



Carol Gillanders

Tesis doctoral

**LOS MEDIOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE DEL
ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN MUSICAL EN GALICIA**

**DIRECTORA: Dra. Beatriz Cebreiro López
Santiago de Compostela, 2011**

ISBN 978-84-9887-642-0 (Edición digital PDF)



BEATRIZ CEBREIRO LÓPEZ, Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, como directora de la tesis de Doctorado titulada: “*Los medios en la práctica docente del especialista en educación musical en Galicia*”, realizada por doña CAROL GILLANDERS

HACE CONSTAR

Que el presente trabajo reúne, a su juicio, los méritos académicos y científicos exigibles a una tesis para proceder a su defensa pública. Procede, por lo tanto, autorizar su presentación.

Y para que así conste a los efectos oportunos, firmo el presente escrito en Santiago de Compostela a 17 de diciembre de 2010.

Fdo.: Beatriz Cebreiro López

Fdo.: Carol Gillanders

Agradecimientos

Un trabajo de esta envergadura no es posible sin la ayuda de numerosas personas, a las que deseo agradecer su colaboración. Ante todo a la directora de esta tesis, la Profesora Beatriz López Cebreiro, el aceptar dirigir mi trabajo y lo que esta aceptación supone: la supervisión, guía, sugerencias y correcciones durante el proceso de elaboración del mismo. Por ello, no sólo el reconocimiento a su esfuerzo y dedicación sino también mi más sincero agradecimiento.

Sin duda alguna, debo expresar mi gratitud a la Profesora Herminia García Ruso, Directora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal en el año 2002, año en el que me matriculé en el programa de doctorado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar por su inestimable ayuda a la hora de facilitarme el acceso a los estudios de tercer ciclo, y por sus consejos y orientaciones que me ayudaron a incorporarme en el difícil mundo de la enseñanza universitaria. Así mismo tengo que expresar mi gratitud a los profesores responsables del *Programa de Doctorado Didáctica y Organización Educativa: Investigación e Innovación* por su admisión en el mismo y por el celo profesional con el que impartieron los cursos y que me abrieron a temas de interés desconocidos hasta ese momento.

También debo mencionar el enriquecimiento producto de las charlas y el intercambio constructivo surgido del contacto con diferentes profesores de la universidad, en especial, quiero dar las gracias a María Jesús Agra Pardiñas y Carmen Franco Vázquez.

Este trabajo no hubiera sido posible sin la colaboración de los maestros en ejercicio que, desinteresadamente, respondieron los cuestionarios y prestaron su tiempo para la realización de las entrevistas sobre las que se realizó la investigación. A todos ellos quiero expresar mi más profundo agradecimiento esperando que este trabajo pueda iluminar algunos aspectos de su práctica diaria.

Por último, quisiera expresar un especial agradecimiento a mi familia por su paciencia y comprensión, en particular por los veranos que he dedicado a este trabajo.

INDICE

Introducción.....	1
Capítulo 1	
1. La música en la educación primaria.....	11
1.1. Visión histórica de la inclusión de la música en la escuela y en la formación de los maestros en España.....	11
1.2. La formación del maestro de música en la actualidad en Galicia.....	18
1.3. La música en el currículum de la escuela primaria en la actualidad.....	36
1.3.1. La legislación educativa vigente en Galicia.....	36
1.3.2. La educación musical y su relación con el área de educación artística.....	40
1.3.3. Las diferentes tendencias en educación artística.....	43
1.4. El maestro de música: práctica docente y estilos de enseñanza.....	54
1.4.1. La práctica docente del maestro de música.....	54
1.4.2. Estilos de enseñanza que tienen lugar en la educación musical.....	56
1.4.3. Algunas cuestiones en torno a la enseñanza musical en la escuela primaria.....	58
1.5. Aproximación a las investigaciones realizadas sobre los medios utilizados en el aula de música.....	60
1.5.1. Principales líneas de investigación en música.....	61
1.5.2. Investigaciones relacionadas con el uso de medios en la educación musical.....	71
1.5.3. Investigaciones sobre medios en centros de educación primaria gallegos.....	72
Capítulo 2	
2. Los medios en la práctica educativa de la música en la escuela.....	85
2.1. Evolución de la educación musical a partir del siglo XX.....	85
2.2. Materiales utilizados en las principales propuestas de educación musical del siglo XX.....	103
2.3. Visiones complementarias del uso de materiales en la educación musical.....	113
2.3.1. Violeta Hemsy de Gainza.....	113
2.3.2. Otros autores.....	118
2.3.2.1. Clasificaciones de material.....	118
2.3.2.2. Criterios de selección de material.....	124
2.3.3. Otras cuestiones relacionadas con el uso de materiales en la educación musical.....	126
2.4. Los materiales musicales en una educación multicultural.....	127
2.5. Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación musical	138
2.6. Medios de comunicación y música escolar.....	148

Capítulo 3

3. La investigación empírica.....	157
3.1. Delimitación del problema de investigación.....	157
3.1.1. Objetivos generales de la investigación.....	159
3.1.2. Objetivos específicos de la investigación.....	159
3.2. Metodología de investigación.....	160
3.3. Diseño de la investigación.....	163
3.3.1. Fases y estrategias de la investigación.....	163
3.3.2. Población y muestra.....	164
3.3.3. Instrumentos de la investigación: el cuestionario y la entrevista.....	166
3.3.3.1. Validación del cuestionario.....	168
3.3.3.2. Construcción de la entrevista.....	169
3.3.4. Recogida de datos.....	170
3.3.4.1. Mediante cuestionarios.....	170
3.3.4.2. Mediante entrevistas.....	171
3.3.5. Tratamiento de datos.....	172
3.3.5.1. Los cuestionarios.....	172
3.3.5.2. Las entrevistas.....	173
3.4. Descripción de los resultados y análisis de los datos de los cuestionarios.....	174
3.4.1. Descripción de los datos de los maestros de música que han participado en este estudio.....	175
3.4.1.1. Datos de identificación.....	175
3.4.1.2. Contexto: tipo de centro y ubicación.....	181
3.4.1.3. Experiencia docente de los participantes.....	186
3.4.2. Principales hallazgos con relación a la presencia de medios en los centros y aspectos organizativos.....	190
3.4.2.1. Valoración de la dotación general y grado de equipamiento de los principales medios audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías de los centros.....	190
3.4.2.2. Propiedad del material en soporte audiovisual y software informático.....	200
3.4.2.3. Medios impresos, audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías propuestos por los maestros si el centro no tuviera ningún medio.....	208
3.4.2.4. Existencia de responsables de medios en los centros y funciones que les son atribuidas.....	221
3.4.2.5. Existencia de aulas específicas y dificultades de uso.....	228
3.4.2.6. Ordenadores disponibles para música.....	238
3.4.2.7. Adquisición de medios audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías.....	246
3.4.2.8. Influencia de los medios en la organización de la clase.....	248

3.4.2.9. Ubicación de los medios.....	252
3.4.3. Principales hallazgos con relación al uso, funciones y adaptaciones que los maestros de música realizan de los medios impresos, audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías en los centros.....	255
3.4.3.1. Utilización de medios impresos, audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías (I).....	255
3.4.3.2. Los tres medios más empleados en la enseñanza de la música y sus funciones principales según la visión de los maestros participantes en el estudio.....	264
3.4.3.3. Incorporación de las tecnologías en la enseñanza de la música.....	289
3.4.3.4. Producción y adaptación de materiales educativos.....	292
3.4.3.5. Motivos que llevan a los maestros a no utilizar los medios existentes en su centro.....	300
3.4.3.6. Utilización de los medios existentes en el centro.....	306
3.4.3.7. Utilización de medios impresos, audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías (II).....	309
3.4.3.8. Materiales en soporte audiovisual y software informático.....	318
3.4.4. Principales hallazgos en relación a la formación del profesorado de música en medios audiovisuales, informáticos y otras tecnologías.....	343
3.4.4.1. Integración de los medios audiovisuales, informáticos y otras tecnologías en el currículum.....	343
3.4.4.2. Formación en medios audiovisuales, informáticos y otras tecnologías.....	347
3.4.4.3. Cauces a través de los cuales los maestros de música han adquirido su formación en medios.....	376
3.4.4.4. Pertenencia a grupos de profesores.....	381
3.4.5. Principales hallazgos con relación a la formación del profesorado de música en las diferentes propuestas de educación musical.....	384
3.4.5.1. Métodos y modelos de educación musical presentes en la práctica docente actual.....	384
3.4.6. Observaciones finales aportadas por los maestros de música.....	388
3.5. Descripción de los resultados y análisis de datos de las entrevistas.....	393
3.5.1. Descripción de los datos de los maestros que han participado en este estudio	396
3.5.1.1. Datos de identificación.....	396
3.5.1.2. Contexto: tipo de centro y ubicación.....	397
3.5.1.3. Historias profesionales.....	398
3.5.1.4. El puesto de trabajo del maestro de música.....	401

3.5.2. Descripción de la presencia de medios en los centros en los que trabajan los maestros que han participado en este estudio.....	406
3.5.2.1. Valoración de la dotación general y grado de equipamiento de los principales medios audiovisuales, equipos informáticos y otras tecnologías.....	406
3.5.2.2. Existencia de una aula de música y dificultades de uso.....	408
3.5.2.3. Existencia de un aula de informática y dificultades de uso.....	409
3.5.3. Medios impresos, audiovisuales e informáticos utilizados por los maestros entrevistados y dificultades de uso.....	411
3.5.3.1. Utilización de medios impresos.....	411
3.5.3.2. Utilización de medios audiovisuales.....	415
3.5.3.3. Dificultades de uso de los medios audiovisuales.....	418
3.5.3.4. Utilización de medios informáticos y otras tecnologías.....	418
3.5.3.5. Dificultades de uso de los medios informáticos.....	420
3.5.4. Formación del profesorado de música en los medios audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías.....	421
3.5.4.1. Formación en medios audiovisuales, informáticos y otras tecnologías recibida durante el período de estudios universitarios.....	421
3.5.4.2. Formación continua del profesorado entrevistado.....	425
3.5.5. Factores que influyen en el desarrollo diario de la práctica docente según la percepción de los maestros de música entrevistados.....	426
3.5.5.1. Objetivos generales de la educación musical en la escuela primaria.....	426
3.5.5.2. Valoración de la práctica diaria.....	427
3.5.5.3. Evaluación de la música en la escuela primaria.....	430
3.5.6. Algunas cuestiones relacionadas con el desafío de la práctica docente del maestro de música.....	431
3.5.6.1. La sesión semanal de música en la escuela primaria.....	431
3.5.6.2. Problemáticas específicas de la práctica docente del maestro de música según las valoraciones que realizan los maestros entrevistados.....	432
3.5.6.3. Necesidades de la práctica docente del maestro de música según las valoraciones que realizan los maestros entrevistados.....	434
3.5.6.4. Opiniones personales de los maestros entrevistados respecto a la práctica docente.....	434
3.5.6.5. Propuestas planteadas por los maestros entrevistados.....	436
3.6. Interpretación general de los resultados obtenidos.....	438
3.6.1. Perfil de los maestros de música.....	438
3.6.2. Presencia de medios en la clase de música en los centros de educación primaria en Galicia.....	440

3.6.3. Utilización de medios en la clase de música en los centros de educación primaria en Galicia.....	442
3.6.4. Formación de los maestros de música en el uso de medios.....	450
3.6.5. Principales problemáticas y particularidades de la profesión que emergen del estudio realizado.....	451
 Conclusiones	
4. Conclusiones.....	453
4.1. Presencia de medios en la clase de música de educación primaria en Galicia.....	458
4.1.1. Dotación general y grado de equipamiento de medios impresos, audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías.....	458
4.1.2. Aspectos organizativos que inciden en la integración de los medios en los centros escolares.....	460
4.2. Usos que realizan los maestros de música de los diferentes medios.....	463
4.2.1. Utilización de medios impresos, audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías....	463
4.3. Percepciones de los propios maestros de música respecto a su formación en medios y materiales.....	468
4.4. Otras problemáticas y particularidades que presenta la práctica docente de la música en la educación primaria que emergen del estudio realizado.....	472
 Bibliografía.....	 477
 Anexos	
Anexo I - Cuestionario electrónico.....	501
Anexo II - Cuestionario enviado por correo postal.....	529
Anexo III - Transcripción de las entrevistas.....	551

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro N°1.1	Distribución de materias en el Plan de estudio del año 2000 de la USC (Maestro, especialidad en educación musical).....	20
Cuadro N°1.2	Distribución de materias en el nuevo Plan de estudios de la USC (Primaria: 1º y 2º curso).....	22
Cuadro N°1.3	Distribución de materias en el nuevo Plan de estudios de la USC (Primaria: 3º y 4º curso).....	23
Cuadro N°1.4	Distribución de materias en el Plan de estudio del año 2000 de la U.Vigo (Maestro, especialidad en educación musical).....	26
Cuadro N°1.5	Distribución de materias en el nuevo Plan de estudios de la U.Vigo (Primaria: 1º y 2º curso).....	28
Cuadro N°1.6	Distribución de materias en el nuevo Plan de estudios de la U.Vigo (Primaria: 3º y 4º curso).....	29
Cuadro N°1.7	Distribución de materias en el nuevo Plan de estudios de la USC (Infantil: 1º y 2º curso).....	34
Cuadro N°1.8	Distribución de materias en el nuevo Plan de estudios de la USC (Infantil: 3º y 4º curso).....	35
Cuadro N°1.9	Principales paradigmas en educación artística.....	45
Cuadro N°1.10	Evolución de la Tecnología Educativa como disciplina según Area.....	74
Cuadro N°2.1	Etapas de la educación musical.....	86
Cuadro N°2.2	Materiales musicales según Álvares Campos.....	106
Cuadro N°2.3	Tipos de música utilizados en los diferentes métodos.....	109
Cuadro N°2.4	Materiales musicales utilizados en los diferentes métodos según Frega.....	110
Cuadro N°2.5	Materiales utilizados en las diferentes propuestas de educación musical según la visión de distintos autores.....	112
Cuadro N°2.6	Materiales utilizados en educación musical según Hemsy de Gainza.....	118
Cuadro N°2.7	Clasificación de los materiales utilizados en educación musical según Pascual Mejía.....	119
Cuadro N°2.8	Clasificación de materiales según su tipología.....	120
Cuadro N°2.9	Materiales complementarios.....	120
Cuadro N°2.10	Materiales utilizados en educación musical según Alsina.....	121
Cuadro N°2.11	Clasificación de medios según Vilchez Fernández.....	123
Cuadro N°2.12	Materiales utilizados en una educación multicultural según Volk.....	130
Cuadro N°2.13	Materiales utilizados en educación musical según Elliot.....	132
Cuadro N°2.14	Software para la educación musical según Webster y Hickey.....	147
Cuadro N°3.1	Ventajas y limitaciones de entrevistas y cuestionarios.....	162
Cuadro N°3.2	Fases de la investigación.....	164

Cuadro N°3.3	Maestros entrevistados.....	172
Cuadro N°3.4	Sistema de categorías y sub-categorías utilizado en las entrevistas.....	393
Cuadro N°3.5	Sistema de códigos utilizado en el estudio de las entrevistas.....	394
Cuadro N°3.6	Sistema de códigos utilizado en el estudio de las entrevistas (cont.).....	395
Cuadro N°3.7	Segmentos de texto seleccionados.....	395

