaptados al proceso melódico gradual; armonizaciones básicas; la forma musical).

La interrelación de los cuatro núcleos, así como la globalización de la música con las demás áreas de EGB, uno de los importantes objetivos del curso, contó con un tratamiento paralelo al desarrollo de los núcleos, en forma de Seminarios integradores, que ocupaban el último de los cuatro periodos en los que se distribuía el horario de trabajo diario, durante las dos semanas.

Participación, soluciones y monitores

La naturaleza del curso facilitó un clima de participación, el uso de métodos activos y que en ocasiones fueran los participantes quienes dirigieran las actividades. Los profesores tuvieron la virtud de reconocer sus filias y fobias respecto a la bondad de las metodologías vigentes y de integrarnos a todos en el debate, suscitar intereses de profundización en cuestiones muy técnicas, obligándonos al rigor en nuestras opciones personales. Los solicitantes contraían el compromiso de, al término del curso, realizar un proyecto de trabajo consistente en la elaboración de un informe donde se analizaran las necesidades y posibles actividades de perfeccionamiento en educación musical entre los maestros de la zona; y en la confección de un programa, como monitor, de una actividad urgente y necesaria de cara a los mismos, ya de perfeccionamiento o con otra proyección según su realidad concreta lo aconsejara.

No es que piense que la solución final sea esta. Yo creo que aspiramos al reconocimiento del profesor especialista en educación musical en la escuela, sancionado formalmente mediante su inclusión en el decreto de plantillas; aspiramos a que toda escuela de ocho unidades cuente con un profesor de música; consideramos una necesidad la reestructuración institucional que ha de preparar a los músicos dedicados a la docencia; que se desarrolle la normativa de los programas renovados, en los que se incluye la educación musical, mediante la dotación de recursos materiales y personales suficientes para que se imparta en igualdad de condiciones respecto a las demás áreas educativas, etcétera.

Sin embargo, en la situación actual, y subsidiariamente a la falta de una normativa de más amplio alcance por parte del Ministerio, pensamos que la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, con este planteamiento de cursos y contando con los profesionales que hay preparados, puede estar empezando a abrir una posibilidad realista; modesta, pero seria; sin la presunción de ser la solución, pero contribuyendo a que se llegue a ella de un modo eficiente y racional.

Información

COMUNIDAD ESCOLAR
1/15 de diciembre de 1984

El entusiasmo y la dedicación de unos profesores ha hecho posible que una escuela pública de Barcelona cuente con una actividad deportiva que nada tiene que envidiar a la de algunos centros privados. Los recursos y el dinero son escasos, pero los alumnos de la Escuela Pública de Prácticas 1 pueden practicar y competir en ocho deportes distintos, sin que ello represente un esfuerzo económico para los padres.



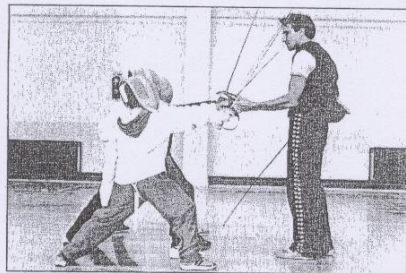
Profesores, alumnos y padres están implicados de lleno en las actividades deportivas del centro escolar.

Barcelona. MAYTE RICART Enrique, profesor de Matemáticas y uno de los actuales coordinadores de la actividad deportiva del centro, nos recibe en un despacho lleno de banderines y trofeos. «Y eso que estos trofeos sólo son de los últimos tres años», comenta Enrique, entre orgulloso y divertido. El otro coordinador es José Luis, profesor de Historia y Geografía; y ninguno de los dos cobra nada por este trabajo extrascolar que, se les nota, les apasiona.

En el despacho no paran de entrar niños en busca de sus horarios de entrenamiento o para hacer alguna otra consulta a Enrique que, en los pocos minutos que tuvimos de tranquilidad, nos contó que el alma de toda esta actividad deportiva es el actual jefe de estudios y titular de Gimnasia, Fernando Hernández. «Esto empezó a funcionar —recuerda Enrique— hace unos doce años con la organización y promoción de competiciones deportivas entre las clases y como una forma de llenar el tiempo libre de los chicos.» A este respecto, un alumno de octavo de EGB escribe lo siguiente en las páginas «Los alumnos opinan», de la revista deportiva de la escuela: «Ha habido deporte para el que ha querido. Según mi opinión, el deporte va bien. A mí me hace levantarme pronto los sábados, porque, si no, no me levantaría hasta las doce.»

Hasta ocho deportes

Transcurridos unos años, la estructura deportiva cambió. «Hace nueve años que se comenzó a organizar el Campeonato Interno Deportivo y luego, de entre las tres clases de cada nivel de EGB —explica Enrique—, salen equipos que compiten en torneos con otras escuelas. Además, la oferta deportiva en los primeros años se reducía a tres: el baloncesto, voleibol y balonmano; para luego ampliarse a ocho: fútbol-sala, frontón, ping-pong, esgrima y ajedrez. Otra cuestión que ha variado es el financiamiento de esta



La esgrima es uno de los ocho deportes que pueden practicar, asistidos por sus correspondientes monitores, los alumnos de esta escuela pública barcelonesa.

actividad. Al principio, los alumnos no pagaban por practicar deporte y el dinero se obtenía de unos sorteos que hacía la escuela. Ahora se ha establecido una cuota, dos mil quinientas pesetas al año, que pagan sólo aquellos que hacen deporte, claro.» Y la cantidad es una miseria si tenemos en cuenta que cada alumno puede practicar cinco deportes (dos colectivos y tres individuales).

Dada la envergadura deportiva que ha conseguido el centro, es lógico pensar que también los recursos humanos han tenido que multiplicarse. «Sí —afirma Enrique— cada vez necesitamos más entrenadores y más profesionalizados. Pero este año es el primero que se han contratado entrenadores de fuera.» Una de las virtudes o méritos de esta empresa ha sido el de saber vincular afectivamente a los alumnos con el centro. Así, los ex alumnos que, una vez terminados los estudios, han seguido vinculados al deporte, son los entrenadores de los equipos escolares. «En general —explica Enrique—, los ex alumnos se ofrecen de manera desinteresada para realizar esta tarea, porque les gusta el deporte y porque sienten afecto por el centro y por la labor que desempeñamos. Es el caso del entrenador de baloncesto, que es entrenador nacional y abogado, y no cobra

nada. Hay otros a los que se les paga un mínimo para ayudarles en sus estudios y en sus gastos, pero esto sólo representa unas ocho mil pesetas al mes, y entrenan muchas horas.»

Equipamientos mínimos

Todos, desde maestros a padres, están implicados en este engranaje deportivo. Y todos deben aportar su grano de arena. Los padres, a parte de pagar la cuota, se encargan de los desplazamientos de los equipos, cuando juegan fuera. Cada equipo cuenta con un padre delegado, que se pone de acuerdo con el entrenador y en contacto con los otros padres, y consigue los vehiculos necesarios para el traslado del equipo. «Ofrecimos a los padres —cuenta Enrique— pagarles la gasolina, pero se negaron. Así es que el transporte corre por cuenta de ellos.»

Aproximadamente un 67 por 100 del alumnado practica algún deporte y, para ello, el centro cuenta con unas instalaciones mínimas: tres patios y dos gimnasios. «El arreglo de los patios —explica Enrique— ha costado un trabajo de seis años y ha sido a cargo del Ayuntamiento de Barcelona.» Las subvenciones o ayudas económicas que recibe el centro son más bien escasas. «Desde el año pasado —comenta Enrique— recibimos una pequeña subvención de la Dirección General de Deportes de la Generalitat, pero ha costado mucho esfuerzo que nos la dieran. Este año está pedida y veremos si llega. Todavía sigue siendo más fácil que subvencionen a un centro privado, que a uno público. Luego hay

otra cosa que no es propiamente una subvención, sino una cantidad de dinero que da el Consejo del Deporte Escolar por cada equipo inscrito en el trofeo. El centro tiene once equipos inscritos y el dinero que nos dan nos sirve, al menos, para cubrir los gastos de arbitraje de los partidos.» Este año, confiesan con tristeza, tenemos déficit de entrada y calculan que la organización deportiva se comerá un millón y pico de pesetas. «Si —afirma Fernando Hernández, jefe de Estudios— pesa una cierta amenaza sobre nuestra organización deportiva, debido principalmente a la falta de recursos.»

Resultados deportivos

El nivel deportivo de los alumnos del centro comienza a ser importante y prueba de ello es la novena posición obtenida por el equipo de esgrima en el Campeonato Nacional de menores de quince años, celebrado recientemente. También el colegio tiene equipos de ex alumnos, chicos que están cursando FP o BUP, que trabajan directamente con las respectivas federaciones, en vez de con el Consejo del Deporte Escolar, y juegan en los campeonatos de Cataluña y España, y se clasifican. «Y este año —añade Enrique—, por primera vez, tenemos equipos femeninos que también darán guerra.» La explicación de esto es que la Escuela Pública de Prácticas 1 está formada por dos centros: Jaime I y Colegio Fray Ramón Pané, que hasta este año tenían direcciones distintas. Al unificarse, se ha impulsado el deporte femenino.

De interés para funcionarios

Si al pensar en sus regalos personales decide incluir libros, discos, «cassettes» o diapositivas sobre Educación, Pedagogía, Psicología, Arte o Música, consulte el CATALOGO del

SERVICIO DE PUBLICACIONES del Ministerio de Educación y Ciencia o infórmese en dicho Servicio (Ciudad Universitaria, s/n. 28040 MADRID. Teléf. 449 67 22).

Como funcionario dispondrá del 25 por 100 de descuento.

SITUACION URBANISTICA. III

CONSTANTES MODIFICACIONES, LA NOTA MAS DOMINANTE EN LA TRAMITACION URBANISTICA



Como comentaba, el desarrollo entre el equipo redactor del plan y la corporación municipal viene como consecuencia de que el acuerdo que se produce en el 1980 no es otra cosa que exigir al equipo redactor impositivos burocráticos a pesar de que el plan, que contempla que las modificaciones serán sobre la estructura general y no particularidades. En definitiva, los representantes se llenan de preocupaciones mediante las que se usaban calificaciones de algunas zonas, como consecuencia de las im-

posiciones municipales; el equipo encargado de redactar el plan general se pone en contacto con el equipo redactor para el Urbanismo de la Diputación General de Aragón, y de la reunión resulta que el equipo redactor debe aceptar las modificaciones urbanísticas: una marcada con la letra A, acorde con su criterio, y otra, B, que recoge las imprecisiones municipales; dicho documento se resalta la posición irregular con la que está acordando la corporación municipal.

Finalmente el documento entra el Ayuntamiento siendo éste un período algo complejo, ya que algunos miembros de la corporación se llevan el plan de modificación a sus domicilios y realizan con posterioridad algunas compras de solares en la capital.

Particularmente, en el momento de la reunión entre el alcalde y algunos arquitectos de la que salen treinta y cinco acuerdos sobre asuntos que se van a tratar en la Comisión Permanente de 5 de febrero de 1981 en la que se indica que de las dos alternativas de modificación de la estructura de la ciudad se debería presentar la denominada con la letra B en documento único. Nótese que ha

de toda la vejea, pasando una parte a ser suelo urbanizable no programado, ampliándose dicho suelo urbano con el carrero. Esta última coincide con Confiteo de carreteras y bajo via-

La segunda fase del plan de urbanización de Villafraesa pasa de urbano a urbanizable no programado.

Parte del Ensanachis pasa de urbanizable no programado a programado, ampliándose, de esta zona.

Parte del área frente a la Fuenfrés pasa a no urbanizable protegido y otra, de urbanizable protegido a urbanizable no programado.

Se amplía el suelo de La Muela.

En el área de la carretera de San Blas se crea suelo urbanizable no programado y no programado.

Se amplía el área de suelo urbanizable en la zona de las cenámicas.

En San Blas y Aguasgasa se crea de nuevo suelo urbanizable protegido a urbanizable.

Validóse pasa de no urbanizable a urbanizable.

Parte del sector, junto a la

Según han comunicado a esta redacción, el secretario municipal aragonés, Santiago Marraco, se trasladará el próximo día 24 del presente mes a la localidad de Ginegón, en la que se celebrará el Día de la Comunidad de Albaracín.

En esta ocasión, entre los actos previstos se presentará la nueva asociación cultural, así como el programa general de actividades que se celebrarán en el número cero de la revista "Mazcaray". Otro de los motivos de este día es el de fomentar las actividades culturales en la zona, por las características

particulares que reúne, presentándose un programa de actividades visuales.

A este acto acompañarán al presidente del ayuntamiento, representantes de las autoridades locales y provinciales.

EL CAJITAN GENERAL DE ALBARACIN, EN TERUEL, LLARIBENMADO.

Mañana jueves, día 14, a las diez horas, el ayuntamiento de Albaracín, en Teruel, organiza una bandera nacional a las escuelas nacionales de Villafraques, que será recibida por el Ayuntamiento de Albaracín y Olivas Ventura, durante el

LA PROVINCIA PASO A PASO

Santiago Marraco asistirá al Día de la Comunidad de Albaracín

Tras algunos años de permanencia en categorías regionales, finalmente el secretario municipal aragonés, Santiago Marraco, se trasladará el próximo día 24 del presente mes a la localidad de Ginegón, en la que se celebrará el Día de la Comunidad de Albaracín.

En esta ocasión, entre los actos previstos se presentará la nueva asociación cultural, así como el programa general de actividades que se celebrarán en el número cero de la revista "Mazcaray". Otro de los motivos de este día es el de fomentar las actividades culturales en la zona, por las características

particulares que reúne, presentándose un programa de actividades visuales.

A este acto acompañarán al presidente del ayuntamiento, representantes de las autoridades locales y provinciales.

EL CAJITAN GENERAL DE ALBARACIN, EN TERUEL, LLARIBENMADO.

Mañana jueves, día 14, a las diez horas, el ayuntamiento de Albaracín, en Teruel, organiza una bandera nacional a las escuelas nacionales de Villafraques, que será recibida por el Ayuntamiento de Albaracín y Olivas Ventura, durante el

PRESENTACION DE UN NUEVO METODO PSICOMOTOR INFANTIL

Chis Chis Chis es el título de un manual de ejercicios psicomotores, con música aragonesa, que será presentado el próximo lunes, día 13, a las 10.30, en los salones de la Diputación Provincial de Zaragoza, por el Departamento de Cultura y Educación de la Diputación General de Aragón, en colaboración de la Dirección Provincial de Educación y Ciencia.

El "Chis Chis" esta compuesto por un libro, una casette y un cuadernillo de observación. El libro está dividido en tres partes: la primera, que se refiere a la observación de la conducta musical en los niños, la segunda, que se refiere a la realización de un programa de ejercicios psicomotores, y la tercera, que se refiere a la observación de la conducta musical en los niños.

El libro está escrito por María del Carmen Facchi y María Angeles Cosculluela, siendo ésta

DECIMOS QUE...

FUTBOL

Tras algunos años de permanencia en categorías regionales, finalmente el secretario municipal aragonés, Santiago Marraco, se trasladará el próximo día 24 del presente mes a la localidad de Ginegón, en la que se celebrará el Día de la Comunidad de Albaracín.

En esta ocasión, entre los actos previstos se presentará la nueva asociación cultural, así como el programa general de actividades que se celebrarán en el número cero de la revista "Mazcaray". Otro de los motivos de este día es el de fomentar las actividades culturales en la zona, por las características

particulares que reúne, presentándose un programa de actividades visuales.

A este acto acompañarán al presidente del ayuntamiento, representantes de las autoridades locales y provinciales.

EL CAJITAN GENERAL DE ALBARACIN, EN TERUEL, LLARIBENMADO.

Mañana jueves, día 14, a las diez horas, el ayuntamiento de Albaracín, en Teruel, organiza una bandera nacional a las escuelas nacionales de Villafraques, que será recibida por el Ayuntamiento de Albaracín y Olivas Ventura, durante el

Ante todo hay que agradecer a los señores de la Diputación Provincial de Zaragoza, que han puesto los medios necesarios para que el día se materializara. Los puntos necesarios para el ascenso, auxiliados de su presidente, se han ido realizando durante la temporada.

Los alumnos y profesores fueron obsequiados con ejemplares del libro "Psicomotor" y un cuadernillo de observación. El libro está dividido en tres partes: la primera, que se refiere a la observación de la conducta musical en los niños, la segunda, que se refiere a la realización de un programa de ejercicios psicomotores, y la tercera, que se refiere a la observación de la conducta musical en los niños.

El libro está escrito por María del Carmen Facchi y María Angeles Cosculluela, siendo ésta

FARMACIA DE GUARDIA Manuel Pizarro, núm. 9. Teléfono 601213.

Validóse pasa de no urbanizable a urbanizable.

— HERALDO DE ARAGÓN —

«Chis-Chas», Aragón en el pentagrama

P. B.

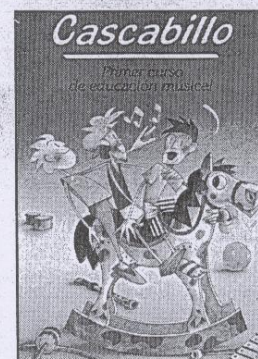
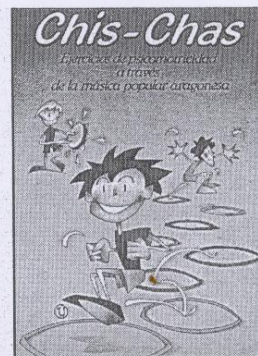
En 1984, cuando el Ministerio de Educación aún no atendía la educación musical de los niños y niñas, la DGA puso en marcha un proyecto educativo para el profesorado de Primaria.

Un equipo de dieciséis personas, músicos, maestros y profesores lanzaron, un año tras otro los conocidos «Chis-chas», «Cascabillo» y «Bigulín». Tres métodos para aprender música en las aulas que utilizaban las más modernas técnicas didácticas y la voz y el cuerpo de los alumnos partiendo siempre de la psicomotricidad, del baile y el ritmo.

En 1985 «Chis-Chas» fue premiado por el Ministerio de Cultura y en 1988 recibió, junto a José Carreras, el premio Comúsica, concedido por la Confederación de empresarios importadores y exportadores de instrumentos musicales.

Por los cursos de la DGA han pasado entre 700 y 900 profesionales de la enseñanza cada año, casi todos dedicados a la Educación Infantil y Primaria. Monzón, Huesca, Teruel, Andorra, Alcañiz, Ejea, Epila, Mequinena... «Chis-Chas» ha viajado allí donde se le reclamaba, organizando cursos donde hubiera un grupo de profesores interesado.

Mientras Chis-Chas se basa en la música popular aragonesa y la psicomotricidad, Cascabillo y Bigulín dan el salto de lo instintivo y natural a una enseñanza más consciente basada en el conocimiento del lenguaje musical, en la educación vocal y las audiciones. Todo el programa está pensado para Primaria, y sus objetivos —con muchos años de antelación— coinciden con los propuestos por la LOGSE, pero su adaptabilidad ha hecho que se usara con notable éxito con los más pequeños.



Reportaje

 **DIPUTACION
GENERAL
DE ARAGON**

Departamento de Cultura
y Educación

LA MUSICA EN ARAGON

RITMO
Nº 542
1986

Campaña de pedagogía musical en las escuelas

Pendientes de la futura Ley de Música, y para compensar las carencias de esta materia en la escuela, se diseñaron a partir de 1984 unas campañas cuyos objetivos son:

- Formar al profesorado
- Realizar un seguimiento de la tarea del profesor en la escuela con objeto de asesorarle e informarle en las téc-

nicas pedagógicas más sencillas y capacitarle para llevar a cabo esta labor.