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura N°1.1	Tipos de integración: conexión o relación.....	47
Figura N°1.2	Tipos de integración: correlación.....	48
Figura N°1.3	Tipos de integración: integración.....	48
Figura N°2.1	Motivos para la selección de medios.....	124
Figura N°3.1	Diferencias entre los cuestionarios enviados a los maestros.....	171
Figura N°3.2	Medios empleados por los maestros de música.....	264
Figura N°3.3	Medios empleados por los maestros de música.....	274
Figura N°3.4	Propuestas para mejorar la formación en métodos y modelos de educación musical	387
Figura N°3.5	Perfil del maestro de música.....	439
Figura N°3.6	Dimensiones del estudio.....	457

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N°3.1	Titulaciones académicas.....	176
Gráfico N°3.2	Otros estudios de los maestros especialistas en educación musical.....	176
Gráfico N°3.3	Titulaciones académicas.....	178
Gráfico N°3.4	Otros estudios de los maestros especialistas en educación musical.....	179
Gráfico N°3.5	Tipos de centro donde trabajan los maestros.....	181
Gráfico N°3.6	Ubicación del centro de trabajo.....	181
Gráfico N°3.7	Tipos de centro donde trabajan los maestros.....	182
Gráfico N°3.8	Ubicación del centro de trabajo.....	183
Gráfico N°3.9	Experiencia docente de los maestros en centros de educación primaria.....	186
Gráfico N°3.10	Experiencia docente de los maestros en centros de educación primaria.....	188
Gráfico N°3.11	Propiedad del material en soporte audiovisual.....	200
Gráfico N°3.12	Propiedad del software informático.....	201
Gráfico N°3.13	Propiedad del material en soporte audiovisual.....	203
Gráfico N°3.14	Propiedad del software informático.....	203
Gráfico N°3.15	Primer medio propuesto por los maestros.....	210
Gráfico N°3.16	Segundo medio propuesto por los maestros.....	210
Gráfico N°3.17	Tercer medio propuesto por los maestros.....	211
Gráfico N°3.18	Cuarto medio propuesto por los maestros.....	211
Gráfico N°3.19	Quinto medio propuesto por los maestros.....	212
Gráfico N°3.20	Primer medio propuesto por los maestros.....	214
Gráfico N°3.21	Segundo medio propuesto por los maestros.....	215
Gráfico N°3.22	Tercer medio propuesto por los maestros.....	215
Gráfico N°3.23	Cuarto medio propuesto por los maestros.....	216
Gráfico N°3.24	Quinto medio propuesto por los maestros.....	216
Gráfico N°3.25	Existencia de un responsable de medios en el centro.....	221
Gráfico N°3.26	Existencia de un responsable de medios en el centro.....	223
Gráfico N°3.27	Existencia de un aula de música.....	228
Gráfico N°3.28	Existencia de un aula de audiovisuales.....	229
Gráfico N°3.29	Existencia de un aula de informática.....	229
Gráfico N°3.30	Existencia de un aula de música.....	231
Gráfico N°3.31	Existencia de un aula de audiovisuales.....	232
Gráfico N°3.32	Existencia de un aula de informática.....	232
Gráfico N°3.33	Consulta a los docentes sobre la adquisición de medios.....	246
Gráfico N°3.34	Consulta a los docentes sobre la adquisición de medios.....	246
Gráfico N°3.35	Frecuencia de utilización de libros de textos.....	256

Gráfico N°3.36	Frecuencia de utilización de otros medios impresos.....	257
Gráfico N°3.37	Frecuencia de utilización de medios audiovisuales.....	257
Gráfico N°3.38	Frecuencia de utilización de medios informáticos.....	258
Gráfico N°3.39	Frecuencia de utilización de otros medios tecnológicos.....	258
Gráfico N°3.40	Frecuencia de utilización de libros de texto.....	259
Gráfico N°3.41	Frecuencia de utilización de otros medios impresos.....	260
Gráfico N°3.42	Frecuencia de utilización de medios audiovisuales.....	260
Gráfico N°3.43	Frecuencia de utilización de medios informáticos.....	261
Gráfico N°3.44	Frecuencia de utilización de otros medios tecnológicos.....	261
Gráfico N°3.45	Incorporación de las tecnologías en el currículum de música.....	289
Gráfico N°3.46	Incorporación de las tecnologías en el currículum de música.....	290
Gráfico N°3.47	Modificaciones/adaptaciones que realizan los maestros a los materiales que utilizan en sus clases.....	293
Gráfico N°3.48	Modificaciones/adaptaciones que realizan los maestros a los materiales que utilizan en sus clases.....	296
Gráfico N°3.49	Utilización de libros de texto por parte del alumnado.....	323
Gráfico N°3.50	Otros medios impresos utilizados por los maestros de música.....	324
Gráfico N°3.51	Cancioneros utilizados por los maestros de música.....	326
Gráfico N°3.52	Otros medios impresos utilizados por los maestros de música.....	333
Gráfico N°3.53	Cancioneros utilizados por los maestros de música.....	335
Gráfico N°3.54	Preparación para la integración de medios según las percepciones de los propios maestros.....	343
Gráfico N°3.55	Preparación para la integración de medios según las percepciones de los propios maestros.....	345
Gráfico N°3.56	Cauces a través de los que se adquiere formación en medios.....	376
Gráfico N°3.57	Cauces a través de los que se adquiere formación en medios.....	379
Gráfico N°3.58	Pertenencia a grupos de profesores.....	381
Gráfico N°3.59	Maestros que pertenecen a grupos de profesores.....	381
Gráfico N°3.60	Actividades que realizan los grupos a los que pertenecen los maestros de música..	382
Gráfico N°3.61	Pertenencia a grupos de profesores.....	383
Gráfico N°3.62	Enfoques metodológicos que sustentan la práctica docente de los maestros de música.....	385
Gráfico N°3.63	Formación en las diferentes propuestas de educación musical.....	386

INDICE DE TABLAS

Tabla Nº1.1	Distribución de créditos en el Plan de estudios del año 2000 de la USC (Maestro, especialidad en educación musical).....	24
Tabla Nº1.2	Distribución de créditos en el nuevo Plan de estudios de la USC (Grado de maestro-primaria).....	24
Tabla Nº1.3	Distribución de créditos en el Plan de estudios del año 2000 de la U.Vigo (Maestro, especialidad en educación musical).....	30
Tabla Nº1.4	Distribución de créditos en el nuevo Plan de estudios de la U.Vigo (Grado de maestro-primaria).....	30
Tabla Nº1.5	Distribución de créditos en el nuevo Plan de estudios de la USC (Grado de maestro-infantil).....	33
Tabla Nº3.1	Sexo de los maestros.....	175
Tabla Nº3.2	Edad de los maestros.....	175
Tabla Nº3.3	Formación complementaria de los maestros participantes.....	177
Tabla Nº3.4	Sexo de los maestros.....	177
Tabla Nº3.5	Edad de los maestros.....	178
Tabla Nº3.6	Distribución de los centros de trabajo según su ubicación geográfica.....	182
Tabla Nº3.7	Distribución de los centros de trabajo según su ubicación geográfica.....	183
Tabla Nº3.8	Situación administrativa de los maestros participantes.....	186
Tabla Nº3.9	Situación administrativa de los maestros participantes.....	187
Tabla Nº3.10	Dotación general de medios audiovisuales, equipos informáticos y otras tecnologías	191
Tabla Nº3.11	Tabla de contingencia: dotación general de los centros/tipo de centro.....	191
Tabla Nº3.12	Valores obtenidos coeficiente de contingencia: dotación general de los centros/ tipo de centro.....	192
Tabla Nº3.13	Frecuencias y porcentajes obtenidos en relación al grado de equipamiento de los centros en diferentes medios.....	193
Tabla Nº3.14	Dotación general de medios audiovisuales, equipos informáticos y otras tecnologías	194
Tabla Nº3.15	Tabla de contingencia: dotación general de los centros/tipo de centro.....	194
Tabla Nº3.16	Valores obtenidos coeficiente de contingencia: dotación general de los centros/ tipo de centro.....	195
Tabla Nº3.17	Frecuencias y porcentajes obtenidos en relación al grado de equipamiento de los centros en diferentes medios.....	196
Tabla Nº3.18	Propiedad del material en soporte audiovisual y software informático que utilizan los maestros.....	202
Tabla Nº3.19a	Propiedad del material en soporte audiovisual y software informático que utilizan los maestros.....	204

Tabla N°3.19b	Propiedad del material en soporte audiovisual y software informático que utilizan los maestros.....	205
Tabla N°3.20	Medios que comprarían los maestros si no tuvieran ningún medio en el centro.....	209
Tabla N°3.21	Medios que comprarían los maestros si no tuvieran ningún medio en el centro.....	214
Tabla N°3.22	Funciones que debe realizar el responsable de medios.....	222
Tabla N°3.23	Funciones que debe realizar el responsable de medios.....	224
Tabla N°3.24	Dificultades en el uso de aulas específicas.....	230
Tabla N°3.25	Principales dificultades en el uso de aulas específicas.....	230
Tabla N°3.26	Dificultades en el uso de aulas específicas.....	233
Tabla N°3.27	Principales dificultades en el uso de aulas específicas.....	233
Tabla N°3.28	Número de ordenadores a disposición de los maestros de música.....	238
Tabla N°3.29	Ordenadores a disposición de música que funcionan o no.....	239
Tabla N°3.30	Ubicación de los ordenadores utilizados por los alumnos.....	239
Tabla N°3.31	Número de ordenadores a disposición de los maestros de música.....	241
Tabla N°3.32	Número de ordenadores que funcionan en el aula de música.....	242
Tabla N°3.33	Número de ordenadores que funcionan en el aula de audiovisuales.....	242
Tabla N°3.34	Número de ordenadores que funcionan en el aula de informática.....	243
Tabla N°3.35	Ubicación de los ordenadores utilizados por los alumnos.....	244
Tabla N°3.36	Influencia del uso de medios en la organización de la clase.....	248
Tabla N°3.37	Influencia del uso de medios en la organización de la clase.....	249
Tabla N°3.38	Influencia del uso de medios en la organización de la clase.....	249
Tabla N°3.39	Influencia del uso de medios en la organización de la clase.....	250
Tabla N°3.40	Preferencias de ubicación para el uso de medios.....	252
Tabla N°3.41	Preferencias de ubicación para el uso de medios.....	253
Tabla N°3.42	Frecuencia de utilización de medios impresos, audiovisuales, informáticos y otras tecnologías.....	256
Tabla N°3.43	Frecuencia de utilización de medios impresos, audiovisuales, informáticas y otras tecnologías.....	259
Tabla N°3.44	Primer medio empleado en la enseñanza de la música.....	265
Tabla N°3.45	Segundo medio empleado en la enseñanza de la música.....	265
Tabla N°3.46	Tercer medio empleado en la enseñanza de la música.....	266
Tabla N°3.47	Tabla de contingencia-Medios empleados/finalidades por los que se utilizan los medios en primer lugar.....	268
Tabla N°3.48	Tabla de contingencia-Medios empleados/finalidades por los que se utilizan los medios en segundo lugar.....	271
Tabla N°3.49	Tabla de contingencia-Medios empleados/finalidades por los que se utilizan los medios en tercer lugar.....	273

Tabla N°3.50	Primer medio empleado en la enseñanza de la música.....	275
Tabla N°3.51	Segundo medio empleado en la enseñanza de la música.....	275
Tabla N°3.52	Tercer medio empleado en la enseñanza de la música.....	276
Tabla N°3.53	Tabla de contingencia-Medios empleados/finalidades por los que se utilizan los medios en primer lugar.....	278
Tabla N°3.54	Tabla de contingencia-Medios empleados/finalidades por los que se utilizan los medios en segundo lugar.....	281
Tabla N°3.55	Tabla de contingencia-Medios empleados/finalidades por los que se utilizan los medios en tercer lugar.....	283
Tabla N°3.56	Producción de materiales educativos.....	292
Tabla N°3.57	Ayudas para la producción de materiales educativos.....	293
Tabla N°3.58	Producción de materiales educativos.....	294
Tabla N°3.59	Tabla de contingencia-Producción de materiales/edad.....	294
Tabla N°3.60	Valores obtenidos coeficiente de contingencia: Producción de materiales/edad.....	295
Tabla N°3.61	Valores obtenidos coeficiente de contingencia: Producción de materiales/ estudios conservatorio.....	295
Tabla N°3.62	Ayudas para la producción de materiales educativos.....	296
Tabla N°3.63	Motivos que llevan a los maestros a no utilizar los medios existentes en el centro...	301
Tabla N°3.64	Motivos que llevan a los maestros a no utilizar los medios existentes en el centro...	303
Tabla N°3.65	Utilización de medios existentes en el centro.....	306
Tabla N°3.66	Producción de materiales por parte de los alumnos.....	306
Tabla N°3.67	Utilización de medios existentes en el centro.....	307
Tabla N°3.68	Producción de materiales por parte de los alumnos.....	307
Tabla N°3.69	Grado de utilización de los diferentes medios.....	310
Tabla N°3.70	Grado de utilización de los diferentes medios.....	312
Tabla N°3.71	Grado de utilización de materiales en soporte audiovisual y software informático.....	319
Tabla N°3.72	Temas de los CD-Roms.....	320
Tabla N°3.73	Software de notación musical.....	320
Tabla N°3.74	Programas de aprendizaje asistido por ordenador.....	321
Tabla N°3.75	Músicas en cassette o CDs.....	321
Tabla N°3.76	Películas de vídeo o DVD.....	322
Tabla N°3.77	Utilización del libro de texto por parte de los alumnos.....	322
Tabla N°3.78	Principales editoriales utilizadas (alumnado).....	323
Tabla N°3.79	Funciones de los libros de texto.....	324
Tabla N°3.80	Funciones de los otros medios impresos utilizados por los maestros de música.....	325
Tabla N°3.81	Grado de utilización de materiales en soporte audiovisual y software informático.....	328
Tabla N°3.82	Temas de los CD-Roms.....	329

Tabla N°3.83	Software de notación musical.....	329
Tabla N°3.84	Programas de aprendizaje asistido por ordenador.....	330
Tabla N°3.85	Músicas en cassette o CDs.....	331
Tabla N°3.86	Películas de vídeo o DVD.....	331
Tabla N°3.87	Utilización del libro de texto por parte de los alumnos.....	332
Tabla N°3.88	Funciones de los libros de texto.....	332
Tabla N°3.89	Funciones de los otros medios impresos utilizados por los maestros de música.....	334
Tabla N°3.90	Preparación de los maestros de música para la integración de medios según las percepciones de los propios maestros.....	344
Tabla N°3.91	Preparación del resto de profesorado para la integración de medios según las percepciones de los propios maestros.....	344
Tabla N°3.92	Preparación de los maestros de música para la integración de medios según las percepciones de los propios maestros.....	345
Tabla N°3.93	Preparación del resto de profesorado para la integración de medios según las percepciones de los propios maestros.....	345
Tabla N°3.94	Formación en medios audiovisuales según los propios maestros.....	347
Tabla N°3.95	Formación en medios informáticos y de otras tecnologías según los propios maestros.....	348
Tabla N°3.96	Formación para el dominio técnico-instrumental según los propios maestros.....	349
Tabla N°3.97	Importancia de la formación para el dominio técnico-instrumental según los propios maestros.....	350
Tabla N°3.98	Formación para el dominio en el uso didáctico-educativo de los medios según los propios maestros.....	351
Tabla N°3.99	Importancia de la formación para el dominio en el uso didáctico-educativo de los medios según los propios maestros.....	352
Tabla N°3.100	Formación para el dominio del diseño/producción de medios aplicados al proceso de enseñanza/aprendizaje.....	354
Tabla N°3.101	Importancia de la formación para el dominio del diseño/producción de medios aplicados al proceso de enseñanza/aprendizaje.....	355
Tabla N°3.102	Formación en medios audiovisuales según los propios maestros.....	357
Tabla N°3.103	Formación en medios informáticos y de otras tecnologías según los propios maestros.....	357
Tabla N°3.104	Formación para el dominio técnico-instrumental según los propios maestros.....	359
Tabla N°3.105	Importancia de la formación para el dominio técnico-instrumental según los propios maestros.....	360
Tabla N°3.106	Formación para el dominio en el uso didáctico-educativo de los medios según los propios maestros.....	361