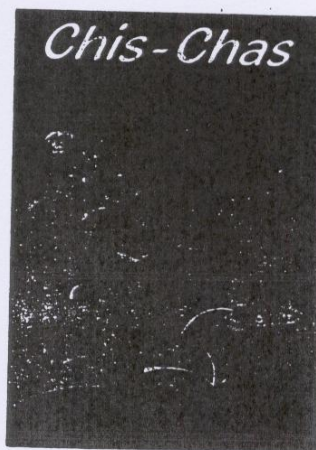
— Introducir, de una manera viva, la música popular y el repertorio tradicional clásico a través de la voz, el cuerpo y los instrumentos.

— Sensibilizar a docentes y discentes al hecho musical.

Para la consecución de estos objetivos se programó, a partir del año 1984, un plan cuya filosofía consiste no en impartir un cursillo tradicional de determinadas horas lectivas, sino en preparar a un equipo de músicos que, formados pedagógicamente en la Diputación General de Aragón, se desplazase una vez al mes a las cabeceras de comarca aragonesas para programar e impartir la materia del mes, a la vez que recoger los resultados apoyando a los maestros en sus dificultades.

Estos profesores, directores de los cursos, se preparan cada año durante el mes de septiembre para asimilar los textos que anualmente publica la Diputación General de Aragón y, al mismo tiempo, elaborar criterios comunes. Recibiendo asimismo clases de técnica vocal y de danzas populares aragonesas impartidas por especialistas, reuniéndose todo el curso dos veces al mes para intercambiar experiencias y adaptar los trabajos a la realidad de nuestras escuelas, tabulando los resultados obtenidos con objeto de preparar los niveles siguientes.

El primer libro editado en el curso 84-85, fue dirigido a la I Campaña y se denominó «Chis-Chas», significando la



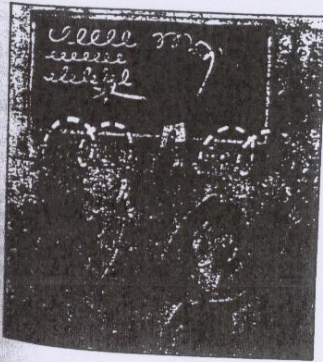
Portada del libro «Chis-Chas». En él se desarrollan diversos ejercicios de sicomotricidad, a través de la música popular aragonesa.



sensibilización a la música, trabajando la psicomotricidad por medio de temas populares aragoneses, sentando de



este modo las bases de la educación musical escolar. Este libro va acompañado de una cassette y ha sido reeditado, recibiendo en el año 1985 mención especial del Jurado, por unanimidad, en los premios concedidos anualmente por el Ministerio de Cultura.



Durante el curso 85-86 la campaña, como el libro y las grabaciones, se denominó «Cascabillo», significando el primer nivel de educación musical consciente.

«Cascabillo» consta de 5 apartados:

- Respiración y Vocalización.
- Educación Rítmica.
- Educación Audioperceptiva.
- Educación Psicomotriz.
- Audiciones Musicales Activas



Portada de «Cascabillo», Primer curso de educación musical.

En el curso actual, 86-87, la campaña, la grabación y el texto se denominan «Bigulin», siendo el 2.º nivel de educación musical así como una primera etapa de formación del profesorado que puede ser dirigido hasta el Ciclo Medio de EGB.

Los contenidos de «Bigulin» siguen progresivamente el mismo proceso de «Cascabillo» y se incorporan a la psicomotricidad danzas populares aragonesas.

La valoración de los cursos por parte del profesorado es muy positiva y puede expresarse su importancia partiendo

de los números de cursos que, comenzando con diez en el año 1984, en el curso 86-87 se están realizando 28, participando 850 profesores que los transmiten a 25 000 alumnos.



Libros aragoneses

Enseñar música

Guillermo Farás

Música para nuestros chicos

Bigulín. Segundo curso de educación musical. Diputación General de Aragón. Zaragoza, 1986, 303 páginas, 11,00. Una grabación magnetofónica.

Bajo la dirección de Mariángeles Cosculluela, edita la DGA este volumen, dividido en tres fascículos, titulados «Echichas» y «Cascabillon». Se dirige a los educadores de niños entre 7 y 12 años y está elaborado sobre un conocimiento directo —y, por ende, nada utópico o luso-río— de la realidad educativa aragonesa. (no siempre halagüeña). Es un método progresivo y completo, totalizador, pues atiende a que el niño vea, poco a poco y sin cesar, aprendiendo, con el propio ejercicio y protagonismo de la música, lo más sustancial de sus aspectos técnicos y generales y poniendo en valor sus propias capacidades. Se apoya en melodías sencillas y apropiadas (adaptadas, estas últimas, por los autores, a las posibilidades de sus finales) con frecuencia procedentes del acervo popular aragonés. Hay muy bellas ilustraciones de Francisco J. Molández (cuyo debe de ser el original colorido). La grabación que acompaña al texto es apoyo indispensable y un reto razonable para los profesores que acometan su enseñanza sobre la base de este texto. Debe destacarse lo que, por fuerza, ha tenido que ser muy laboriosa composición del original. Pero el trabajo ha dado un resultado

brillante, pulcro y cuidado, en el que gráficas (NOI) ha puesto la fase final. Muy bien.

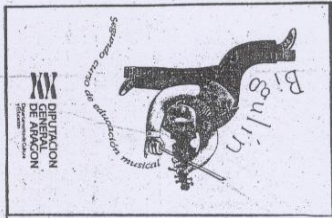
Educar en la música es educar la sensibilidad y la civildad de la persona. Un pueblo con sensibilidad musical es, sencillamente, un pueblo con sensibilidad.

Un clásico de ahora mismo: Natalio Bayo

L. J. García Bandrés. Natalio Bayo. Pinturas, dibujos y grabados. Col. Forma y Color. Ediciones Orcael. Zaragoza, 1987, 96 páginas, 11. Con poemas de J. A. Labordeta y L. Gra-cía.

Ediciones Orcael ha irrumpido con gran empuje en nuestro bastante animado panorama editorial. Fuso en marcha, con esfuerzo notable (y, parece mucho éxito) la Enciclopedia Temática de Aragón y entre otras cosas, una colección de envergadura (grandes temas) que con tanta seriedad y rigor se publica. El libro sobre Beltrán y J. M. Goyena, y que ha seguido con El Ebro, de J. R. Marcellino, J. L. Calvo y J. L. Rubio. (Por cierto que, en la portada de ambos, sólo figura el autor principal, ¡¡¡por qué que car-sa.) El editor anuncia, para gozo de todos, que el tomo dedicado a Natalio Bayo inicia una serie que abarcará todos los aspectos del arte aragonés contemporáneo. Lo cual está pero que muy bien.

El volumen, cuya ilustración ha sido verdaderamente minuciosa por Bayo, nos da una biografía intimista del pintor, hecha por García Bandrés



(que lo conoce de años) y trae poemas de dos escritores comparado muchas cosas (a él, como son J. A. Labordeta y Luciano García).

Este libro lo muestra adecuadamente. Aunque nada puede decir de lo mucho que a Natalio Bayo le queda por darnos. El libro incluye el listado de exposiciones, museos con su obra y ficha de las 76 reproducciones editadas.

El campo de Aragón

VV. AA. El sistema agrario aragonés. Entreprender y cooperar. Ediciones de la Diputación General de Aragón. Zaragoza, 1986, 118 páginas.

La Cadeneta Jordán de Asso de la Institución Ferrnada del Catolico, en su día, un libro impedito por ser-pertos en diversas disciplinas con el fin de divulgar y actualizar algunos estudios y enfoques recientes sobre el siempre pendiente asunto de nuestro sistema agrario.

Aparte la alegría de ver que diversos profesores de la Facultad de Filosofía y Letras (la de las Ciencias Indiales) intervinieron, a muy justo título, en semejante ciclo, satisface grandemente comprobar que lo que, en principio, nació como palabra para que, ocasionalmente, la oye-ran unos pocos asistentes, toma cuerpo en el papel y permanece, para enseñanza de cualquier interesado.

No es cosa de meterse en andurriales tan particular-es. Pero bueno será que se-ciente, aquí, de que hablan y dieron noticia los con-ferenciarios de hace unos meses. José María Cuadrá trató de la agronomía aragonesa y de cómo (hala-dana secado) el regadio (hala-dan, sequías, evaporatranspi-ración, etcétera) Francisco de los Ríos (no hay que decirlo) disertó sobre el aprovechamiento agrícola del agua en Aragón. F. García López y Javier Gros (ambos, por la Diputación General) por la ton para ser que condición-la producción agraria arago-nesa y el monte y estructura de sus pastos. José L. Rubio intervinó sobre el cooperat-ismo agrario (unuy arraiga-do en Aragón y con orienta-ción comercializadora y no productor: herencia de un pasado relativamente minifundista), que sigue crecien-do en los nuevos regadíos y que puede facilitar conside-rablemente el acometer re-formas en las estructuras productivas (...) sobre todo de cara a la integración en la CEE. Tómese nota por quien deba.

Acaba el volumen con un trabajo de Pilar Borobio y L. M. Frutos sobre la agricultura aragonesa, con una parte muy interesante, dedi-cada a la industria agroali-mentaria y a su implanta-ción, sobre una base censal y estadística abundante. Las provincias de Huesca y de Zaragoza tienen muchos más manifiestos con, al menos, una industria que la de Ter-cel. Pero es en Teruel, pre-cisamente, donde se localiza el mayor porcentaje (de industrias) en núcleos de menos de 1.000 habitantes (1970, que son el 65% del total aragonés en manifiestos de ese tamaño. ¿No podía haber sido algo diferente para Teruel de esta condición? digamos, espontánea?)

EL PAÍS, martes 3 de noviembre de 1987



Portada de una casete del programa Cascabillo.

Experiencia aragonesa

En 1983, la Diputación General de Aragón puso en marcha un programa piloto de sensibilización a la música denominado Chis-Chas. Dos años más tarde, coincidiendo con el Año Europeo de la Música, se ampliaba la experiencia con los cursos Cascabillo, el más riguroso método de pedagogía musical aplicado de forma general en la escuela española. Hasta la fecha, son cerca de 20.000 los alumnos aragoneses del primer ciclo de EGB que lo han seguido.

Detrás de Cascabillo hay un equipo de grandes especialistas. La batuta está en manos de Ángeles Cosculluela, asesora musical del Departamento de Cultura del Gobierno aragonés, que se muestra muy satisfecha con el programa "sobre todo por estar concebido como una forma de hacer participar y jugar a los niños a través de unas unidades rigurosamente elaboradas".

Agenda

RITMO

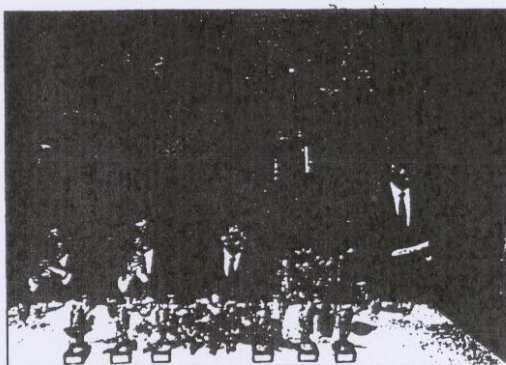
LOS II PREMIOS "COMUSICA"

Distinguir a cuantos —personas, instituciones y medios de comunicación— destacan por su labor de apoyo y divulgación de la música es el fin perseguido por COMUSICA al crear estos premios que en ésta su segunda edición han sido otorgados a José Carreras y Narciso Yepes —en homenaje a tan modélicos artistas—, al Ayuntamiento de Madrid y al Gobierno Regional de Aragón —en reconocimiento de su buena política de educación musical— y al programa "Por la mañana", de RTVE, y a la Sección de Educación del diario ABC —al primero valorando su labor en favor de la música en vivo y su apoyo a los modestos intérpretes, y al segundo por su empeño en informar sobre las grandes deficiencias de la pedagogía

musical en España—.

Recogieron los premios, simbolizados en una estatuita, obra de Sergio Blanco, el popular cantante del dúo Sergio y Estibalez; en nombre de Narciso Yepes, su hijo Ignacio; Juan Badía, jefe de la Sección de Educación de ABC, recibió la otorgada a su periódico; Manuel Cuadrado, la concedida al programa premiado de RTVE. Ramón Herrero, concejal de Cultura de la corporación municipal madrileña, se hizo cargo del premio concedido al Ayuntamiento, y el director general de Acción Cultural del Gobierno autonómico de Aragón, Pedro San Cristóbal, recogió el galardón otorgado a su departamento por los Cursos de enseñanza musical, organizados y promovidos por el mismo, nominados **Chis-Chas** y **Cascabillo**, seguidos hasta ahora por 25.000 alumnos de E.G.B. y de los que es autora María Angeles Cosculluela. José Carreras, obviamente, no pudo asistir y su premio le será entregado en Barcelona.

El acto convocó a un buen número de fabricantes y comerciantes, importadores y exportadores de instrumentos, miembros de COMUSICA, organización que agrupa casi un centenar de empresas del sector de los instrumentos musicales, y fue presidido por miembros de su directiva, Pedro Leturiaga (presidente), Juan Manuel Campuzano (secretario) y Pedro Relax.



Los trofeos, en primer plano, en la mesa presidencial, en la que vemos (de izquierda a derecha) a Pedro Relax, al representante del Gobierno de Aragón, Pedro San Cristóbal; al Presidente de COMUSICA, Pedro Leturiaga, a María Angeles Cosculluela, y al secretario de la Institución, Juan Manuel Campuzano.

La música, promocionada con métodos nuevos

El interés puesto por la Diputación General de Aragón en promocionar la música desde los niveles escolares ha supuesto que visitemos a María Angeles Coscolluela Mazcaray, técnica encargada de la música en el organismo autónomo citado y autora del método, que dividió en tres grados, está poniendo en Aragón en los primeros

lugar. En esta conversación con ella hemos sacado en consecuencia, además de su alta preparación musical, con una cierta visión de lo que debe ser la extensión de esta actividad escolar al mundo del niño, e incluso del maestro, su entusiasmo por llevar al ánimo de todos, profesores y alumnos, el interés por la música, que lo condensa en esta sencilla frase: «Nuestro afán debe ser, por encima de todo, que el niño sienta afición por cantar, y que cante.»

Y para que nuestros lectores sepan el contenido de estos cursos transcribimos un extracto de su organización que nos facilitó su autora.

1. Objetivos.

- Sensibilizar al profesorado al hecho musical.
- Informar a los maestros de las técnicas musicales más sencillas.
- Formar a los profesores y dotarles de los recursos didácticos que, adecuados a la realidad de nuestras escuelas, posibiliten, a través de su propia capacitación, la transmisión a los alumnos.

2. Participantes

En el Departamento de Cultura y Educación de la Diputación General de Aragón se ha formado un equipo de 16 profesores de música que se desplaza una vez al mes a las capitales y cabeceras de comarca aragonesas, impartiendo cursos a cerca de mil profesores de EGB. La materia contenida en cada sesión la transmite al alumno y al mes siguiente se recogen las experiencias y dificultades habidas. Se calcula en alrededor de 30.000 los niños que reciben a través de sus profesores la materia musical en los 36 cursos que simultáneamente están funcionando en toda la Comunidad aragonesa.

3. Niveles

El contenido de los cursos es la materia comprendida en las tres publicaciones del Departamento: «Chis-chas», «Cascabillo»



la sensibilización a la música por medio de la psicomotricidad y los temas de la grabación están extraídos del folclore de las tres provincias aragonesas, instrumentados por Angel Oliver Pina, quien en este pasado año ganó el premio Reina Sofía de Composición. El libro tuvo mención especial del Jurado del Ministerio de Cultura, por unanimidad en el año 1985, y la primera edición se agotó en seis meses. Fue nuevamente editado.

Con «Cascabillo» se comienza la intelectualización del proceso musical que continúa con «Bigulin», quien comprende dos niveles. Puede comenzarse con «Chis-chas» en Preescolar, pero también a cualquier edad en la que el niño se inicie en el proceso musical, ya que es una gran ayuda al trabajar sistemá-

ticamente las conductas motrices que van a facilitar con posterioridad la comprensión y realización del hecho musical.

Los textos van acompañados de grabaciones ya no solamente folclóricas, sino también de carácter clásico que los alumnos realizan con expresión corporal.

Se trabaja la respiración y la vocalización, la educación rítmica, audioperceptiva, psicomotriz y las audiciones musicales activas.

Este trabajo es ya efectivamente conocido por otras Comunidades autónomas. Tenemos unas magníficas relaciones con profesionales de este campo que están trabajando en ellas, como Margarita Guetta, en la Xunta de Galicia; María Castelló, en la Junta de Andalucía, etcétera.

2 ARTES Y LETRAS

FRAGMENTOS
MUSICOS

Didáctica aragonesa

Alvaro Zaldívar Gracia

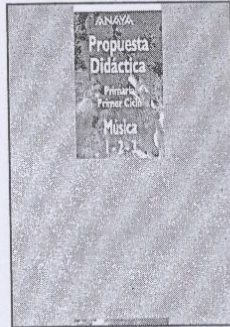
Por todos bien conocida, la reforma de la enseñanza no universitaria que ha puesto en marcha la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General de Sistema Educativo, la tercera gran ley —junto con la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, la LODE, y la Ley de Reforma Universitaria, conocida como LRU— que desartolla los aspectos educativos establecidos en la Constitución) supone una muy profunda transformación de la educación española.

En efecto, se propone mucho más que un simple cambio de nombres y reparto de ciclos y cursos, plantea una modificación sustancial de todo el complejo mecanismo educativo —excluido el universitario— tanto en lo que atañe a las enseñanzas generales como a las de régimen especial (entre éstas, las musicales como parte integrante de las enseñanzas artísticas), y dentro de las generales tanto los niveles obligatorios —primaria y secundaria obligatoria— como los no obligatorios —los restantes—.

Quizás no sea éste el lugar más apropiado, ni dispongamos tampoco aquí del suficiente espacio para entrar en una discusión pertinente acerca de las nuevas didácticas musicales que vienen a cumplir de manera concreta y efectiva, en un plano de concreción suficiente, las directrices establecidas en la LOGSE y disposiciones que la desarrollan. En cualquier caso, sí que desde estos «Fragmentos músicos» sentimos la obligación de dar a conocer, al menos, algunas iniciativas que poseen un interés singular.

Una de éstas, por varias razones, es la reciente edición de un notable material curricular para la didáctica musical dentro del primer ciclo de primaria (por tanto, dentro de las enseñanzas generales obligatorias), una propuesta del influyente Grupo Anaya (parte de su proyecto editorial para el primer ciclo de la educación primaria, que ha sido supervisado por el Ministerio de Educación y Ciencia y aprobado por orden de 13 de junio de 1992, «B. O. E.» del 30 de junio) que ha sido realizado por un equipo de pedagogas musicales aragonesas coordinado por Mariángeles Cosculluela Mazcaray.

El grupo, en el que figuran, además de Mariángeles Cosculluela, Belén López Casanova, Gloria Mengod Los Arcos, María del Rosario Royo Valdearcos y Edelmira Sanuy Oliván, ha preparado, al menos hasta el momento, no sólo los seis cuadernos independientes que constituyen el material básico de aula (dotados de un cómodo formato apaisado, con un absoluto pro-



tagonismo del dibujo coloreado y buscando en todo momento la mayor participación del niño a través de la omnipresencia de unos «dedos» plenamente infantiles) sino además otros dos impresos (lógicamente de distinto formato y presentación) que, repartiéndose cada uno la mitad de los seis cuadernos, se ocupan de explicar, con ayuda de una muy clara maquetación ilustrada con frecuentes cuadros esquemáticos, no sólo el planteamiento general de la propuesta sino también la descripción, programación, objetivos, etcétera, de cada una de las unidades en que se dividen los cuadernos antes dichos.