Tabla N°3.107	Importancia de la formación para el dominio en el uso didáctico-educativo de los medios según los propios maestros.....	362
Tabla N°3.108	Formación para el dominio del diseño/producción de medios aplicados al proceso de enseñanza/aprendizaje.....	364
Tabla N°3.109	Importancia de la formación para el dominio del diseño/producción de medios aplicados al proceso de enseñanza/aprendizaje.....	366
Tabla N°3.110	Eficacia de los cursos y otras actividades según los propios maestros.....	377
Tabla N°3.111	Datos de identificación.....	396
Tabla N°3.112	Tipo de centro.....	398
Tabla N°3.113	Fragmentos de las historias de vida.....	399
Tabla N°3.114	Referencias a las tareas de dirección.....	401
Tabla N°3.115	Referencias a las etapas educativas en las que se imparte clase.....	401
Tabla N°3.116	Referencias al trabajo en más de un centro.....	402
Tabla N°3.117	Referencias a las tutorías.....	403
Tabla N°3.118	Referencias al trabajo en los colegios rurales.....	404
Tabla N°3.119	Referencias a las sustituciones.....	405
Tabla N°3.120	Referencias a la dotación de medios.....	407
Tabla N°3.121	Referencias a las causas de dotación de medios.....	408
Tabla N°3.122	Referencias al aula de música.....	408
Tabla N°3.123	Referencias al tipo de aula.....	409
Tabla N°3.124	Referencias al aula de informática.....	410
Tabla N°3.125	Referencias a la utilización de medios impresos.....	411
Tabla N°3.126	Referencias a las funciones de los libros de texto.....	412
Tabla N°3.127	Referencias a la influencia del gallego en la elección del libro de texto.....	413
Tabla N°3.128	Referencias a las canciones.....	414
Tabla N°3.129	Referencias a otros medios impresos.....	414
Tabla N°3.130	Referencias a los materiales de creación propia.....	415
Tabla N°3.131	Referencias a los medios audiovisuales.....	416
Tabla N°3.132	Referencias a los CDs y DVDs.....	417
Tabla N°3.133	Referencias a las dificultades de uso de medios audiovisuales.....	418
Tabla N°3.134	Referencias a los medios informáticos.....	419
Tabla N°3.135	Referencias al software de notación musical.....	420
Tabla N°3.136	Referencias a internet.....	420
Tabla N°3.137	Referencias a las dificultades de uso de medios informáticos.....	421
Tabla N°3.138	Referencias a la formación recibida.....	423
Tabla N°3.139	Referencias a la formación en TICs.....	424
Tabla N°3.140	Referencias a la importancia de la formación en medios.....	424

Tabla N°3.141	Referencias a la formación continua.....	425
Tabla N°3.142	Referencias a los objetivos generales de la educación musical en primaria.....	427
Tabla N°3.143	Referencias a la práctica diaria de la música.....	428
Tabla N°3.144	Referencias a la valoración de contenidos.....	429
Tabla N°3.145	Referencias a la práctica instrumental.....	430
Tabla N°3.146	Referencias a la evaluación.....	431
Tabla N°3.147	Referencias a la hora de clase.....	431
Tabla N°3.148	Referencias a las problemáticas específicas de la práctica docente.....	433
Tabla N°3.149	Referencias a las necesidades de la práctica docente.....	434
Tabla N°3.150	Opiniones personales de los maestros entrevistados respecto a la práctica musical.	435
Tabla N°3.151	Propuestas planteadas por los maestros entrevistados.....	437

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una época donde los cambios se suceden a una velocidad vertiginosa. En los últimos veinte años estos cambios se han acelerado debido, principalmente, a dos motivos: el predominio de una visión político-económica única y la generalización del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TICs). En el primer caso, la aplicación de políticas neoliberales desde los años ochenta en los países más ricos del mundo nos ha llevado a un gran aumento de las diferencias sociales dentro de cada país y, a su vez, entre los países ricos y los pobres, provocando actualmente la mayor crisis económica desde la Gran Depresión (Navarro, 2010). Por otra parte, la expansión de las TIC *“ha contribuido a modificar, de manera irreversible, la vida de los países y la experiencia de las personas. Alterando las coordenadas de tiempo y espacio que ordenan la vida en sociedad, esta revolución tecnológica impulsa los procesos globalizadores en la economía, la mundialización de las comunicaciones y la digitalización de la cultura”* (Palamidessi, 2006, p.9).

La educación no ha permanecido ajena a estas tensiones que han afectado al núcleo de la formación, a la práctica docente y a sus valores. Después de la Segunda Guerra Mundial los teóricos de la educación pusieron el acento en la relación que existe entre educación y economía, al considerar aquella como una inversión y fuente de capital humano (Negrín Fajardo y Vergara Ciordia, 2009, p.326). En la década de los ochenta, con la irrupción del neoliberalismo, este pensamiento adquiere un nuevo impulso que propugna la no intervención estatal en la educación y la optimización de la gestión de los recursos disponibles. A su vez, el pensamiento postmoderno ha relativizado los valores y conocimientos, para impulsar una adaptación constante a las realidades emergentes. Se constata que en un contexto global, los retos educativos están influenciados por los condicionantes económicos. Se requieren unas circunstancias materiales básicas, sin las cuales es imposible conseguir una educación de calidad. Éstos incluyen una dotación material mínima y un salario docente digno con una jornada laboral adecuada que permita el correspondiente trabajo de preparación y actualización (Braslavsky, 2006, p.95).

El otro factor determinante en los cambios experimentados ha sido la difusión y popularización de las tecnologías de la información y de la comunicación, en particular de la Red de Redes desde la segunda mitad de la década de los noventa. Así tenemos un acceso a la información prácticamente universal e instantánea que ha modificado irreversiblemente las formas de acceso al conocimiento y su gestión. Sin embargo, poseer la información no se traduce en conocimiento.

Estos cambios han afectado a la educación en sus postulados, valores, lenguaje y procedimientos. En la formación universitaria se ha impuesto una nueva valoración de conocimientos y experiencias, ocasionada por la necesidad de seleccionar los más relevantes y dotar a los futuros profesionales de competencias que permitan la formación continua según sea necesaria en su práctica. Es un proceso ya abierto que en teoría aspira a mejorar la enseñanza, que implica un gran compromiso del profesorado para que se ocupe verdaderamente de los

problemas que afectan la práctica docente: *“Los problemas de los centros educativos nunca podrán resolverse con leyes, ni decretos, ni reformas; los centros se transformarán sólo cuando nosotros, los educadores, lo hagamos”*¹. Nos encontramos en un momento de crisis que obliga a replantearse la formación del profesorado, el valor de las disciplinas artísticas y sus didácticas específicas. Pensamos que es la propia práctica la que puede iluminar el camino a seguir, siempre y cuando recoja el impresionante legado pedagógico del siglo XX y sepa ajustarlo a las nuevas necesidades de una sensibilidad cambiante y acelerada que inunda el presente.

Sin embargo, tal como señala Roberts (2009, T.4, p.372) *“el pasado nos acompaña a todos, para bien o para mal. Tenemos que reconocer que la historia aún impregna el presente, y no hay indicios de que eso vaya a cambiar.”* Creemos que esta afirmación es válida para nuestra disciplina en numerosos aspectos y observamos la tensión entre las prácticas tradicionales y la inclusión de nuevas músicas y nuevos medios en su enseñanza: *“los fenómenos de inercia e innovación siguen operando en todos los frentes de evolución histórica”*².

En el momento actual no es necesaria una justificación de la inclusión de las enseñanzas artísticas en la educación básica, aunque podemos decir que ante las dificultades económicas suelen ser las primeras afectadas. Uno de los problemas a los que nos enfrentamos es el de la formación del profesorado en educación artística. Según Coriún Aharonián (2004, p.9) *“El arte como instrumento de educación más que como simple objetivo final implica una gran solvencia y una gran capacitación, y sobre todo una previa liberación del propio educador como hombre creador (...) se comprueba qué difícil es, no el dar una formación creativa verdadera (...) sino siquiera comunicarles confianza en sus propias potencialidades artísticas (...) A menudo, un trabajo centrado en lo artístico culto resulta mentiroso e inútil, y al ser llevado a lo artístico popular cotidiano resulta banalizado, en principio por esa no preparación previa del docente como artista él mismo.”* Los contenidos artísticos implican un alto grado de solvencia y capacitación al mismo tiempo que una actitud y una actividad creadora por parte del docente que en numerosas ocasiones presentan dificultades en su transmisión y requieren de la confianza personal del maestro en sus propias potencialidades. Estos conocimientos y habilidades no se improvisan y requieren de un trabajo correctamente fundamentado para su desarrollo.

Nuestro planteamiento, como profesional de la formación de maestros, se centra en una formación que incluya el conocimiento de la propia identidad cultural, la sensibilización frente al medio sonoro, criterios de selección frente a las diferentes propuestas del mercado que eviten la manipulación y el sometimiento a sus leyes. Al mismo tiempo, esta educación debe ser un aprendizaje gozoso que permita descubrir los modos individuales de crecimiento personal junto a

¹ García Calero y Estebaranz García, 2005, p.49.

² Roberts, 2009, tomo I, p.10.

la comunidad, es decir un proceso de individuación permanente. Somos conscientes de las altas aspiraciones de esta empresa y de sus dificultades.

Nuestro desarrollo profesional abarca un período de 22 años que comenzó en 1988 dando clases en el nivel secundario para incluir, posteriormente, experiencias en la enseñanza primaria, conservatorios y escuelas de música. Desde el año 2000 ejercemos la docencia en la formación inicial de los maestros de educación primaria y especialistas en educación musical. Esta experiencia y el constante contacto con el profesorado en ejercicio nos han proporcionado una visión amplia de las problemáticas educativas musicales en sus diferentes contextos.

La introducción de los ordenadores en la educación musical ha aumentado las posibilidades en las actividades relacionadas con ella como, por ejemplo, las que se refieren a la notación, que permite la escritura de partituras con la calidad de las impresas, o la elaboración de materiales educativos para el aprendizaje del lenguaje musical y ha puesto al alcance de cualquiera un número ilimitado de elementos para la composición independientemente de los conocimientos del usuario. Se puede afirmar que *“es difícil imaginar algún aspecto de la música de hoy que no es tocado por la tecnología”*³. Pero es destacable el hecho de que aún son insuficientes las investigaciones sobre cómo los maestros integran las posibilidades tecnológicas en la educación musical, las bases conceptuales que la sustentan y su filosofía (Webster, 2007, p.1325).

Al elegir el tema de los medios en la práctica docente del maestro de música, quisimos investigar qué sucede en la praxis diaria en el aula y cuáles son las necesidades que de ello se deriva en la formación del docente. En Galicia constatamos la carencia de este tipo de investigación, ya que no ha sido llevado a cabo en el área de Educación Musical salvo por el trabajo de Chao Fernández (2005) quién investiga la inclusión del folklore gallego en la escuela primaria. En contraste, podemos señalar que la investigación en medios en España es un campo firmemente consolidado en la década de los ochenta del siglo pasado destacando las aportaciones de Area (1986), Cabero (1991) y Parcerisa (1996), entre otros. En la comunidad gallega, un trabajo clarificador en este campo, que hemos tomado como referencia, es el de Fernández Morante (2002) que se ha ocupado de la presencia y usos que realizan los docentes gallegos de la enseñanza primaria y secundaria de los medios audiovisuales, informáticos y otras tecnologías. También Gewerc (2002) ha estudiado las dotaciones y el uso de medios en la escuela primaria confirmando que el ordenador es muy poco utilizado en las aulas gallegas. En estos momentos este panorama está cambiando debido al importante esfuerzo realizado por la Administración Autónoma a través de la implantación del Proyecto Abalar que pretende dotar a los centros de

³ Traducción que hemos realizado de *“It's difficult to imagine any aspect of music today that is not touched by technology”* (Williams y Webster, 1999, p.xxv).

infraestructura y soporte TIC, contenidos y recursos educativos digitales y la integración de los mismos en el proceso de enseñanza-aprendizaje⁴.

En nuestro trabajo de investigación tutelado realizamos una primera incursión en la problemática de los medios que ha sido el germen del trabajo que presentamos aquí. En ese momento, nos centramos en los medios impresos, específicamente en el libro de texto. Creemos necesario clarificar el significado del término 'medio' en la práctica docente. Sabemos que los medios impresos son utilizados en las clases presenciales, aunque cada vez hay una mayor presencia de otros medios en la transmisión de la información. No deben ser confundidos con los medios de comunicación (Martínez Sánchez, 2004, p.19). Estos conceptos pueden ser aclarados desde la Didáctica, cuya tradición histórica puede iluminarnos, antes de adentrarnos de lleno en el ámbito musical más específicamente.

Nuestra intención básica es conocer la presencia de los medios en las prácticas educativas musicales de la escuela primaria en Galicia y el uso que hacen de ellos los docentes, al mismo tiempo que evaluar sus necesidades formativas con respecto a los mismos. Para ello, hemos revisado el lugar que ha ocupado históricamente la enseñanza musical en la escuela primaria y la formación de sus docentes en España hasta la legislación actual. También hemos repasado las investigaciones que se realizan en educación musical para establecer sus principales líneas y, en concreto, aquellas centradas en los medios.

Toda práctica educativa se rige por una serie de concepciones sobre su naturaleza y forma de llevarla al aula. La música no constituye una excepción y el siglo XX ha sido particularmente fértil en la creación de principios y propuestas de educación musical que aún hoy en día influyen en su realización. Por tanto, nos vemos en la necesidad de su revisión, en particular, de las concepciones sobre los materiales y medios en la educación musical. Nuestra intención es trascender la barrera de lo afirmado en numerosas ocasiones y no convertirnos en meros repetidores de lugares comunes. Por ello hemos elegido cuidadosamente las citas y exponemos, en tanto es posible, el pensamiento original de los autores más relevantes de nuestro campo.

Una vez revisados estos dos aspectos, presencia e historia, hemos realizado la investigación empírica siguiendo los cánones que marcan la tradición investigadora de la Didáctica. En nuestro caso concreto, nos hemos servido de tres instrumentos: el cuestionario electrónico, el cuestionario impreso y la entrevista personal. Los datos arrojados han permitido conocer el grado de presencia de los diferentes medios, las valoraciones que realizan los profesionales sobre ellos y sobre la formación que han recibido para su utilización, además del uso que realizan de los mismos en su

⁴ La presentación de este proyecto puede encontrarse en la página <<http://www.edu.xunta.es/web/node/577>>.

praxis diaria. Todos estos aspectos nos permiten iluminar mejor la visión que podemos tener del panorama educativo actual de nuestra área.

Pretendemos que este trabajo sirva para replantear estas problemáticas y pueda ayudar a reformular ciertos aspectos fundamentales en la formación del profesorado que conlleve una mejora en su profesionalización. De esta manera conseguiremos una enseñanza más creativa, flexible, fundamentada y coherente que sea capaz de acomodarse a las necesidades actuales sin renunciar a los valores perennes que la fundamentan. Siguiendo a Perrenoud (2007, p.10) podemos afirmar que necesitamos profesionales creativos y ejecutores, con unos conocimientos extensos que les permitan tomar las decisiones adecuadas a los planteamientos imprevistos que surgen en la práctica diaria. Para ello se requiere un 'practicante reflexivo' altamente formado capaz de "*reflexionar en la acción y sobre la acción*" (Perrenoud, 2007, p.12).

A continuación hacemos referencia a la estructura del trabajo que se encuentra dividido en cuatro partes.

En el *primer capítulo* se aborda la inclusión de las enseñanzas musicales en la educación primaria y en la formación docente en España, y en particular en Galicia, desde sus comienzos hasta la actualidad. También se estudia las características de la práctica docente de los maestros de música, las tendencias en la investigación educativa musical y los estudios más significativos sobre medios en educación.

El *segundo capítulo* incluye un estudio sobre la evolución de las ideas pedagógicas musicales durante el siglo XX, los materiales propuestos y su análisis en la literatura específica más representativa en sus diferentes aspectos.

En el *tercer capítulo* se recoge la propia investigación del problema que nos ocupa, con su correspondiente delimitación, metodología, diseño, resultados y análisis.

En el *cuarto capítulo* se presentan las conclusiones surgidas de este estudio asentado sobre las dimensiones de presencia y uso de los medios impresos, audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías en educación musical y la formación de los maestros de música en los mismos así como las principales implicaciones que de ello se derivan.

Por último se incluyen los Anexos. Como Anexo I se adjunta el cuestionario enviado por correo electrónico a los diferentes centros de educación primaria de Galicia mientras que el Anexo II corresponde al cuestionario enviado por correo postal. En el Anexo III se presentan las transcripciones de las entrevistas realizadas a 15 maestros de música.

CAPÍTULO 1

1. La música en la educación primaria

1.1. Visión histórica de la inclusión de la música en la escuela y en la formación de los maestros en España

En la década de los ochenta, el musicólogo francés Jacques Chailley (1991, p.561) señaló con respecto a la enseñanza musical que tiene lugar en España que

“La educación musical o más bien la enseñanza de la música en España durante los siglos pasados no presenta particularidad digna de hacerse notar. En las notas referidas a cada período se ha evocado a veces la preocupación de sus músicos por esta educación. No existen monografías específicas sobre la enseñanza de la música en España en el curso de los siglos. Por consiguiente, para obtener alguna información, habrá que acudir a los trabajos dedicados a estudios de cada época...”

Afortunadamente, en la actualidad existen diversos estudios específicos sobre el tema además de artículos y publicaciones que ofrecen una visión histórica global de la enseñanza musical en España entre las que podemos mencionar alguna tesis doctoral⁵. Estimamos que es necesario presentar un breve recorrido para ver qué es lo que sucede en la escuela española y la relación existente entre la educación musical recibida por los maestros y la educación musical de los niños en la escuela primaria lo que puede iluminar la problemática actual de la praxis docente⁶.

Puede decirse que las diferentes fases por las que atraviesa la educación musical en la escuela española están estrechamente ligadas a la formación musical de los docentes que la ejercen. En su obra *“Por una educación musical en España: estudio comparativo con otros países”* -en el que se presenta un estudio pormenorizado de la planificación y estructura de la enseñanza musical en Europa, incluida España- María Cateura Mateu (1992) identifica cuatro etapas⁷ referidas a la educación musical escolar, a las que debemos agregar las reformas producidas desde su obra. Éstas son:

- “-Una primera, desde la inauguración de la primera Escuela Normal española (1839) hasta el Plan de estudios de magisterio de 1914, que marca una cierta estabilización en la escuela Primaria.*
- Una segunda, la que va desde 1914 hasta la aparición del Plan de 1931 (Profesional).*
- Una tercera, desde el final de la Guerra civil española hasta el Plan de 1967.*
- Y la cuarta, desde 1967 hasta nuestros días...”* (Cateura Mateu, 1992, p.463)

⁵ Véase Base de Datos Teseo. Por ejemplo, *‘La educación musical en España durante el franquismo (1939-1975)’* de Castañón-Rodríguez (2009). Consultado el 5 de junio de 2010 en <<https://www.educacion.es/teseo/irBusquedaAvanzada.do>>.

⁶ Sin embargo, hay que tener en cuenta que éste es un tema muy complejo dado los sucesivos cambios políticos que marcaron las tendencias de la política educativa por lo que remitimos al lector a otras obras específicas que lo abordan para completar en mayor profundidad su visión histórica.

⁷ Por supuesto que con anterioridad a la primera etapa propuesta por Cateura Mateu (1992) hay ejemplos importantes de una labor educativa musical en España, como el de las Escolanías.

La primera etapa (1839-1914) se caracteriza por la ausencia de una educación musical formal en la escuela, salvo por el canto de canciones populares, religiosas, patrióticas y de labores que enseñara el maestro (Cateura Mateu, 1992, p.464). En esta misma línea apunta Romero Carmona (2005, p.46) que

“los maestros se limitaban, sobre todo, a la entonación de canciones patrióticas o canciones escolares, con una finalidad de higiene, trabajo, religioso, orden, fiesta, etc. Es a partir de los años veinte cuando se observa un avance en la consideración de la Música en la escuela...”

Este hecho se corresponde con lo que sucede en la formación musical de los maestros superiores ya que la asignatura de música no es obligatoria hasta el Plan de 1908 (Cateura Mateu, 1992, p.453). La Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida como Ley Moyano, que *“constituye la consolidación legal del sistema educativo liberal español (...) elaborado con la clara finalidad de estabilizar legalmente la enseñanza, que (...) había sido regulada anteriormente por decretos o normas de inferior rango normativo”*⁸ no hace mención a la música en sus Art. 68, 69, 70 y 71, artículos que establecen los requisitos necesarios para ejercer como maestro de primera enseñanza elemental y superior, profesor de escuela normal y maestra de primera enseñanza respectivamente. Si bien es cierto que a partir de la Reforma Gamazo de 1898 se incluye la Música y el Canto en la formación de los maestros (Romero Carmona, 2005, p.45) y posteriormente en el año 1901 se publica el Real Decreto de 26 de octubre de 1901 que también contempla la materia de Canto en su artículo tercero⁹ *“es bastante improbable que llegara nunca a ponerse en práctica en su totalidad, de manera que ningún docente había cursado jamás estas materias del plan de 1901...”*¹⁰. Pozo Andrés (2000, p.146) observa que fueron los propios maestros que buscaron formarse en aquellas materias en las que no se encontraban capacitados:

“De todas las materias del plan de 1901, tres parecieron verdaderamente innovadoras e imposibles de impartir sin una adecuada preparación: Trabajos Manuales, Ejercicios corporales y Canto (...) serían los maestros quienes, de una forma bastante entusiasta en algunos casos, y con una gran resistencia en otros, tomaron la responsabilidad de su propio reciclaje.”

En la segunda etapa (1914-1939) comienza a incluirse en las aulas escolares un repertorio de canciones populares-regionales y los rudimentos del lenguaje musical. En su estudio de las memorias de prácticas presentadas por los maestros fechadas antes de 1931, López Casanova (2002, p.23) señala 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

⁸ Escamilla y Lagares, 2006, p.23. En el trabajo de Escolano Benito (2002) encontramos una cronología histórico-educativa muy detallada de la legislación escolar del período.

⁹ Véase apartado ‘Textos y documentos’ en Escolano Benito (2002, p.312).

¹⁰ Pozo Andrés, 2000, p.139.

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.”

En cuanto a la formación musical de los maestros a partir del Real Decreto de 30 de Agosto de 1914, podemos mencionar que en él se elimina la división entre maestros elementales y superiores y además se contempla la Música como asignatura obligatoria en dos de los cuatro cursos de los estudios de magisterio. Los programas fueron elaborados por cada Escuela Normal tal como establecía la Real Orden de 18 febrero de 1915 ya que los llamados ‘Cuestionarios’ que debían fijar los contenidos no fueron publicados (Cateura Mateu, 1992, p.453). El Decreto de 29 de octubre de 1931 (Gaceta de Madrid, 30 octubre de 1931) que ordena los nuevos estudios de formación de los maestros pretende dotar a los maestros de una mayor preparación cultural y pedagógica. En este plan, conocido como Plan Profesional de 1931 la música también encuentra su lugar y, como apunta Romero Carmona (2005, p.49), “*se observa un importante esfuerzo para llevar la cultura musical a toda la población*”. Cateura Mateu (1992, p.464) hace referencia a la especial atención que se presta en él al estudio del solfeo y teoría de la música. Se incluye la ‘*Música y Canto*’ en el tercer curso del período de cultura general¹¹ y en los dos primeros cursos del período de formación profesional (López Casanova, 2002, p.16). Un año después se publican los Cuestionarios.

Debemos recordar la enorme influencia que ejerció la *Institución Libre de Enseñanza* en el panorama general de la pedagogía española de esta etapa al promover la incorporación de los nuevos procedimientos y métodos que surgían en otros países de Europa. Es necesario destacar las aportaciones de Giner de los Ríos (1839-1915), Cossio (1857-1935) y Luzuriaga (1889-1959). En música entre 1911 y 1929 la JAE (Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas) fundada en 1907 otorga becas para formar a los alumnos en el Método Dalcroze y la Gimnasia Rítmica así como también en las nuevas ideas y técnicas de pedagogía musical en boga en Europa. El contacto con estos nuevos planteamientos influyó en la práctica docente al ser difundidos mediante conferencias y diversas publicaciones (Romero Carmona, 2005, p. 46-47).

Es en la tercera etapa (1939-1967) cuando el país se ve sumido en una profunda crisis que se observa un descenso general en el nivel educativo. En la formación del maestro se incluye el solfeo, teoría y canto aunque no se imparte una formación didáctica para su uso en la escuela (Cateura Mateu, 1992, p.464). Lamentablemente, quedan archivadas las modificaciones realizadas con el Plan Profesional de 1931 y tienen lugar otras reformas. Un bachiller podía convertirse en Maestro si cursaba doce asignaturas (menos, en el caso de los hombres) durante dos cuatrimestres. La música

¹¹ El Plan Profesional de 1931 reorganiza los estudios “*en tres períodos: uno de cultura general en los Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza; otro de formación profesional (en las Escuelas Normales, que será de régimen de coeducación) y el tercero de práctica docente (en las escuelas primarias nacionales)*” (López Casanova, 2002, p.16).

se encuentra incluida en ambos cuatrimestres pero no había un Cuestionario publicado sino que cada Escuela Normal elaborara el propio. En septiembre de 1942 se fija un plan provisional de estudios con el fin de que las Escuelas Normales recuperen su funcionamiento. En este plan también figura la Música en el segundo y tercer curso de la carrera. Anualmente fueron publicándose los Cuestionarios oficiales. Como fruto de la promulgación de la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 surge el nuevo Plan de 1945 en el que la música se incluye en cada uno de los tres años de formación. Esta ley se caracteriza por impulsar una educación primaria *“religiosa, formación del espíritu nacional, instrumento de comunidad hispánica mediante la ‘lengua nacional’, la educación social, educación intelectual, educación física y educación profesional; siendo obligatoria, gratuita y con separación de niños y niñas”* (Romero Carmona, 2005, p.50). A los cinco años -en 1950- se publica un nuevo plan de estudios a raíz del establecimiento del Reglamento para las Escuelas de Magisterio de 1950 en el que la Música aparece en el segundo y tercer curso de la carrera y que estará vigente hasta 1967 (Cateura Mateu, 1992, p.453-4).

Según Cateura Mateu (1992, p.464) es en la cuarta etapa, a partir de 1967, cuando se plantea la educación musical como parte de la educación estética de las personas. A partir de este momento predomina un enfoque más práctico que permite vivenciar los elementos de la música antes de abordarlos de forma teórica. Sin embargo, Romero Carmona (2005, p.50) enfatiza el retraso que se observa en la educación musical respecto a otros países señalando que *“Las metodologías empleadas hasta 1970 fueron anticuadas también en la EGB. El maestro se limitaba a enseñar de memoria las cuatro canciones populares, o incluso falangistas, que le habían enseñando en las Escuelas Normales...”*. En el plan de formación de maestros de 1967 se incluye la música en los dos cursos y se aprecian algunos aspectos del Plan Profesional de 1931.

A los pocos años, a raíz de la Ley General de Educación de 1970, conocida también como Ley Villar Palasí, surgen nuevos Planes de Estudios elaborados por los Distritos Universitarios. La música se incluye en dos cuatrimestres, en el segundo y tercer año de la carrera. El Distrito Universitario de Barcelona se destacó por realzar la educación musical de los futuros maestros. Sin embargo, con posterioridad se lleva a cabo una revisión del Plan en el que no se observa este trato a la música (Cateura Mateu, 1992, p.454). Con respecto a la educación musical, Ocaña (2006, p.1) señala que, efectivamente,

“Su inclusión en el currículum educativo se realiza en 1970 con la Ley General de Educación, donde se dota de obligatoriedad a la música dentro del área de Expresión Dinámica junto con la Educación Física. Pero la presencia de la música según DIGÓN (2000), es solamente nominal ya que no se toman las medidas administrativas, económicas y de formación del profesorado necesarias. Posteriormente en los Programas Renovados de 1981 se revisaron las enseñanzas pero, tal y como apunta LORENZO (2000), este avance en materia de Educación Musical fue claramente teórico y no se llevó realmente a la práctica.”

En esta misma línea también escribe Romero Carmona (2005, p.51) que

“Respecto a la Educación Musical en la enseñanza general, con esta Ley General se quiere establecer alguna programación musical, sin embargo en la práctica todo eso quedó ahí, sobre el papel, sobre una voluntad que no llegó a cuajar en nada. También ocurrió lo mismo en la enseñanza musical profesional, se intenta organizar un poco el caos de las abstractas reglamentaciones anteriores, pero no tuvo empuje ni apoyo alguno.”

En esta época tiene lugar un auge en la enseñanza profesional de la música y los conservatorios *“cumplen una misión que no es la suya, ya que es desde la escuela donde se debería dar respuesta a este interés”*¹². Además se observan otros problemas en este período como son *“la falta de material adecuado para las aulas de Primaria y Secundaria”*¹³ o el permitir que la educación musical estuviera a cargo de *“maestros sin formación musical alguna, con lo que en la práctica no se daba Educación Musical”*¹⁴. En cuanto a la dotación, podemos decir que los elementos básicos e imprescindibles para llevar a cabo una educación musical son el propio cuerpo, la voz y cualquier objeto sonoro. Basta tener en mente *‘El Milagro de Candeal’*, la música africana o los ejemplos que nos ofrece el grupo *‘Stomp’* para comprender esta afirmación. Sin embargo, también es cierto que a partir de ahí, la dotación puede determinar la forma y la actualidad de la enseñanza que tiene lugar, pero creemos que es más importante la relación del propio maestro con la música y su grado de dominio del arte que intenta transmitir. Si tenemos en cuenta las aportaciones de Gardner (1995, p.154), de carácter referencial en la educación artística, que hacen hincapié en la necesidad de que la educación artística esté a cargo de artistas o de maestros *“con un conocimiento profundo de cómo hay que pensar en un medio artístico”*, es decir, en el caso de la música, de un maestro *“capaz de pensar musicalmente, y no, simplemente, presentar la música a través del lenguaje o de la lógica”*¹⁵, entendemos que la educación musical que pudiera impartirse no alcanza el nivel de excelencia a la que debe aspirar toda educación al no estar en manos de maestros que piensan y actúan como artistas.