Sin duda fruto de un trabajo concienzudo que se beneficia de la amplia formación y experiencia de todos y cada uno de sus componentes (recordemos que Mariángeles Cosculluela es, asimismo, la responsable principal de un ya veterano método de didáctica musical, asimismo para las enseñanzas generales, expuesto en los conocidos libros «Chis-Chas», «Cascabillo» y «Bibulín», editados por la Diputación General de Aragón, entidad de la que ella misma es la técnica de musicología y pedagogía musical), esta propuesta didáctica no sólo es una muy interesante oferta editorial —en el muy competitivo mundo de las editoriales escolares—, sin que además, con estos libros se confirma el buen momento actual de la didáctica musical aragonesa ya que, entre otros logros que en su momento contaremos, y no casualmente, una representación de la misma ha sido la elegida por una de las empresas líderes del sector para realizar un emblemático trabajo de ámbito nacional y relevantes perspectivas de futuro.

**«Propuesta didáctica.
Primaria. Primer ciclo.
Música»**

Mariángeles Cosculluela y otros.
Grupo Anaya. Madrid, 1992.

Guillermo Fatás

El prof. Edmund H. Wallace, de la Universidad Helenville, sostiene empacho alguno que el hombre prehistórico era animalesco que no es aceptable postular ningún parentesco del mismo con las personas actuales. Ema que su léxico inicial no brepasaba las veinticinco palabras, referidas a las relaciones elementales de parentesco o dependencia y a ciertas realidades objetivas primarias, tales como «comestibles», «agua» o «palos». Intenta reconstruir el proceso por el que alguno de nosotros pudo acceder a la conciencia de su «yo» individual cobrando conocimiento de sí mismo como algo desagregado con capacidad de autorrespeto respecto del núcleo gregario omnipresente que constituía el medio ambiente psicológico incluso, a sentir la necesidad un nombre singular que le permitiese aduenarse formal y rápidamente de su propia existencia para, finalmente, acceder por esa vía a roles de jefatura de grupo. En cuyo desempeño consiguió delinear conceptos abstractos o perfilar pautas de conducta tendentes a superar

José Luis Acín Fanlo

Para realizar cualquier investigación, sea del tipo que sea, se requiere recurrir a diversas fuentes de información, a los más variados documentos que aportan datos sobre la misma. El caso de la antropología no es distinto en este sentido, basándose toda su argumentación y todo su peso en el pasado, complejo y dilatado trabajo de campo. Así, se obtienen informaciones —transmitidas oral y generacionalmente, de documentos escritos, descripción anteriores, dibujos y grabados de otras épocas, o el contacto directo —y fundamental, de indudable realización para llevar buen puerto el trabajo iniciado— con las personas que lo van a cabo y con sus diversas manifestaciones, con las que quedan perfectamente delimitados y caracterizados. Diversos campos de actuación y de obtención de elementos para acometer la descripción, con consiguiente análisis y estudio de la investigación iniciada, los que llegar al profundo conocimiento de la cultura tradicional en todos sus hitos y en más variados lugares de puesta en escena.

A todas ellas, tanto a las dadas como a las no nombradas —si bien de auténtica relevancia y de imprescindible utilidad—, se suma la fotografía esos clichés instantáneos tramisores de varias y variadas turas desde finales del siglo pasado. Todos sus componentes sus múltiples puntos configuran de la imagen, aportan muchas lecturas y entresijos que poseen, desde los elemen-

HERALDO DE ARAGÓN

22 de abril, de 1993.



La musicoterapia 'suenan' con más fuerza en los últimos años, aunque es una técnica que se ha empleado a lo largo de muchos siglos. Los sonidos pueden resultar eficaces contra enfermedades, aunque aquí no hay recetas universales. La música también puede tener otra cara y ser empleada como táctica disuasoria.

La música amansa a las fieras

Aragón ha inaugurado un curso sobre musicoterapia, que explora las posibilidades curativas de las melodías

IGNACIO IRABURU
Zaragoza

La música amansa a las fieras y a veces puede curar a los seres humanos. A través de la historia, las melodías han servido de remedio contra males físicos o psíquicos, como bien demuestra la musicoterapia. En Aragón se acaba de estrenar un curso, coordinado por Carmen Serna Montalvo, con la participación de médicos, musicoterapeutas, pedagogos musicales, artistas, psicólogos y músicos, que abordan esta técnica milenaria desde diferentes perspectivas.

El sueño de Carmen Serna es que Aragón llegue a tener una escuela de musicoterapia. "Hace falta coordinación y apoyo", afirma esta animadora coordinadora, que el año pasado asistió a un congreso que reunió en Vitoria a representantes de más de treinta naciones, especialistas de música y salud. "En el programa de Zaragoza se han inscrito veinte cursillistas, pero se nos ha quedado pequeño, dado el número de solicitudes que hemos recibido".

Maria Angeles Coscolluela, pedagoga musical y musicóloga, formó parte del comité científico de la reunión en Alava. Ahora también participa en este primer curso que abre expectativas. En su casa de Zaragoza, ella explica que la musicoterapia "no es ninguna receta mágica y hay que andarse con mucho cuidado, asegurar el rigor, porque en esto también puede haber bastante cuento".

La música como terapia se ha empleado especialmente en niños con deficiencias físicas o psíquicas y también en personas mayores. "Cada persona posee su clima musical y los ecos son diferentes para los seres humanos. Algunas melodías tienen proyecciones distintas para cada receptor". Y cita a Haydn, dando fe de que cuando fallan las palabras empieza la música. "Lo nuestro no es magia, sino un proceso lógico".

El niño de los caracoles

Hay casos en Aragón como el de un niño que se negaba a hablar. Cada mañana iba al colegio con una bolsa llena de caracoles, la ponía en la ventana y cuando los bichos en cuestión sacaban los cuernos al sol, entonces el niño pronunciaba las únicas palabras del día: "Profesor, profesor, mire los cuernos". Y después de ese momento de felicidad, el colegial ya no volvía a abrir la boca. "Mediante un continuo trabajo con tambores y elementos de percusión, el niño finalmente habló. Y con el tiempo llegó a ser el más travieso de la clase", confirma María Angeles Coscolluela, añadiendo que otras historias no tienen final tan feliz.

A veces, la musicoterapia sirve para abrir la puerta por la que tienen que entrar después psicólogos y psiquiatras. Hay un trabajo impresionante de mucha gente anónima. Entre los mayores, la música y el baile tienen también su efecto. "Con la música se da una proyección del inconsciente. Ellos recuerdan cosas que pensaban que no sabían y vuelven a una época llena de buenos recuerdos". Y es que la música se graba a fuego en la memoria y se une con cohesión a los sentimientos.

La música puede detectar proble-



Tratamiento. La música, dice María Angeles Coscolluela, puede tener poderes beneficiosos.

ANSEL DE CASTRO

do new age tan vinculado a los ejercicios en cura de estrés. "El new age carece de base rítmica y da la sensación como de estar flotando", afirma esta musicóloga, asesora técnica del departamento de Educación y Cultura de la DGA. Es la relajación del cuerpo, la pacificación del cerebro. "Nuestro ritmo biológico es muy fuerte y la música puede servir para encontrar la paz. A veces, se emplea

"Rock" estridente y canciones tibetanas se emplearon en la guerra psicológica contra Noriega y la secta davidiana"

para todo lo contrario. Refuerzos rítmicos para una persona en estado de atonía".

Hombres y mujeres pueden reconocerse a sí mismos a través de la música. "En muchos casos la vejez se vive dramáticamente. Hay que proporcionar técnicas para ayudar a los ancianos en este proceso de pérdida. Así, los ejercicios de rehabilitación pueden hacerse de forma

mecánica, pero también es posible implicar tu espíritu, revitalizar personalidad a través de ritmos musicales. Puede servir en algunos casos para un segundo apoyo socialización de los mayores, que al perder su mundo se vanlando. Las canciones y los ritmos pueden volver a unir".

En el mundo

Coscolluela hace un nuevo análisis de las terapias musicales de manos de personas que nben". En la órbita internacional una fuerte corriente de musicoterapeutas y se han realizado experiencias muy rigurosas. Ahí está el ejemplo matrimonio Robbins. La industria rock de EEUU las financió una clínica atienden a niños marginales problemas, a través del jazz. Torgran es otro caso. Él ha puesto marcha la vibroacústica, una música graduada en bajas frecuencias que tranquiliza con éxito a pacientes frénéticos.

Hay empresas que para elevar la producción, sobre todo en cadenas donde el trabajo es más manual intelectual, ponen música. Y pese a haber recetas universales, el hincapié de los dentistas suele tener efectos relajantes en las salas de espera. Aristóteles recomendaba a los jóvenes el uso de matraces para lit energía. La música, al fin, no es para los camaleones de Truman Capote sino para uso, disfrute y terapereas humanos. ■

En cualquier caso, una buena idea puede hacer milagros. Más de encantamiento como el de las mosas sienes de alta mar, más como el de aquel flautista de Haydn que hizo de los sonos de su flautín poderoso ruidismo. Y ya en la vida Aristóteles recomendaba a los jóvenes el uso de matraces para lit energía. La música, al fin, no es para los camaleones de Truman Capote sino para uso, disfrute y terapereas humanos. ■

Tarántulas, tarantelas, atarantados y baile de san Vito

Durante siglos se creyó que la picadura de tarántula era mortal. El único remedio para combatirla estaba en la música, un antídoto aplicado con empeño y buen ritmo a lo largo de la historia. Sara Mallo Salgado explicaba en un reportaje publicado en *Historia y vida*, los entresijos de esta terapia, detallando la evolución y la importancia del baile para expulsar el terrible veneno.