Como hemos visto anteriormente¹⁶ en el año 1981, y 1982, se publican los Programas Renovados que fijan para la Educación Artística (educación plástica, musical y dramatización) *“5 horas semanales en el Primer Ciclo; 2 horas en el Segundo Ciclo y 2 horas en el Tercer Ciclo”*¹⁷. Sin embargo, a pesar de esta carga horaria y las actividades musicales que se contemplan¹⁸

¹² Romero Carmona, 2005, p.51.

¹³ Ibid, p.51.

¹⁴ Ibid, p.51.

¹⁵ Gardner, 1995, p.154.

¹⁶ Véase la cita de Ocaña (2006) en la p.14.

¹⁷ Oriol de Alarcón, 2005, p. 6.

¹⁸ Agrupadas en preescolar y primer ciclo en tres bloques: *Formación rítmica, educación vocal y educación auditiva* (Martín Moreno, 2003, p.166).

“La falta de regulación jurídica y la indeterminación de plantillas para los maestros que deberían hacerse cargo de esta enseñanza, fue motivo de que tampoco se aplicara la música en la inmensa mayoría de los centros educativos” (Oriol de Alarcón, 2005, p.6)

Según Carmona (2005, p.53) lo mismo sucede cuando se publica la Ley del Derecho a la Educación (LODE) de 1985 porque la música

“no tiene carácter de obligatoriedad en la Primaria, estableciéndose oficialmente, por fin, en el Bachillerato con dos horas semanales en el primer curso. Se vive una situación incómoda para esta materia porque la dotación de profesorado especializado era insuficiente durante esos años, y por tanto se repartía como una ‘maría’ entre los profesores de otras asignaturas para rellenar horarios”

A partir de 1990 se produce una reforma de la ley de educación con la publicación de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo). Esta reforma puede considerarse como un antes y un después en la evolución de la enseñanza de la música en España ya que *“antes de la promulgación de la LOGSE (1990) la política educativa ha ignorado la música como materia de enseñanza dentro de la escolaridad obligatoria”*¹⁹. Por esta razón, podemos considerar que la elaboración de esta ley constituye el comienzo de una nueva fase de la educación musical en España. La LOGSE establece una escolarización obligatoria y gratuita desde los 6 hasta los 16 años, edad mínima legal a partir de la cual se puede trabajar en España. La música en la educación primaria queda integrada en el área de Educación Artística y pretende trabajar la percepción del mundo sonoro y la expresión (a través del canto, la práctica instrumental, el movimiento y la danza). En la ESO figura como materia obligatoria mientras que en el Bachillerato es optativa. Por otra parte, también se ocupa de los estudios de régimen especial diferenciando los estudios que conducen a un título profesional, y que ofertan los Conservatorios, de los estudios no profesionales que pueden ofrecer las Escuelas de Música; de la carrera de maestro, especialidad educación musical (BOE 11-10-91); y, de la licenciatura en Historia y Ciencias de la Música (BOE 2-6-95). Son varias las modificaciones que destacan en música y que Romero Carmona (2005, p.54) sintetiza con gran claridad:

“-La prescripción curricular de la Música en la educación general como propia en Secundaria y como ámbito del área de educación artística en Primaria. En ambos casos con redacción explícita de contenidos.

-La creación de la Especialidad de Educación Musical en la formación del profesorado de Primaria, condición necesaria para que el ámbito de Música pueda desarrollarse debidamente. (...)

-La estructuración de los conservatorios en los tres niveles de enseñanza, con la equiparación a la licenciatura de los títulos superiores.

-La ampliación de la oferta musical específica a través de las escuelas de música.”

Como no podía ser de otra manera, estos cambios impulsan el desarrollo de numerosas actividades (congresos, cursos, publicaciones) en torno a las nuevas propuestas recogidas en la ley

¹⁹ Martín Moreno, 2003, p.93.

educativa. Hay que repensar lo que es “básico y fundamental”²⁰ en la enseñanza de la música e incorporar todo tipo de música en el aula; asimismo también deben solucionarse los problemas de infraestructura y dotación de materiales, por citar algunos aspectos sobre los que se debate en los foros educativos.

Posteriormente, entre 2002 y 2004, se aplica -aunque no de manera generalizada- la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación que surge con el fin de reducir el fracaso escolar y mejorar el nivel de formación en las materias básicas así como fomentar la igualdad de oportunidades, el esfuerzo y la exigencia personal, ofrecer apoyo a la función docente con medidas para mejorar la formación, promoción y consideración social de la carrera docente y reforzar la autonomía de los centros²¹. Entre los cambios que afectan a la enseñanza de la música Oriol de Alarcón (2005, p.8) señala el

“espíritu de reducción de contenidos y horarios para la música que ha despertado muchas críticas entre distintos sectores sociales y educativos. (...) la “Educación artística” que sigue manteniendo la misma denominación que en la L.O.G.S.E. pero queda suprimida de la misma la dramatización, quedando sólo las materias de música y de plástica”

En 2006 se promulga la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza en España, en el que participen todos los agentes de la comunidad educativa, y fomentar la formación permanente. En el siguiente apartado ampliaremos este punto.

Con referencia específicamente a los estudios universitarios de maestro, especialista en educación musical en Galicia, las Resoluciones de 16 diciembre de 1993 (BOE 20 de enero 1994) y de 6 de noviembre de 2000 (BOE 5 diciembre 2000) recogen el plan de estudio de la Universidad de Santiago de Compostela y sus modificaciones, respectivamente. Por otra parte, el plan de estudios conducente al título de Maestro, especialidad de Educación Musical de la Universidad de Vigo está publicado en la Resolución de 15 de noviembre de 1993 (BOE 1 diciembre 1993) y la Resolución de 27 de julio de 2000, de la Universidad de Vigo, por la que se ordena la publicación de los planes de estudios de la Universidad de Vigo, conducentes a la obtención de diversos títulos universitarios (BOE 22 agosto 2000) entre los que figura la titulación de Maestro, especialidad Educación Musical.

En estos momentos estamos ya culminando un proceso que comenzó en el año 1999 con el establecimiento de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la Declaración de Bolonia (19 junio 1999), una declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. En el año 2007 se publica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se fija la ordenación de las

²⁰ Alsina, 1997, p.16.

²¹ España. Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, BOE 24 diciembre 2002, núm. 307, p.45188.

enseñanzas universitarias. Este decreto junto con el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, que fija la organización de las enseñanzas universitarias y regula los estudios universitarios de primer ciclo, desarrolla la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. A su vez el Real Decreto 1125/2003, de 5 septiembre, establece el ECTS (Sistema europeo de transferencia de créditos) y el sistema de calificaciones. En lo referido estrictamente a la educación musical en infantil y primaria, la LOE hace referencia al Maestro de Educación Infantil y al Maestro de Educación Primaria y a los Maestros “*con la especialización correspondiente*”²². ¿Qué sucede entonces con la formación universitaria de los maestros de música? Esteve et al. (2007, p.26) señalan que

“De acuerdo con la mencionada Ficha Técnica de Propuesta de Título Universitario de Grado -Real Decreto 55/2005, de 21 de enero-, elaborada por el MEC, la presencia de la Música en la formación de los futuros maestros sería sólo la siguiente:

-En las Enseñanzas de Grado en Magisterio de Educación Infantil, la asignatura donde se imparte educación musical es “Música, expresión plástica y corporal”, con diez créditos como mínimo (...)

-En las enseñanzas de grado en magisterio de Educación Primaria, la asignatura correspondiente es “Enseñanza y aprendizaje en los ámbitos musical, plástico y visual, con diez créditos como mínimo (...)”

A la que debemos agregar la formación recibida en las menciones. Por ejemplo, la Universidad de Santiago de Compostela aprobó en el año 2009 la “*Memoria para la verificación del título de grado en maestro/a de educación primaria*” en el que se incluye la mención en Educación Musical. Dedicaremos el siguiente apartado a revisar los planes de estudios vigentes en la actualidad en Galicia referidos a este tema.

1.2. La formación del maestro de música en la actualidad en Galicia

En Galicia es la Universidad de Santiago de Compostela, en su Campus de Santiago, y la Universidad de Vigo, en su Campus de Pontevedra, las que ofertan la titulación de *Maestro, especialidad de Educación Musical* y los nuevos grados de *Maestro en Educación Primaria* con la *mención en Educación Musical*. A continuación presentamos una visión general de estos planes de estudios de maestro, tanto los correspondientes a la especialidad en proceso de extinción como los nuevos grados de maestro en educación primaria con la mención en Educación Musical. Se exponen las materias y el número de créditos de cada uno de ellos analizando la presencia de materias relacionadas con la música. Asimismo, se comenta el plan de estudio de *Maestro en Educación Infantil* ofertado por la Universidad de Santiago de Compostela por incluir una nueva opción, no contemplada en la formación anterior, que se traduce en la mención en Lenguajes Artísticos.

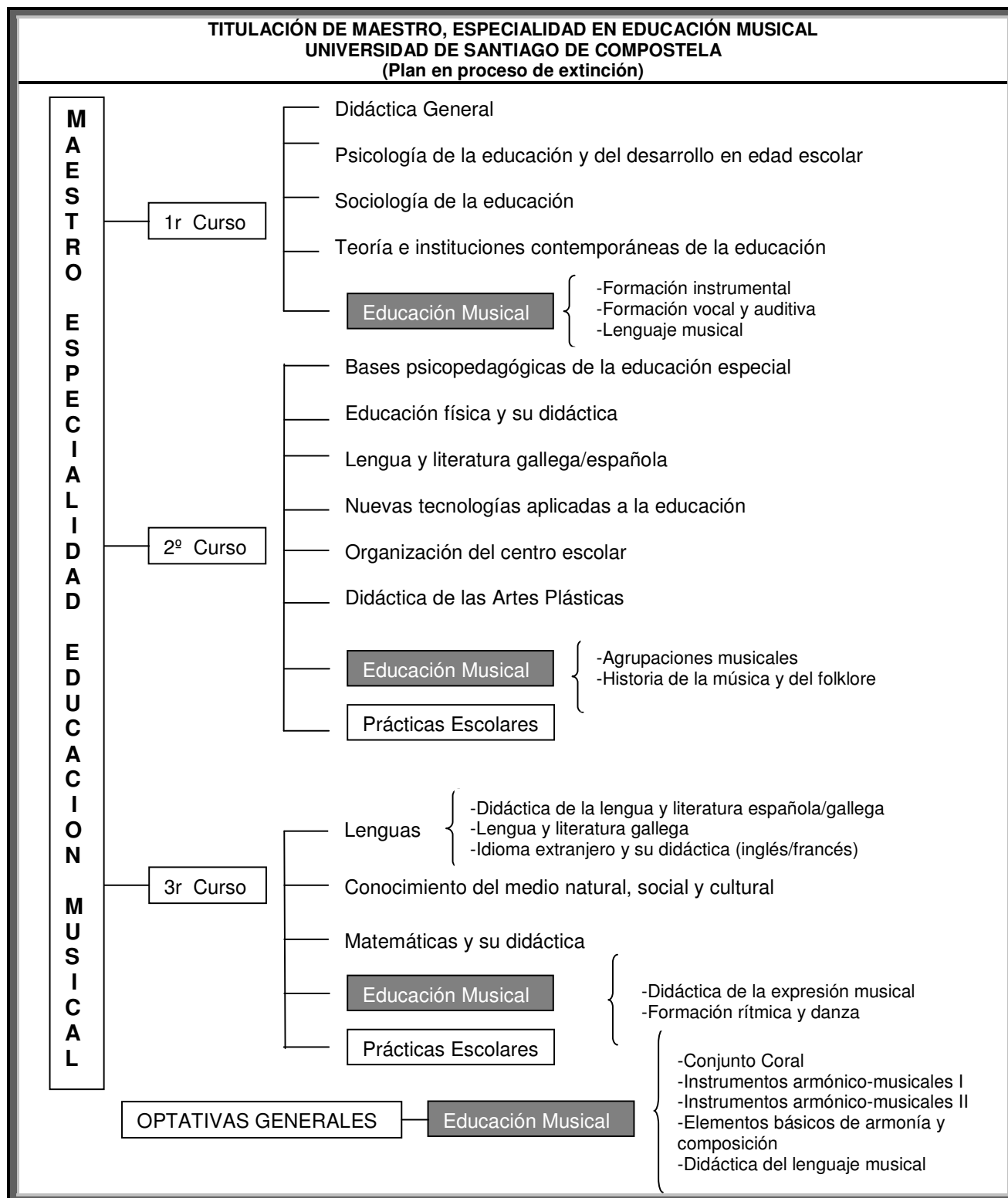
²² España. Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE): “*La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán la competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente.*” (Título III, Art.93.2).

Universidad de Santiago de Compostela - Diplomatura de maestro, especialidad de educación musical²³

De las 24 asignaturas troncales y obligatorias de la Titulación de Maestro, especialidad de Educación Musical correspondientes al plan en proceso de extinción, 7 pertenecen al bloque formativo de Educación Musical. En total, un alumno cursa 48 créditos de materias troncales específicas de música de los 162,5 (troncales y obligatorias) de la carrera. Por otra parte, de las 30 materias optativas ofertadas en el curso 2009/2010, 5 se encuentran dentro del bloque formativo de Educación Musical. En este caso, el alumno debe cursar 20 créditos en materias optativas pudiendo elegir las materias de música (que suman un total de 22,5 créditos) u otras optativas ofertadas. El detalle de la distribución de los créditos del plan de estudios puede encontrarse en la página 24. A continuación se presentan las materias de este plan en proceso de extinción²⁴:

²³ El Centro de Orientación e Información Estudiantil de la USC editó unos folletos informativos que presentan de forma clara la estructura de este Plan de Estudios que se encuentra publicado en la *Resolución 06/11/2000 (BOE 05/12/2000)*.

²⁴ Los cuadros que recogen los diferentes planes de estudios están basados en la guía docente de la asignatura '*Didáctica del Lenguaje Musical*' que realizamos en el curso 2008/2009.