Los desafortunados humanos que resultaban mordidos, entraban en un estado de alta tensión nerviosa. Definitivamente, se culpó al arácnido de ser transmisor de una enfermedad convulsiva llamada corea o baile de san Vito.

Los llamados atarantados (palabra que ha quedado en el diccionario) tenían la música como único remedio contra la histeria. Baltasar Castiglione constataba en *El Cortesano* que para curar las picaduras se inventaban muchos instrumentos de música con los cuales poder experimentar con los sonos hasta encontrar el apropiado para cada enfermo tarantulado. Las familias de los do-



servicios de guitarristas, violinistas o autores con instrumentos parecidos, ya que las chirrimas, dulzainas y otros artilugos de viento, se consideraban menos adecuados para el tratamiento. Y es que los sonidos agudos fatigaban al enfermo.

El remedio musical dio origen a la tarantela, como forma musical de danza con tendencia al movimiento rápido y continuo. Los sufrientes bailaban y bailaban hasta caer extenu-

ados por la intensa sudoración, que, junto a la abundante ingestión de agua, contribuía a la eliminación de toxinas. El tarantulado se iba purificando, declinando sus fatídicos síntomas.

En Aragón, la tradición incluía una variante: en el tratamiento musical era necesario hacer bailar a la tarantula a la vez que al afectado, quien solamente quedaba sanado cuando

se curaba de la enfermedad, según explica Sara Mallo.

Hubo un gran número de músicos especializados en tarantelas grandes compositores como el aragonés Gaspar Sanz, las incluye en su repertorio. En 1787, la Juntá Gubernativa de Medicina de España admitió, dadas las evidencias de varios casos, que la música era un poderoso antídoto contra la mordedura. La junta dio fe del poder de algunas melodías, constatando la utilidad de un remedio aplicado a través de la historia.

Decenas de años después, la música ha vuelto a demostrar que es un arma cargada de futuro. El ejército de los Estados Unidos la empleó como método disuasorio en Panamá. Manuel Antonio Noriega fue bombardeado constantemente en su encierro con altavoces con rock estridente a todo volumen. Tiempo después con David Koresh y su secta de Waco, se instalaron potentes equipos musicales que durante las 24 horas del día transmitían a los davidianos música tibetana y el rock más duro del mercado. Fue toda una guerra

40

ULTIMA

HUESCA.- María Angeles Cosculluela, originaria de Barbastro, y Carmen Serna, vinculada a Huesca por la procedencia benabarrense de su marido, se han embarcado en esta aventura de transmitir sus amplios conocimientos sobre musicoterapia. Ambas pertenecen a un equipo multidisciplinar que trabaja en educación especial y modificación de conductas con menores. También las dos imparten en Huesca de la mano de Ibercaja, como lo hicieron hace dos años en Zaragoza, el curso de musicoterapia general, "Música y salud", orque "la musicoterapia es una filosofía de vida".



María Angeles Cosculluela, a la izquierda, y Carmen Serna.

Carmen Serna y María Angeles Cosculluela imparten el curso de musicoterapia de Ibercaja

‘Todos somos iguales: la misma tristeza, rebeldía, desolación, el mismo abandono’

M.G.

Los dilatados currículum en la calidad del curso "Música y salud" que, desde el pasado sábado, imparten en el Centro de Formación de Ibercaja Carmen Serna y María Angeles Cosculluela, un curso que ya se organizó en Zaragoza hace dos años y que, posteriormente, ha derivado en dos especializados en musicoterapia geriátrica e infantil. La arteterapia en general es un recurso poderoso para profesionales como médicos, psicólogos, quiropraxistas o terapeutas", señala. En realidad, es "un recurso terapéutico, por lo que ha de prac-

ticarse con rigor y sin el peligro de confundirla con fantasías esotéricas". Precisamente, para evitar estos contratiempos surgen los equipos multidisciplinarios. Además de rehabilitar la conducta física, la musicoterapia hace hincapié en el plano psicológico y afectivo: "Nosotros cuidamos los dos aspectos e intentamos desbloquear las conductas afectivas a través de los recursos expresivos".

Los dieciocho alumnos van a utilizar diversos instrumentos de percusión y cuerda. "Previamente hay que conectar con el principio de identidad sonora de la persona (ISO)". Para lograrlo, es importante manejar un repertorio musical amplio que se adecúe

a las necesidades del grupo.

Naturalmente, para poder practicar este tipo de terapias tiene que existir, previamente, voluntario del trabajo en equipo y de colaboración y entendimiento. "El modo en que se recibe este tipo de trabajo es muy particular. Inmediatamente molestamos. Nos ven como una interferencia si no entienden lo que hacemos".

El proceso de trabajo es "sumamente riguroso" por lo que la creencia de que con pocas horas de cursillo ya se puede hacer una terapia es errónea. "La musicoterapia es algo serio que tanto puede beneficiar como perjudicar si no se sabe hacer por profesionales".

María Angeles Cosculluela

fue la promotora de la experiencia "Chis-Chas", de implantación de la música en las aulas. "La musicoterapia es una filosofía y un sentido de vida", señala. "La educación es algo integral, no parcelado, donde el niño y su desarrollo son más importantes que la materia que tratamos. Esto es un laboratorio. Es aprender a vivir, algo que nadie nos ha enseñado y que, a veces, hemos aprendido con excesiva dificultad". Paradójicamente, el trabajo con niños difiere poco del de con ancianos. "Verdaderamente es un asombro ver que todos somos iguales. El mismo abandono, la misma tristeza, la misma desolación, la misma impotencia, las mismas rebeldías y actitudes".

Música, ¿para qué?

Más matemáticas y menos músicas» es el eslogan que en una pancarta sostenía con fuerza y entusiasmo un chaval de no más de 7 años en una manifestación frente al Pignatelli y que protagonizó toda una primera plana en el HERALDO DE ARAGÓN del día 4 de Octubre de 1996. No se sabe quién le puso en las manos esa pancarta pero sí se sabe con toda seguridad que el muchacho jamás olvidará el mensaje que había lizado en una jornada tan intensa y apasionantemente reivindicativa como la que estaba viviendo. ¿Para que sirve la música? es la eterna pregunta, una cuestión recurrente que causa perplejidad al observar las diferentes y a veces no congruentes respuestas de los ciudadanos en general. La música es un producto que genera enormes beneficios y que cada vez se consume con mas fruición en un mercado que des-

que se sumergen incluso los que no la valoran en especial. España es un país en el que no se escucha. Ocupa los primeros puestos en el ranking mundial de contaminación acústica.

España es un país que mientras los profesores de música reivindican su horario docente, otros funcionarios susurran que «basta de musicainas», y a lo mejor son los mismos ciudadanos que se obstinan en que sus hijos entren en un conservatorio empeñados en que con muy poco esfuerzo aprendan a tocar un instrumento como sinónimo de cultura y distinción -muy a la antigua usanza- confundiendo la formación rigurosa y dura de un profesional con una mera y simple actividad extraescolar que aprenderán en un centro que, a modo de guardería, los entretenga.

Somos duros para la música, sordos y con poca sensibilidad.

Es muy típico de una sociedad cuando menos pintoresca que no se valore en absoluto la educación artística en las enseñanzas de régimen general: primaria, secundaria y bachillerato, que se empeñe en entablar una competencia desigual con otras materias: lenguaje, matemáticas, lenguas, tecnología, y luego reivindique una carísima formación en los conservatorios

en la que con toda seguridad el índice de fracaso de los chicos es acorde con lo absurdo de la situación: horarios acumulativos, edad temprana, falta de facultades o de vocación etc. y el costo inabordable para cualquier sociedad sensata.

Música ¿para qué?: lejos cada vez más de aquella concepción griega que la cataloga como la armonía de las esferas y que predicaba su adiestramiento como capaz de templar el carácter y como filtro y catalizador de las emociones. Lejos queda el Cuadrivium y ahora, en la actualidad no han sido, tampoco asumidas las modernas corrientes en las que se descubre cómo la música ayuda en el desarrollo armónico de la personalidad de los niños a través de la educación.

Estimula el cerebro. Afina la destreza auditiva y desarrolla la capacidad para escuchar. En la interpretación musical y con el movimiento se trabajan todas las conductas motrices requeridas para el equilibrio psicofísico de los individuos; coordinaciones, relaciones espacio-temporales, equilibrio... En el canto se trabaja todo el aparato fonador, la relajación, la respiración, la emisión, la comunicación.

Los avances tecnológicos en la era actual superan nuestras propias previsiones. Sin saber nada del cerebro hemos avanzado enormemente en la arquitectura y funciones del mismo. Al hablar de música ya no se habla de magia como en los tiempos primitivos, aún-

que mágico nos pueda parecer cuando se observan determinadas reacciones de los individuos frente a ella, sobre todo cuando se relaciona con la memoria inconsciente de los dementes, tan de moda en estos momentos, y que todavía no puedan ser justificada. Se sabe que los efectos de la música implican a los elementos sensoriales y emocionales y que éstos están registrados en el cerebro.

Rodríguez Delgado explica en su libro «La felicidad» que la percepción de estímulos ópticos, acústicos, táctiles y sensoriales es totalmente necesaria para la maduración del cerebro y para el desarrollo de los mecanismos sensores del placer. La privación sensorial, dice, es altamente perjudicial para el desarrollo neuronal. En «La música y el cerebro» Despíns expone que los mecanismos neurales funcionales, regulados por el hemisferio derecho ya por el izquierdo, nunca actúan solos sino de manera concertada. Se sabía que el lenguaje está situado a la izquierda y la música a la derecha, cada-

vez se va precisando más: a la izquierda las representaciones lógicas, semánticas, fonéticas; las operaciones analíticas y lo denotativo, lo lingüístico oral o escrito; la elocución, el cálculo, el juicio, el razonamiento; el ritmo y el control motor de la ejecución musical. A la derecha las percepciones globales, holísticas, la novedad, lo desconocido, lo connotativo, el sentido de la emoción y de la expresión, la creatividad artística, la entonación cantada, la melodía, el timbre, la improvisación.

La relación social, el respeto a los demás, la observación y concentración, la disciplina y las normas, la sensibilidad y la conciencia personal y además, la creatividad y la capacidad que tiene la música de provocar la emoción que es quizás uno de los elementos que posee más fuerza a la hora de contemplar el constructo motivacional de los amantes de cualquiera de las artes.

En educación se habla de diversidad, de multiculturalidad. ¿Cómo trabajar con la diversidad sin recursos? ¿Cómo acercamos a los niños más desfavorecidos, sumergidos en el sufrimiento o el aislamiento: autistas, paralíticos cerebrales, oncológicos desde el discurso racional y lejano o desde los medios y la fantasía que proporciona el arte: la música, la plástica la dramatización, para aproximaremos poco a poco a su nivel? Lo saben muy bien los tantos y tan buenos profesionales que trabajan día a día con ellos desde la discreción y el silencio: todos los recursos son pocos y toda la imaginación es necesaria para articular los medios que no añadan más sufrimiento al sufrimiento en el que desgraciadamente están inmersos.

¿Y la diversidad?, ¿qué puede hacerse con los chicos y chicas recién llegados de otros países, que ignoran el lenguaje, que no entienden los mensajes de una sociedad que empiezan a descubrir? ¿Para qué sirve el arte?, para comunicar, para relacionar, para expresar, para conmover, para abrir canales, para cantar para bailar, para dibujar, para aprender, para interpretar, para sentir, para reír junto a los que no los entienden.

La educación aragonesa necesita preparar a los ciudadanos del mañana para el futuro que les aguarda, siempre diferente e imprevisible, potenciar, en consecuencia las destrezas físicas, el equilibrio y la armonía personal, la capacidad de relación y convivencia y desarrollar la creatividad y el pensamiento divergente, formación que demanda la sociedad actual en permanente crisis, evolución y cambio.

Mariángeles Coscolluela es presidenta de la Asociación Aragonesa de Musicoterapia.



- HERALDO DE ARAGÓN - julio de 2001

ETCETERA

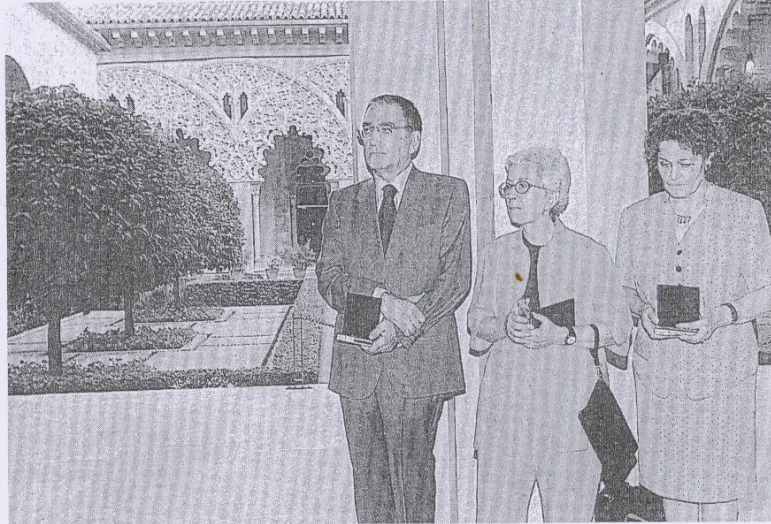
Invitada especial | Elena García-Lechuz

Las 'sabinas' premian el arte musical y literario



La escritora Ángeles de Irisarri, la cantante Carmen París y la musicóloga María Ángeles Cosculluela, galardonadas por el Club La Sabina

El Palacio de la Aljafería fue ayer punto de encuentro de las mujeres aragonesas. El motivo, la entrega de los premios del Club de Opinión La Sabina. La ceremonia congregó a las principales mujeres que ocupan cargos públicos; entre ellas no faltaron las diputadas Blanca Blasco, Juana Barreras, Montse Costa y Trinidad Aulló; la directora general del Inaem, Ana Bermúdez; la directora del IAM, Ana de Salas, y las vicerrectoras de la Universidad de Zaragoza, Nieves Ibeas y Blanca Conde. El presidente de las Cortes de Aragón, José M^a Mur, capitaneó la entrega de galardones junto a la presidenta de la asociación, Asunción Jimeno, y la



Javier Ferraz, Ángeles de Irisarri y Adelina Mondaray. GUILLERMO MESTRE

presidenta del CESA, Ángela López. Esta fue la encargada de entregar el premio "Sabina de Plata" a Carmen París, de quien relató sus bondades artísticas, su paso por la universidad y la admiración por su madre, Adelina Mondaray, quien recogió el premio ante la ausencia de la cantante. La escritora Ángeles de Irisarri

recibió el premio "Sabina de Oro" con cierta timidez pero orgullosa y agradecida a la presidenta de la Asociación Torrerramona, Olvido Blasco, que fue la institución que la propuso para el reconocimiento. La musicóloga fallecida M^a Ángeles Cosculluela fue la titular de la distinción que, a título póstumo, le con-

cedieron las 'sabinas' en reconocimiento a su labor de renovación de los métodos de la enseñanza musical. Su marido Javier Ferraz, recogió la estatuilla emocionado ante un público en el que no faltaron compañeros de la DGA como Carmen Serna, Paz Durdill o Antonio Mostalac. Elenalechuz@terra.es

ALJAFERÍA Carmen París y Ángeles Irisarri reciben hoy los premios "Sabina"

ZARAGOZA. La ya tradicional entrega de los premios del Club de Opinión La Sabina tendrá lugar hoy en el Palacio de la Aljafería, a las ocho de la tarde. El galardón áureo será entregado a la escritora Ángeles Irisarri, mientras que la cantante Carmen París recibirá la "Sabina de Plata". De esta manera se quiere reconocer en ambas su trayectoria profesional. Además, y de manera excepcional, este año se entregará una "Sabina de Oro" póstuma a María Ángeles Cosculluela Mazcaray, reconocida musicóloga fallecida el pasado 12 de mayo. HA

Heraldo de Aragón / martes 14 de mayo de 2002

GALERÍA | 35

... hasta nuestros días". Chus Fernández, Luis Giménez, Chavi Naval, Mee Ruiz, David Fernández y Teodoro Romero son los componentes de Funkayo, grupo con el que se llega al clímax del ciclo. El próximo martes, la Facultad de Económicas, se abordará el tema "Soul, Boogie-boogie, Jazz y otras músicas de baile".

Emocionado adiós a la musicóloga María Ángeles Cosculluela

FUNERAL Amigos y profesionales del mundo de la música asistieron ayer al funeral por la conocida pedagoga y divulgadora musical

ZARAGOZA. Ayer se celebró en Zaragoza un funeral "corpore insepulto" por el eterno descanso de María Ángeles Cosculluela, una de las figuras más conocidas y queridas en el panorama musical aragonés, fallecida el pasado domingo. Casada con el meteorólogo Javier Ferraz, Cosculluela era técnica de pedagogía musical y musicología, labor que desempeñaba en el Gobierno de Aragón. En su última etapa profesional había realizado una intensa tarea en la dirección general de Educación Permanente y Enseñanzas de Régimen Especial, así como en la Comisión de Desarrollo del Grado Superior de enseñanzas musicales en su adaptación a la LOGSE.

Fueron sus textos de pedagogía musical, como "Chis-Chas", "Cascabillo" y "Bigulín", realizadas en colaboración con el compositor Ángel Oliver, las

que proyectaron su intensa labor más allá de las propias aulas y del ámbito teórico.

Aquellos libros, especialmente pensados para la formación del profesorado, se utilizaban como modelo melodías tradicionales aragonesas, lo que les dotaba de un especial sentido e interés para nuestra Comunidad. María Ángeles Cosculluela era también presidenta de la Asociación Aragonesa de Musicoterapia, una especialidad que también se ocupó de difundir e implantar en Aragón.

Pero, por encima de todo, fue una gran luchadora por la difusión y la educación musical, terreno en el que se sentía especialmente comprometida.

En un artículo publicado en HERALDO en julio 2001, titulado irónicamente "Música, ¿para qué?", defendía la importancia de la música en las aulas, porque a través de ella -escribió- se potencian "la relación social, el respeto a los demás, la observación y concentración, la disciplina y las normas, la sensibilidad, la creatividad y la capacidad que tiene la música de provocar la emoción".

HERALDO

JAME CINCA, LUCÍA PÉREZ Y UN VASTO EQUIPO DE COLABORADORES RECUPERAN "EL DANCE DE LÉCERA" EN LA REALIDAD Y EN UN LIBRO

Pregón libre y danza de un pueblo

FOLCLORE

El Dance de Lécera

Jaime Cinca, Lucía Pérez y otros. *Ed. de autor y DGA. Zaragoza, 2002. 269 páginas.*

He aquí algo más que un libro: casi una pesquiza policial inicial en pos de unos manuscritos y luego el empeño de casi todo un pueblo -conducido por los infatigables Jaime Cinca, Teodoro Marco, Lucía Gómez y más gente, mucha más- por encontrar sus raíces, su historia cultural. Les hablamos de Lécera, una población del campo de Belchite, lisa, con llanura infinita ante la vista, barrida por los vientos abrasadores del verano, que se zambullió en el esclarecimiento de su memoria colectiva, fraguada en la música, en la danza, en unos versos. En un dance: "El Dance de Lécera". La historia de ese viaje al fondo del pretérito comenzó a principios de los 80 y poco a poco, casi por

arte de magia, por pura necesidad de recobrar la identidad, fueron apareciendo unos cuadernitos con versos; primero, en el archivo de la iglesia, salido a la luz una humilde libreta, ¡¡ completa desde luego, del "Dance de Lécera dedicado a Santo Domingo de Guzmán".