Cuadro Nº 1.1: Distribución de materias en el Plan de estudios del año 2000 de la USC (Maestro, especialidad en educación musical)

Universidad de Santiago de Compostela - Nuevo grado en Maestro en Educación Primaria

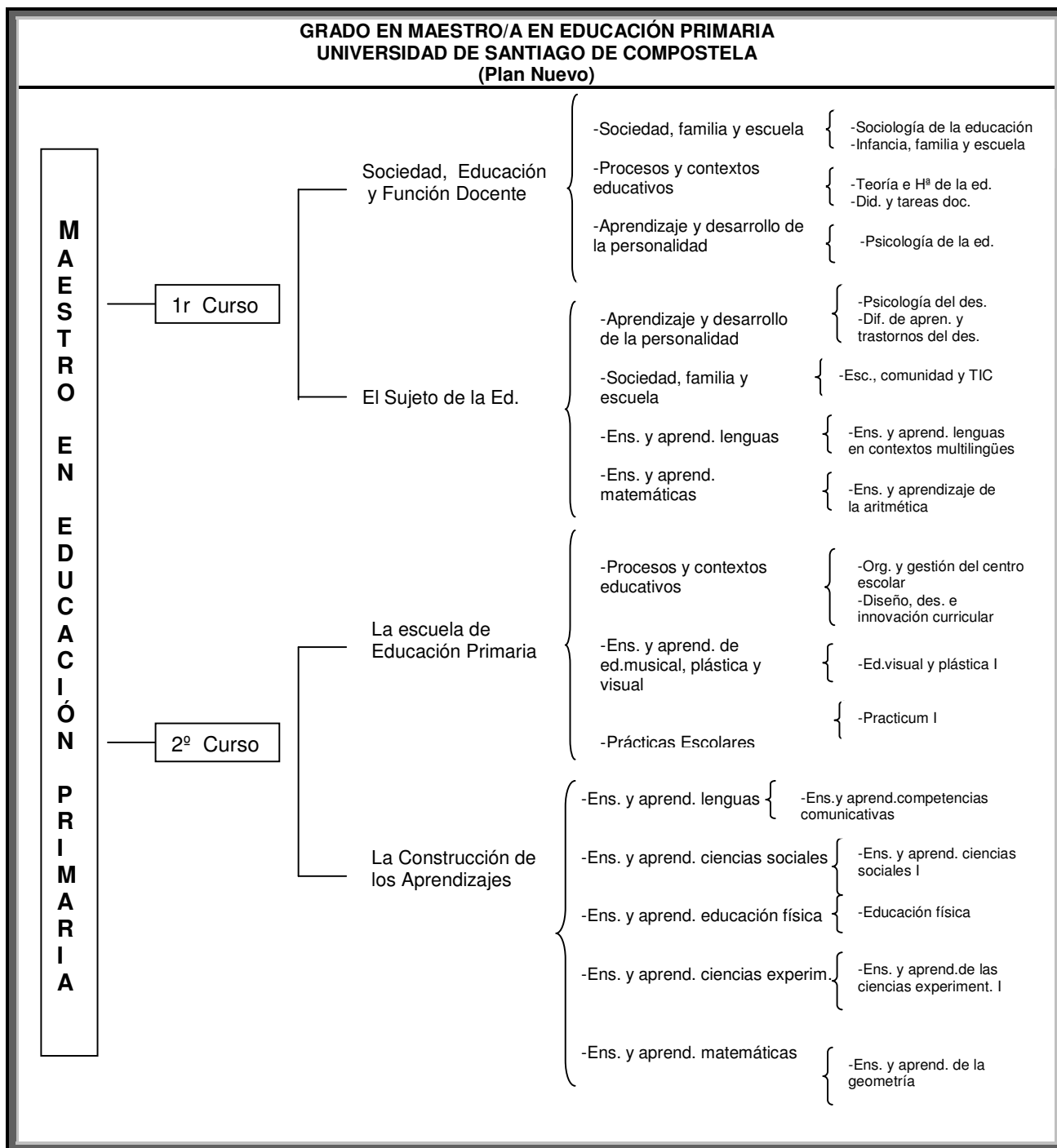
Como hemos mencionado anteriormente, la Universidad de Santiago de Compostela aprobó en Consejo de Gobierno el 19 de noviembre de 2009, la ‘*Memoria para la verificación del título de grado en maestro/a de educación primaria*’ en el que se incluye la mención en Educación Musical. Este nuevo grado, de 240 créditos, está aún pendiente de publicación en el *Boletín Oficial del Estado*.²⁵

La estructura de los nuevos títulos se organiza en torno a tres módulos básicos: de formación básica, didáctico-disciplinar y Practicum. Cada módulo agrupa diferentes materias que constan de varias asignaturas. Referido a Educación Primaria las materias de los módulos son las siguientes:

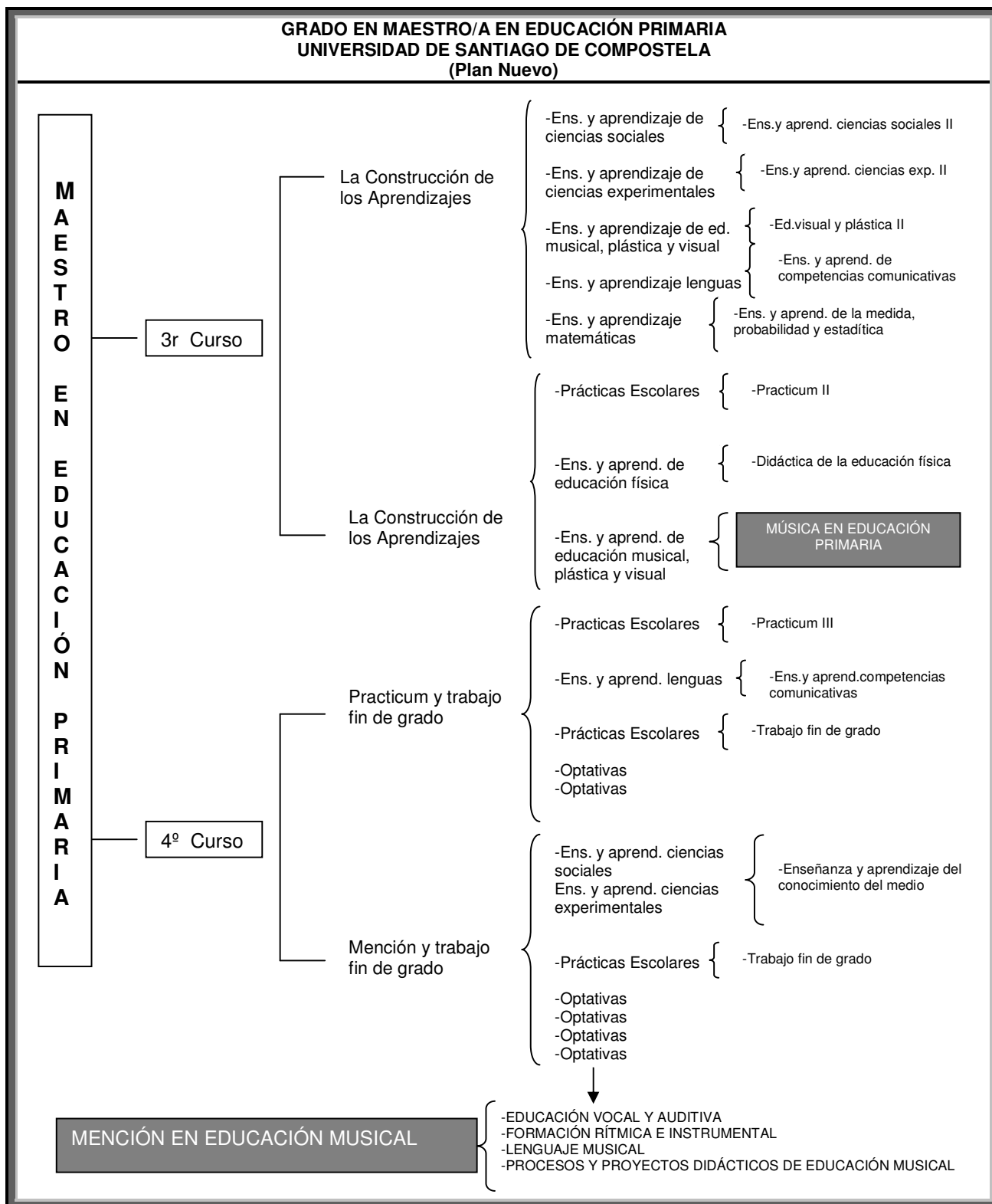
- Módulo de Formación Básica:
 - Aprendizaje y desarrollo de la personalidad
 - Procesos y contextos educativos
 - Sociedad, familia y escuela
- Módulo Didáctico-Disciplinar:
 - Enseñanza y aprendizaje de ciencias experimentales
 - Enseñanza y aprendizaje de ciencias sociales
 - Enseñanza y aprendizaje de matemáticas
 - Enseñanza y aprendizaje de lenguas
 - Enseñanza y aprendizaje de educación musical plástica y visual: entre las asignaturas figura: MÚSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA (6 créditos)
 - Enseñanza y aprendizaje de educación física
- Módulo de Practicum y Trabajo Fin de Grado:
 - Prácticas escolares, incluyendo el trabajo fin de grado

Se ofertan 14 asignaturas optativas generales; y para cada una de las menciones, 4 asignaturas optativas. En total, un alumno que se decida por la mención en Educación Musical cursará 18 créditos en la mención más los 6 créditos del Módulo Didáctico-Disciplinar. La distribución de los créditos del plan de estudios aparece en la tabla 1.2 de la página 24. En cuanto a las materias de este plan, en los Cuadros Nº1.2 y Nº1.3 presentamos su distribución por cursos:

²⁵ Información disponible en la página <http://www.usc.es/gl/centros/cc_educacion/titulacions.html>. Consultado el 5 de agosto de 2010.



Cuadro Nº 1.2: Distribución de materias en el nuevo Plan de Estudios de la USC (Primaria: Primero y Segundo Curso)



Cuadro Nº 1.3: Distribución de materias en el nuevo Plan de Estudios de la USC (Primaria: Tercero y Cuarto Curso)

Comparativo de créditos entre planes a extinguir y nuevo en la USC:

TITULACIÓN DE MAESTRO, ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN MUSICAL UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (Plan en proceso de extinción)					
Curso	Troncales	Obligatorias	Optativas	Libre Configuración	Totales
1º	48	0	12	0	60
2º	56,5	4,5	0	10,5	71,5
3º	49	4,5	8	10	71,5
Total	153,5	9	20	20,5	203

Tabla Nº 1.1: Distribución de créditos en el Plan de estudios del año 2000 de la USC (Maestro, especialidad educación musical)

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (Plan nuevo)						
Curso	Formación básica	Obligatorias	Optativas	Prácticas exterminas	Trabajo Fin de Grado	Totales
1º	48	12	-	-	-	60
2º	12	36	-	12	-	60
3º	-	42	-	18	-	60
4º	-	12	27	12	9	60
Total	60	102	27	42	9	240

Tabla Nº 1.2: Distribución de créditos en el nuevo Plan de estudios de la USC (Grado de maestro-primaria)

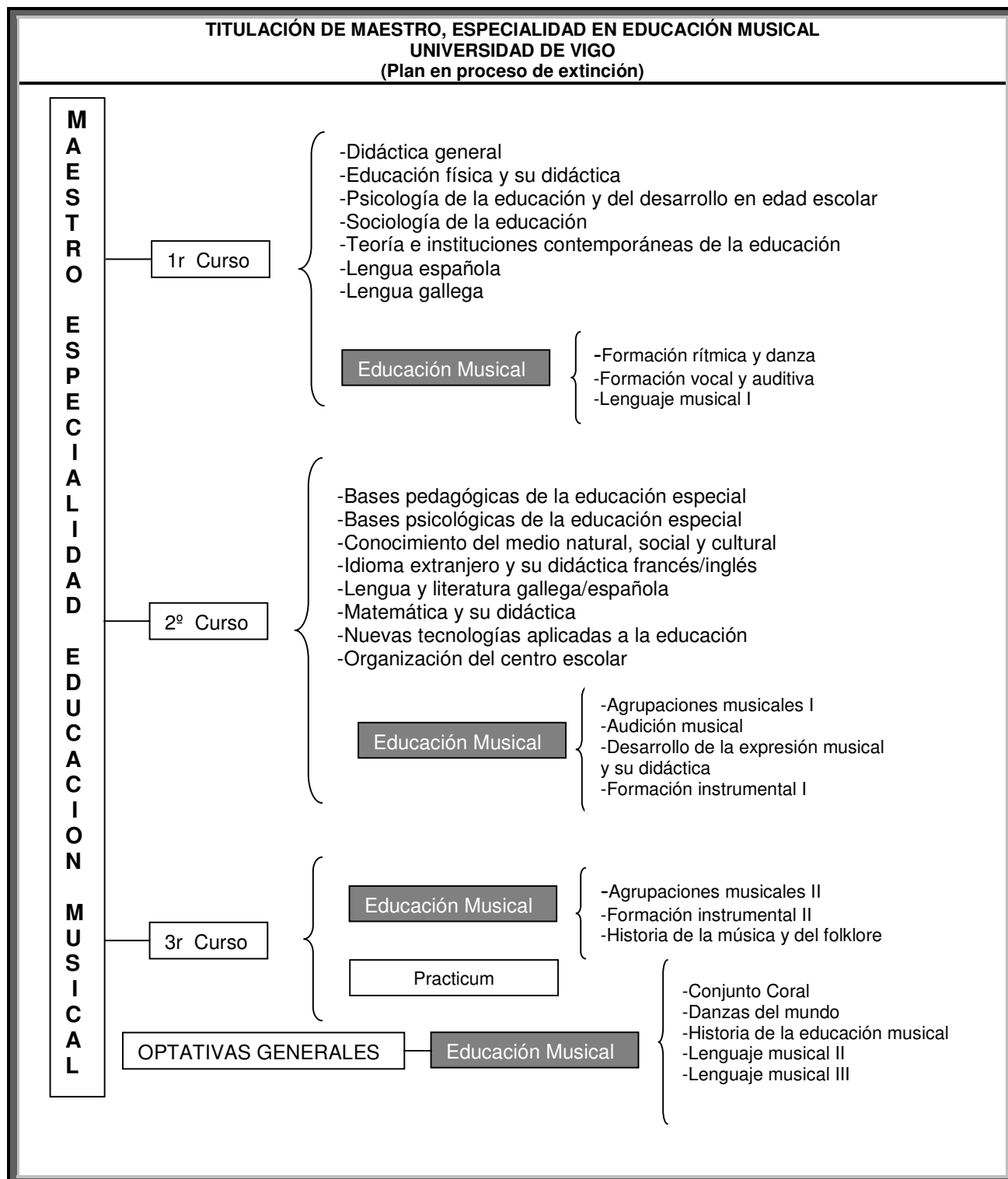
Como se desprende de las tablas anteriores, hay un aumento visible de créditos que debe cursar un futuro maestro en el nuevo plan de estudios de la USC aunque hay que tener en cuenta que estos últimos son créditos ECTS. Sin embargo, lo que a primera vista podría parecer un dato positivo, no lo es tanto para la música si analizamos en detalle todos los datos presentados. De cursar 48 créditos pertenecientes al bloque formativo de Educación Musical en la diplomatura, con la posibilidad de ampliar en 20 créditos esta formación si se eligen las materias optativas relacionadas con la música

se pasa, en el nuevo plan, a cursar un total de 24 créditos ECTS (incluyendo las optativas relacionadas con la música) si se opta por la mención en Educación Musical. Claramente, puede percibirse la reducción de créditos relacionados con la formación musical. Veamos a continuación qué sucede en el planteamiento de la Universidad de Vigo.

*Universidad de Vigo - Diplomatura de maestro, especialidad de educación musical*²⁶

En el caso de la Universidad de Vigo, de las 26 asignaturas troncales y obligatorias de la Titulación de Maestro, especialidad de Educación Musical correspondientes al plan en proceso de extinción, 10 pertenecen al bloque formativo de Educación Musical. En total, un alumno cursa 49,5 créditos de materias troncales específicas de música de los 162,5 (troncales y obligatorias) de la carrera. Por otra parte, de las 24 materias optativas ofertadas, 5 se encuentran dentro del bloque formativo de Educación Musical. En este caso, el alumno debe cursar 18 créditos en materias optativas pudiendo elegir las materias de música (que suman un total de 30 créditos) u otras optativas ofertadas. En la página 30 incluimos la distribución de los créditos del plan de estudios de forma detallada en la tabla 1.3. A continuación presentamos las materias de este plan:

²⁶ España. Resolución 27 de julio de 2000 (BOE 22/08/2000).