Más tarde la prodigiosa memoria de José Alegre Montañés, "el tío Campaño" permitió la transcripción de los fragmentos del ángel; luego apareció otro cuadernillo de "Jesus el Alparगतero" y después la voracidad intelectual e intuitiva de Jaime Cinca le llevó a recobrar el cuaderno de "Ramón el Albahil".

Para entonces, los emprendedores estudiosos de Lécera, que se reunían en la iglesia o donde podían, ya habían efectuado encuestas entre la gente mayor. Ya habían datado, más o menos, había 1850 la representación popular y en 1918 la última escritificación.



El Dance de Lécera

Se recobraron fotos evocadoras. Los trabajos siguieron por aquí y por allá: colaboraron expertos en el dance como Lucía Pérez, quizá la persona que más ha trabajado en este campo, con erudición y fervor; colaboraron musicólogos, especialistas en vestuario, la gente de Lécera. Y una vez que los datos estuvieron ordenados, que se hallaron más fotos de ángeles y demonios, de mozas y cristianos, de generales, empezaron a dibujarse las figuras, a trazar los movimientos, a organizar sobre un papel la configuración del espectáculo, que presentaba muchas semejanzas con otros de las comarcas.

En 1988 se produjo el milagro: se volvió a escenificar el "Dance de Lécera", con su "Soldadeca", con el "Día de Espaldas", con el "Día de pastores". Se redujeron algunos parlamentos demasado teatrales; se afinó (si así puede decirse) la música. En 1918 se habían empleado no

solo gaitas sino un clarinete. Y volvió a repetirse en 1989 y en 2000. Y ese trabajo, ese que hacer infinito ha dado como resultado un libro muy recomendable y emotivo, cuya edición costó lo suyo, que es una historia colectiva de música, danza, poesía y vestuario. Las ropas fueron hechas por los propios habitantes y como en 1918 consiguieron un pequeño prodigio de color y armonía.

En el volumen participan Jaime Cinca y Lucía Pérez, pero también escriben Ruth Gil, Belén Gómez y Jesús Ángel Espallargas. El prólogo corre a cargo de la finada María Ángeles Cosculluela, de quien Jaime Cinca dice que "era la bondad dentro de la burocracia, le quitaba frialdad a la gestión y nos ayudó muchísimo. Era puro corazón y muy buena persona".

El libro, repleto de gráficos, dibujos, poemas y fotos, es un homenaje a sus desvelos y al entusiasmo de todo un pueblo. Lécera, el llano en llamas.

A CASTRO



Ricardo Lamencia dibujó la escena basándose en la función de 1918

Heraldo de Aragón | Sábado 7 de junio de 2003

H

EDITA HERALDO DE ARAGÓN, S.A.

Presidenta de Honor: Pilar Morpeón de Nà, Vela de Yarza
Presidenta Editora: Pilar de Yarza Morpeón
Vicepresidenta: Fernando de Yarza Morpeón
Adjunta a la Presidenta: Paloma de Yarza López-Madrado
Asesor de Presidencia: Alejandro Esplago Liza

Subdirector General:
Subdirector General:
Director Comercial:
Director de Estrategia:
Director de Recursos:
Distribuye: DASA, Dis
Consejero Delegado:

Cartas

Las cartas al director no deben exceder de 25 líneas (2.000 caracteres) y han de incluir la identificación completa del autor (nombre, dos apellidos, DNI, dirección y teléfono). HERALDO se reserva el derecho de extractar y publicar cualquier material. Diríjase a: cartas@heraldo.es

Homenaje a Mariángeles

Mariángeles es mucho más que la unión de dos nombres que se referían a una persona amiga, Mariángeles Cosculluela, cuyo homenaje tuvo lugar el 2 de junio, en el centro de Ibercaja, en el aniversario de su muerte. Mariángeles fue una altoaragonesa de pro que hundía sus raíces familiares entre Bielsa y Barbastro. Mariángeles era una profesional excepcional que impulsó desde su llegada a Zaragoza la musicología como aquella parte de la música que profundiza en su esencia antropológica, la musicoterapia como medio de educación y sobre todo de recuperación de niños con deficiencias o con trastornos de la personalidad, y la pedagogía musical adaptada a los niños a través de su método Bigulín y Cascabillo. Pero, por encima de todo, Mariángeles fue una mujer de ánimo y alegría desbordante, una compañera leal, una profesora próxima, una amiga, "la Coscu"..., una confidente. Por estas razones, Mariángeles sigue con nosotros.

Carlos Hué García
Zaragoza

EL PARQUE

María Ángeles Cosculluela, gracias

Recientemente me sorprendió la noticia del fallecimiento de María Ángeles Cosculluela. Una inesperada desaparición que lamento profundamente no solo por el vacío personal que siento, conocida su calidad humana, sino porque Aragón pierde una magnífica funcionaria. Una mujer que fue capaz, hace ya más de dos lustros, de coordinar la mejor colección educativa de música tradicional aragonesa. Recuerdo su amable acogida cuando tuve el honor de titular la Consejería de Cultura y Educación del Gobierno autonómico. Como responsable política en aquel momento y ahora como diputada del Partido Aragonés, agradezco, como siempre hice, a María Ángeles, su entrega y profesionalidad hacia la Educación. Mi gratitud, de igual forma, por su maestría en la labor de dar a conocer a nuestros hijos la música aragonesa. Muchos niños y niñas de esta tierra nuestra han aprendido sus señas de identidad musicales gracias a la metodología de Cascabillo, Biguli y Chischas.

Mi más sincero reconocimiento María Ángeles. En Cascabillo, Chischas y Biguli, te encontraremos para siempre. **Blanca Blasco Nogués, diputada del PAR en las Cortes de Aragón.** Zaragoza

Otras cosas de interés

- «Óxidos» es el título de la exposición de Jesús Mollado que puede visitarse en la sala de exposiciones del IES Jerónimo Zurita de Zaragoza (Avda. Juan Carlos. I, 11). De lunes a viernes en horario escolar: de 8.30 a 14.00 y de 16.30 a 19.00.
- Hasta el 30 de junio puede visitarse en el Palacio de Sástago de Zaragoza la exposición bilingüe «Victor Hugo y las grandes causas» que consta de 33 paneles sobre el compromiso social y político del poeta y tres paneles sobre Victor Hugo y los Pirineos. En relación con la misma, esta tarde a las 19.30 tendrá lugar en la sala de música del palacio una conferencia titulada «Victor Hugo et l'Espagne» que impartirá Michèle Jean.
- El grupo Sargantana, de Educación Medioambiental y Tiempo Libre en el Pirineo Aragonés, organiza una actividad multicultural en torno al Camino de Santiago en Aragón, que se celebrará entre los días 15 y 29 de julio. Es un encuentro de jóvenes, entre 15 y 18 años, procedentes de Estados Unidos, Francia y España. Información e inscripciones en Sargantana, S.L.L. C/ Albareda, 19. 22888 Canfranc. Tfno: 974.373217. E-mail: sargantana@sargantana.org. Hasta el 20 de junio.
- Los días 3 y 4 de junio, a partir de las 17.00 horas, tendrán lugar las III Jornadas de Medio Ambiente que se desarrollarán bajo el título "Agenda 21 Local de la ciudad de Zaragoza: hacia un desarrollo sostenible". Están organizadas por la Fundación San Valero, en colaboración con el Colegio Oficial de Físicos de Aragón. Durante las jornadas, que se celebrarán en el salón de actos de la Fundación San Valero (C/ Violeta Parra, 9 de Zaragoza), se presentarán oficialmente las conclusiones del Indicador Común Europeo B-6 "Desplazamiento de los estudiantes a su centro escolar" desarrollado por el Colegio Oficial de Físicos de Aragón. La asistencia a las jornadas es libre.
- El Equipo de Pedagogía de la Campaña de Difusión del Patrimonio Musical y Etnológico Aragonés invita a todas las personas que han participado en la misma al acto público de homenaje a la recién fallecida M^a Ángeles Cosculluela y fiesta de fin de campaña que tendrá lugar el día 1 de junio en el C.P. Joaquín Costa de Zaragoza de 11.30 a 13.00 horas.

HERNANDEZ
de mayo de 2002
de mayo de 2002



CENA MUSICAL

Programa musical

"Entremeses" de G. Rossini

Intérprete José Enrique Moreno

"La Trucha" de F. Schubert

Intérpretes Juan Carlos Segura y Belén Genicio

"La Puerta del Vino" de C. Debussy

Intérprete Juan Fernando Moreno

"Pieza en Forma de Pera" de E. Satie

Intérpretes Consuelo Roy y Luis LLucá

"La Batalla de Pavía. Gran Dúo para buñuelos de

ciruelas y tarta a la crema" de F. Mendelssohn

Intérpretes Francisco A. García, Emilio Ferrando y Carmen Esteban

"Champagne. Carta Blanca" de I. Albeniz

Intérprete José Enrique Moreno

CENA GASTRONÓMICA

Se servirá una cena de pie, con alimentos aragoneses

PREMIOS

DE LA ASOCIACIÓN ARAGONESA DE INTÉRPRETES
DE MÚSICA (AAIM) CON MOTIVO DE SU X ANIVERSARIO

COMPOSICIÓN: Antón García Abril

INTERPRETACIÓN: Marta Almajano y Eduardo López Banzo

INVESTIGACIÓN: José Vicente González Valle

PÓSTUMO: M^a Ángeles Cosculluela

GUIÓN Y PRESENTACIÓN

CARLOS BLANCO

Querido amigo:

TE INVITAMOS A CENAR DOS VECES EN LA MISMA NOCHE

En esta noche mágica la música y la gastronomía se unen en perfecta combinación para que disfrutes de la "primera cena musical" y la "segunda cena gastronómica" elaborada con productos aragoneses que sirven como primera muestra de las

JORNADAS DE COCINA ARAGONESA CON FREIXENET



Freixenet en su vocación de apoyo y patrocinio a los eventos musicales se suma al X aniversario de la Asociación Aragonesa de Intérpretes de Música

• Imprescindible confirmación: 976 258 26