Cuadro Nº 1.4: Distribución de materias en el Plan de estudios del año 2000 de la Universidad de Vigo (Maestro, especialidad en educación musical)

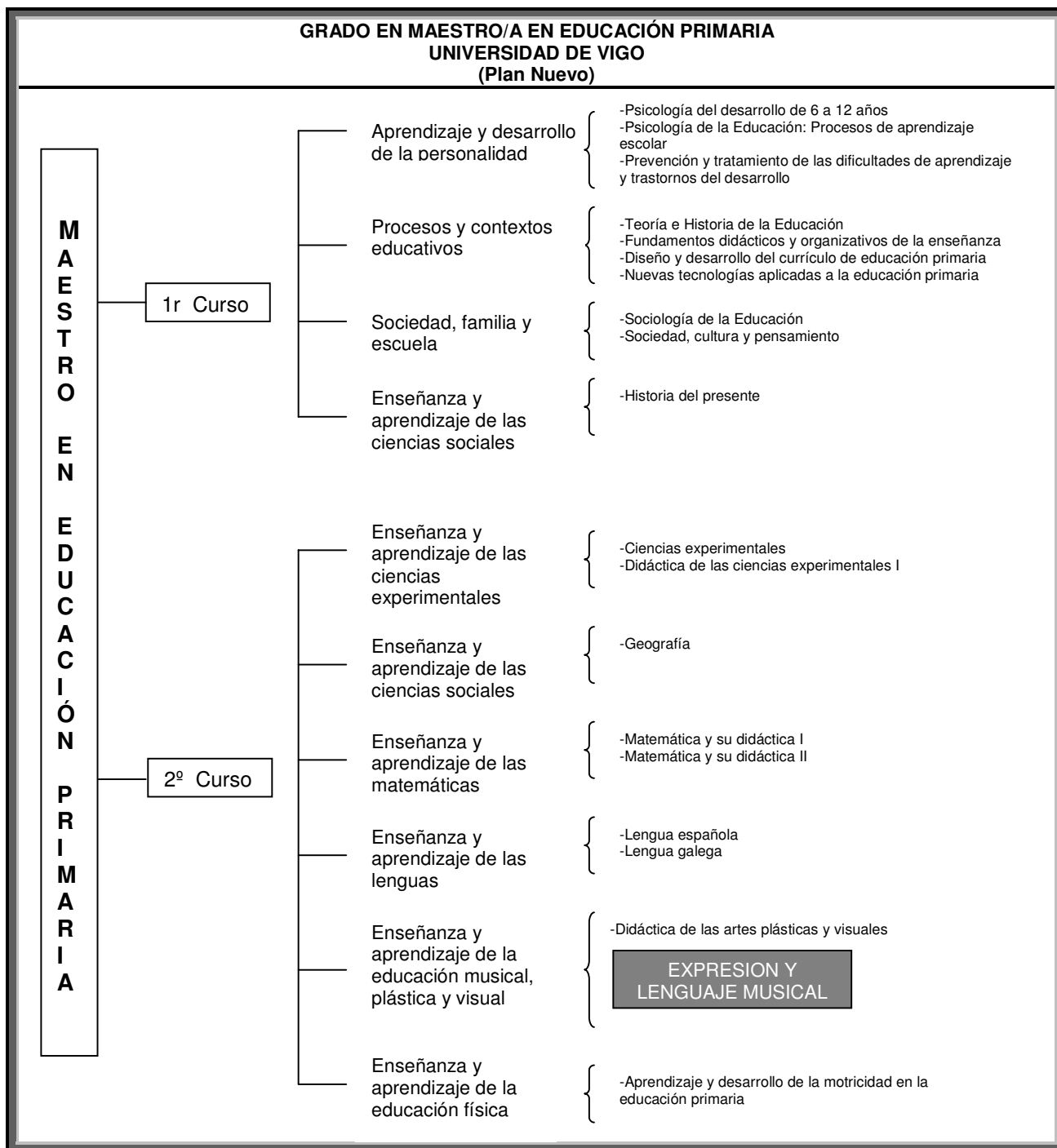
Universidad de Vigo - Nuevo grado en Maestro en Educación Primaria

En la '*Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales-Grado en Educación Primaria*'²⁷ de la Universidad de Vigo se recoge el Plan de Estudios del nuevo grado y la mención en Educación Musical. En este nuevo grado, de 240 créditos, se diferencian tres tipos de asignaturas según sea su carácter: de formación básica, obligatoria y optativa. Cada tipo de asignatura agrupa diferentes módulos temáticos que constan, a su vez, de varias asignaturas. Entre las asignaturas obligatorias figuran el Practicum y el Trabajo Fin de Grado. Presentamos a continuación los módulos temáticos referidos a la Educación Primaria:

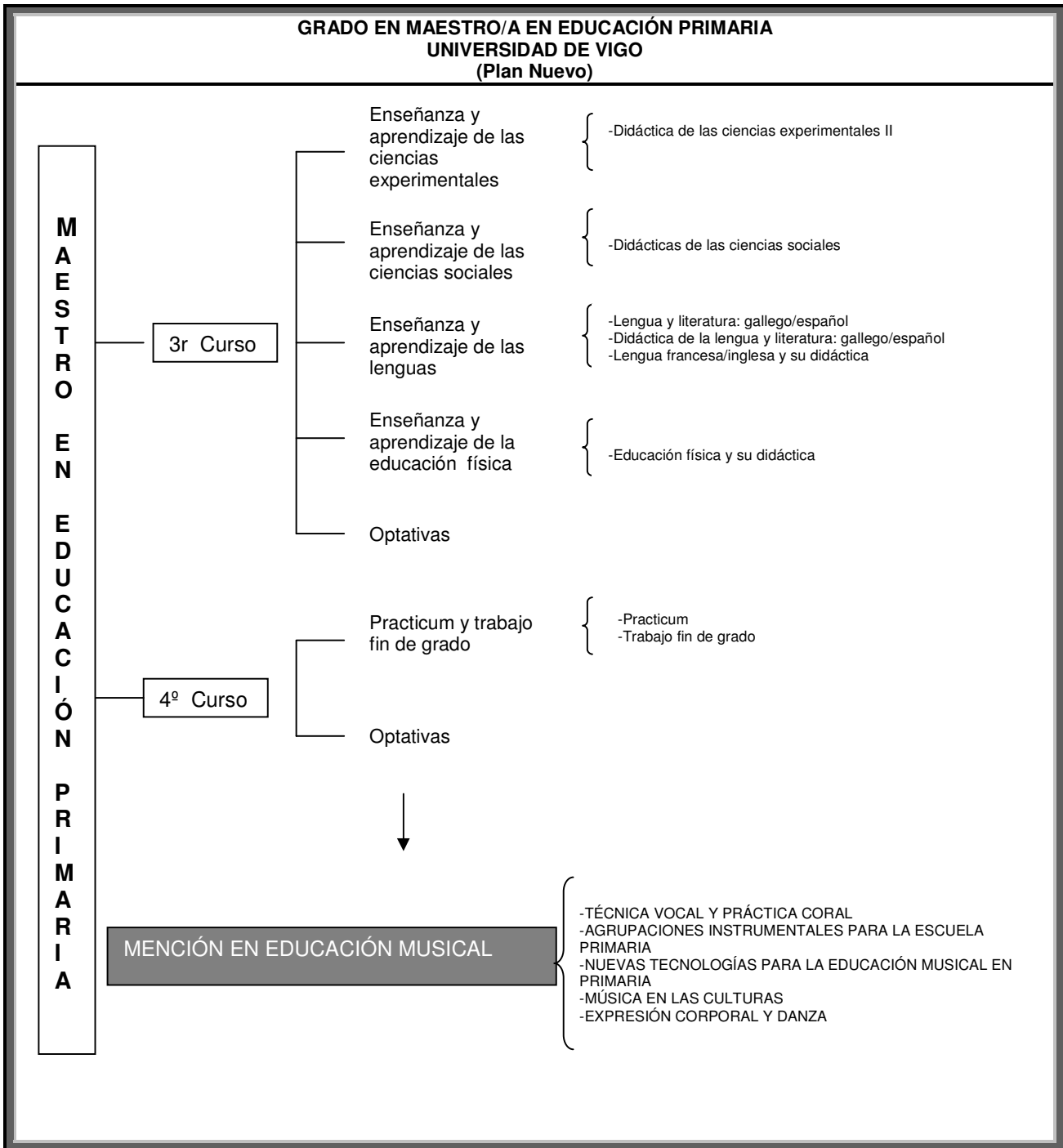
- Asignaturas de Formación Básica (Módulo Formación Básica):
 - Aprendizaje y desarrollo de la personalidad
 - Procesos y contextos educativos
 - Sociedad, familia y escuela
- Asignaturas Obligatorias (Módulo Didáctico-Disciplinar):
 - Enseñanza y aprendizaje de ciencias experimentales
 - Enseñanza y aprendizaje de ciencias sociales
 - Enseñanza y aprendizaje de matemáticas
 - Enseñanza y aprendizaje de lenguas
 - Enseñanza y aprendizaje de educación musical plástica y visual: entre las asignaturas figura: (6 créditos)
 - Enseñanza y aprendizaje de educación física
 - Practicum y Trabajo Fin de Grado
- Asignaturas Optativas
 - Se ofertan 16 asignaturas optativas generales

Para la '*Mención de Educación Musical*' se ofertan 5 asignaturas optativas. De éstas, el alumno elegirá un mínimo de cuatro, es decir, cursará un total de 24 créditos. En total, un alumno que se decida por la mención en Educación Musical cursará 24 créditos en la mención más los 6 créditos del Módulo Didáctico-Disciplinar. La distribución de los créditos del plan de estudios se encuentra en la tabla 1.4 de la página 30. En cuanto a las materias de este plan, en los Cuadros Nº1.5 y Nº1.6 presentamos su distribución por cursos:

²⁷ Expediente Nº1320/2009: Informe favorable de fecha 23/06/2009. "*Memoria modificada para atender al informe previo de evaluación (28/04/2010)*". Información disponible en la página <http://webs.uvigo.es/victce/images/documentos/MEMORIAS_DEFINITIVAS/Grado_Ed_Primary_ampliada_a_EUMariaSedesSapientae_030510.pdf>. Consultado el 5 de junio de 2010.



Cuadro Nº 1.5: Distribución de materias en el nuevo Plan de Estudios de la U.de Vigo (Primaria: Primero y Segundo Curso)



Cuadro Nº 1.6: Distribución de materias en el nuevo Plan de Estudios de la U. de Vigo (Primaria: Tercero y Cuarto Curso)

Comparativo de créditos entre planes a extinguir y nuevo en la Universidad de Vigo:

TITULACIÓN DE MAESTRO, ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN MUSICAL UNIVERSIDAD DE VIGO (Plan en proceso de extinción)					
Curso	Troncales	Obligatorias	Optativas	Libre Configuración	Totales
1º	49,5	12	-	-	61,5
2º	55,5	-	-	12	67,5
3º	45,5	-	18	9	72,5
Total	150,5	12	18	21	201,5

Tabla Nº 1.3: Distribución de créditos en el Plan de estudios del año 2000 de la Universidad de Vigo (Maestro, especialidad educación musical)

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA UNIVERSIDAD DE VIGO (Plan nuevo)						
Curso	Formación básica	Obligatorias	Optativas ²⁸	Prácticas externas	Trabajo Fin de Grado	Totales
1º	60	-	-	-	-	60
2º	-	60	-	-	-	60
3º	-	42	12	-	-	60
4º	-	-	12	48	6	60
Total	60	102	24	48	6	240

Tabla Nº 1.4: Distribución de créditos en el nuevo Plan de estudios de la Universidad de Vigo (Grado de maestro-primaria)

²⁸ En la 'Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales-Grado en Educación Primaria' (2008) se especifica solamente el número mínimo de créditos que se deben cursar para obtener la Mención en Educación Musical y no su distribución por cursos. Por otra parte en la citada memoria (p.47) se aclara que "los estudiantes podrán obtener reconocimiento académico en créditos por la participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y recooperación hasta un máximo de 6 créditos del total del plan de estudios cursados. La convalidación de estos créditos será realizada del total de créditos optativos a cursar".

Al igual que en el caso de la Universidad de Santiago de Compostela, el aumento de créditos que debe cursar un futuro maestro en el nuevo plan de estudios ofertado por la Universidad de Vigo no se ve reflejado en un aumento de créditos relacionados con la formación musical. De cursar 49,5 créditos pertenecientes al bloque formativo de Educación Musical en la diplomatura, con la posibilidad de ampliar en 18 créditos, como mínimo, esta formación si se eligen las materias optativas relacionadas con la música se pasa, en el nuevo plan, a cursar un total de 30 créditos ECTS (incluyendo las optativas relacionadas con la música) si se opta por la mención en Educación Musical. Pero cabe la posibilidad -si el alumno así lo desea porque no es prescriptivo- de cursar una optativa más de 6 créditos relacionados con la música ya que la oferta de materias optativas es mayor que las necesarias para obtener la mención, a diferencia de lo que sucede en la Universidad de Santiago. Claramente, puede percibirse la reducción de créditos relacionados con la formación musical aunque no de forma tan acusada como en la USC. Ante esta situación tanto los profesores como los alumnos deben reflexionar sobre las medidas a adoptar. Por ejemplo, en el caso de los profesores, se podría argumentar que es necesario elevar el nivel de exigencia en las materias impartidas por la falta de tiempo asignado a las mismas, teniendo en cuenta la idea del maestro como artista²⁹ y asumiendo que el alumno ya posee ciertos conocimientos básicos.

Por otra parte, la Universidad de Santiago de Compostela también aprobó en Consejo de Gobierno el 19 de noviembre de 2009, la *'Memoria para la verificación del título de grado en maestro/a de educación infantil'* con la opción de cursar la mención en Lenguajes Artísticos en el Campus de Santiago y la mención en Educación Sonora y Visual en el Campus de Lugo. En estos casos, se cursa obligatoriamente la asignatura de *'Música en la educación infantil'* en el tercer curso y las materias optativas correspondientes en el cuarto curso. Incluimos, al igual que hicimos con el título de grado en maestro/a en educación primaria, la distribución detallada de materias que aparecen en los cuadros 1.7 y 1.8 de las páginas 34 y 35.

La investigación sobre la formación musical que poseen los maestros de infantil realizada en Galicia por López de la Calle Sampedro (2008, p.496) puso de manifiesto que

"En cuanto a la formación que los profesores han recibido en los Centros Universitarios de Formación del Profesorado (formados en un porcentaje alto, más del 68% en las Universidades de Galicia), en la música y su educación, los resultados obtenidos en el estudio señalan que es francamente muy bajo, insuficiente y muy elemental. Destaca también el hecho de que los profesores manifiestan una gran necesidad de formación especializada para poder integrar la música en sus prácticas educativas. Además también se ha puesto de manifiesto que en general un recién titulado en educación infantil no se encuentra preparado para aplicar el currículum de música en la educación infantil de manera segura y con garantías de calidad, señalando directamente a esas instituciones de formación como las principales responsables de esta situación."

²⁹ Véase la página 15.

En su análisis de la formación inicial de estos maestros en Galicia, esta autora señala "*la extrema escasez de formación musical que puede recibir un titulado de maestro en educación infantil en las universidades gallegas*"³⁰. Esta afirmación se comprende si revisamos, por ejemplo, el plan de estudios (actualmente en proceso de extinción)³¹ ofertado por la Universidad de Santiago de Compostela, que incluye las siguientes asignaturas relacionadas con la música:

- En la Facultad de Ciencias de la Educación (Campus de Santiago) se imparte en el tercer curso la materia '*Desarrollo de la expresión musical y su didáctica*' de 9 créditos y se ofertan las siguientes materias optativas: '*Audición musical en la edad infantil*' de 6 créditos, '*Conjunto coral*' de 4,5 créditos, '*Historia de la música y del folklore*' de 4,5 créditos y '*Agrupaciones musicales*' de 9 créditos.

- En la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado (Campus de Lugo) se distribuye la materia '*Desarrollo de la expresión musical y su didáctica*' de 9 créditos de la siguiente manera: '*Música*' de 4,5 créditos es impartida en el primer curso y '*Expresión Musical y su didáctica*' de 4,5 créditos es obligatoria del tercer curso. Como materias optativas, el alumno tiene la posibilidad de cursar '*Conjunto instrumental escolar*' de 4,5 créditos, '*Música occidental y de otras culturas*' de 4,5 créditos, '*Expresión vocal y canto*' de 6 créditos y '*Música y movimiento*' de 4,5 créditos.

Si nos detenemos un momento y analizamos esta información teniendo en cuenta que la materia de '*Música en la educación infantil*' del nuevo plan de estudios, es de 6 créditos ECTS, observamos que la presencia de la música se reduce en la formación obligatoria. Podemos afirmar que la situación se mantiene desalentadora. Sin embargo se posibilita, cursando la mención, la profundización en los conocimientos y la capacitación docente a través de las materias optativas. Es decir en este nuevo plan, de los 162 créditos ECTS de materias de formación básica y obligatoria, un alumno cursa sólo 6 créditos ECTS específicos de música mientras que si opta por algunas de las menciones citadas anteriormente, tiene la posibilidad de cursar -relacionados con la música- la mitad de los 18 créditos necesarios para obtener la mención del total de los 27 créditos de materias optativas. A continuación en la tabla 1.5. presentamos la distribución de créditos del plan de estudios de forma detallada:

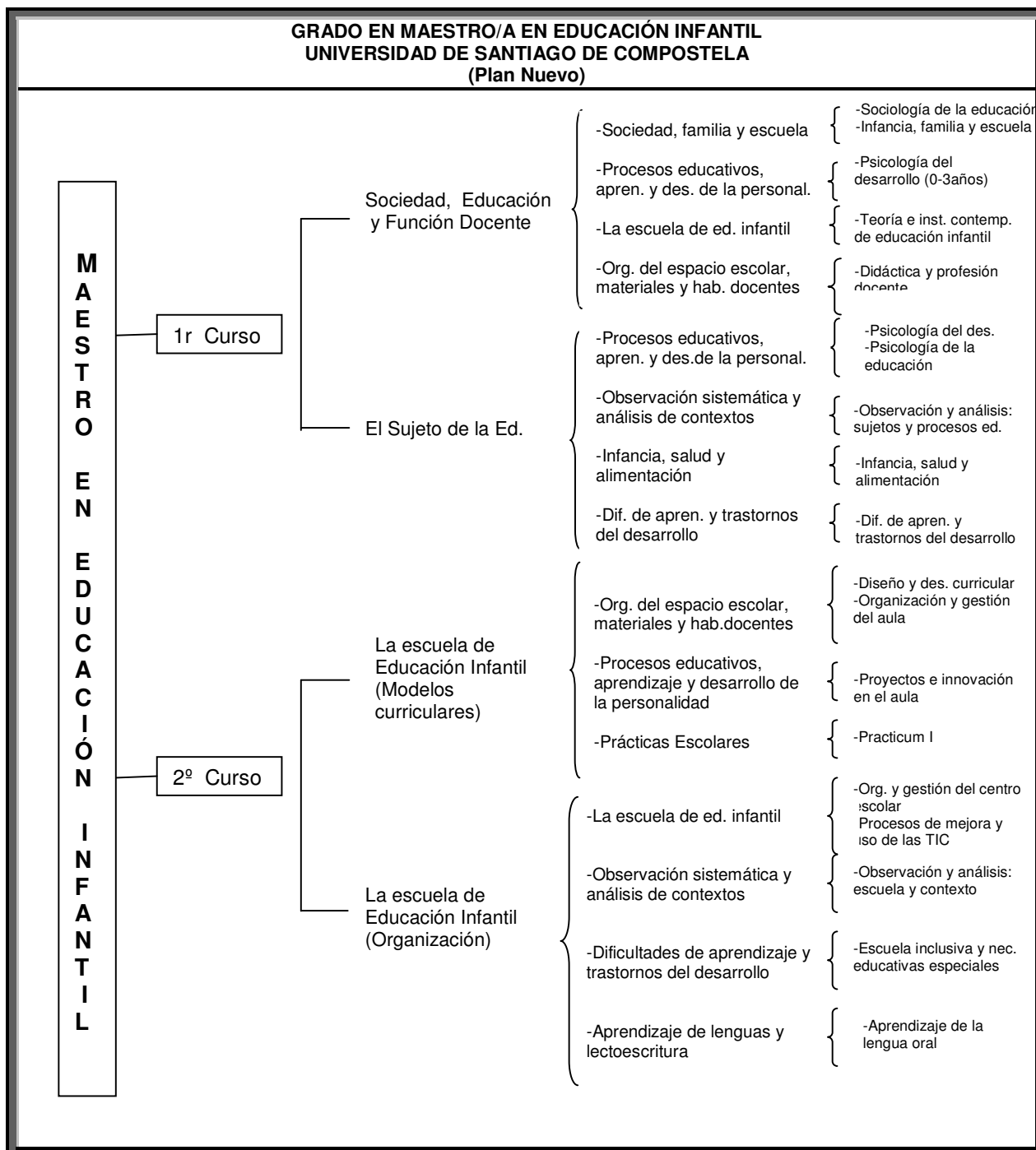
³⁰ López de la Calle Sampedro, 2007, p.88.

³¹ Recogido en la Resolución de 6 de noviembre de 2000, de la Universidad de Santiago de Compostela, por la que se publica la modificación del plan de estudios conducente al título de Maestro, especialidad de Educación Infantil (Campus de Santiago) por la adaptación a la normativa vigente. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de diciembre, núm. 291, p. 42644; y, en la Resolución de 7 de diciembre de 2000, de la Universidad de Santiago de Compostela, por la que se publica la modificación del plan de estudios conducente al título de Maestro, especialidad de Educación Infantil (Campus de Lugo) por la adaptación a la normativa vigente. *Boletín Oficial del Estado*, 9 de enero 2001, núm. 8, p. 1126.

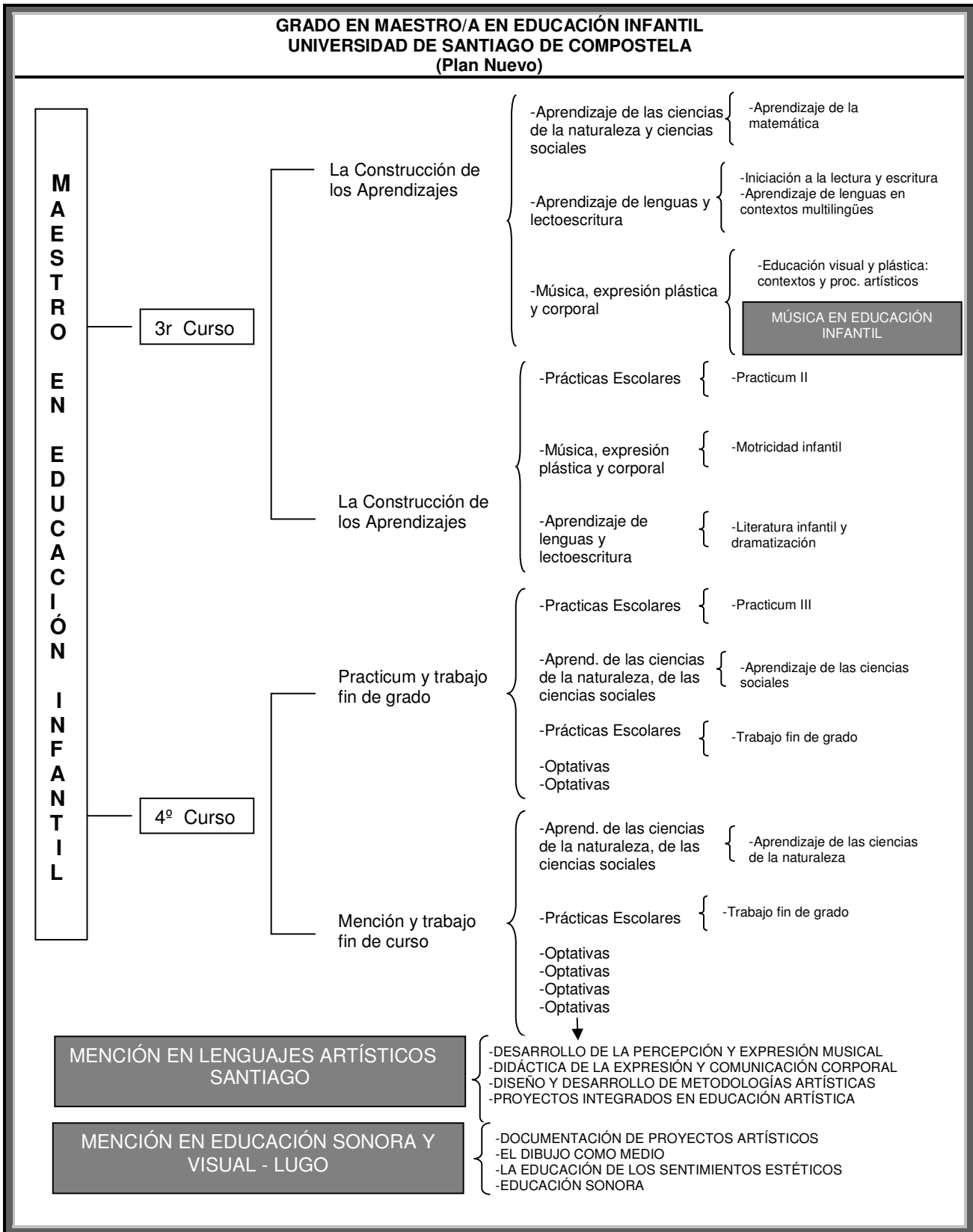
GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (Plan nuevo)						
Curso	Formación básica	Obligatorias	Optativas	Prácticas externas	Trabajo Fin de Grado	Totales
1º	60	-	-	-	-	60
2º	42	6	-	12	-	60
3º	-	42	-	18	-	60
4º	-	12	27	12	9	60
Total	102	60	27	42	9	240

Tabla Nº 1.5 Distribución de créditos en el nuevo Plan de estudios de la USC
(Grado de maestro-infantil)

Entendemos, por tanto, que estas nuevas menciones pueden, en cierta medida, responder y cubrir las necesidades formativas sólo de los maestros de infantil que opten por alguna de ellas, al ser obligatorio cursar las optativas de la mención para obtenerla, pero no creemos que el plan de estudios recoja con acierto las problemáticas que las investigaciones ponen de manifiesto.



Cuadro Nº 1.7: Distribución de materias en el nuevo Plan de Estudios de la USC (Infantil: Primero y Segundo Curso)



Cuadro Nº 1.8: Distribución de materias en el nuevo Plan de Estudios de la USC (Infantil: Tercero y Cuarto Curso)

1.3. La música en el currículum de la escuela primaria en la actualidad

En la sociedad actual el aprendizaje musical tiene lugar en diferentes contextos. Como señala Finney (2007, p.11) la situación es compleja ya que el aprendizaje musical se desarrolla

“...en todas partes, dentro y fuera de la escuela. Es regular, ritualizado, espontáneo, irregular y dominado por las TIC. El aprendizaje es al mismo tiempo intencional y no intencional, formal e informal, casual, frecuentemente privado y dirigido tanto por uno mismo como por otros.”³²

¿Cómo se aborda y resuelve en el currículum esta condición mixta del aprendizaje musical?
¿Cómo se conceptualiza y organiza para ser una parte fundamental de un proyecto de educación musical generalizado?³³

1.3.1. La legislación educativa vigente en Galicia

Tras la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), el Ministerio de Educación publicó las normas jurídicas que la desarrollan. En la actualidad esta legislación educativa estatal³⁴ aplicable en la educación primaria, es la siguiente:

- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria publicado en el *Boletín Oficial del Estado* el 8 de diciembre de 2006.
- Orden ECI/1845/2007, de 19 de junio, por la que se establecen los elementos de los documentos básicos de evaluación de la educación básica regulada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad del alumnado. *Boletín Oficial del Estado*, 22 junio 2007.
- Orden ECI/2571/2007, de 4 de septiembre, de evaluación en Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de septiembre de 2007.

La legislación educativa mencionada anteriormente se concreta en la Comunidad Autónoma de Galicia, a través de la siguiente normativa:

- Decreto 130/2007, de 28 de junio, por el que se establece el currículum de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia publicado en el *Diario Oficial de Galicia* el 9 de julio de 2007.
- Orden de 23 de noviembre de 2007 por la que se regula la evaluación en la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 30 de noviembre de 2007.

³² Traducción que hemos realizado del inglés: “*all around, in and out of school. It is regular, ritualized, spontaneous, irregular and pervaded by ICT. The learning is both intentional and unintentional, formal and informal, casual, frequently private and variously directed by self and others*”.

³³ Traducción que hemos realizado del inglés: “*How is classroom music to be conceptualized and organized so that it can claim a central place in the project of mass musical education?*” (Finney, 2007, p.19).

³⁴ Como se ha hecho a lo largo de este capítulo, la legislación se presenta tal y como aparece publicada en los diferentes boletines.

- Orden de 16 de febrero de 2009 por la que se regula el desarrollo de la evaluación diagnóstica en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 23 de febrero de 2009.
- Resolución de 18 de mayo de 2009, de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo de la evaluación de diagnóstico en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia correspondiente al año 2009. *Diario Oficial de Galicia*, 29 de mayo de 2009.

La música aparece contemplada en este planteamiento educativo, no como una asignatura sino como parte del área de Educación Artística junto con la plástica. Se mantiene la misma denominación de área curricular propuesta por la LOGSE, que a su vez es recogida por la Orden de 17 de enero de 1981, por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica. En esta Orden se incluye el programa de la Educación Artística que engloba la educación musical, la educación plástica y la dramatización. Sin embargo, con la LOE se excluye del área la dramatización, quedando únicamente la música y la plástica. Esta área tiene asignada 2 horas de las 25 horas semanales que cursan los niños, como mínimo, en Galicia, según se recoge en el cuadro de distribución horaria del anexo III del Decreto 130/2007. Valoramos que resulta escaso el tiempo asignado al área ya que ésta comprende dos disciplinas que, en la práctica, se imparten de forma separada, como veremos en el apartado siguiente y, por tanto, a cada una se le dedica una hora por semana.

Además de la diferencia específica relacionada con el área de Educación Artística referida a la supresión de la dramatización, que hemos mencionado anteriormente, la aplicación de la LOE introduce otras modificaciones a tener en cuenta. Éstas son sintetizadas por Lama Grande (2009, p.70-71) en siete puntos:

- 1º Introducción das competencias básicas como eixo vertebrador do currículo.*
- 2º Cambio nas cualificacións: introdúcese a escala IN, SU, BE, NT, SB.*
- 3º Establécese a lingua estranxeira como área común desde 1º curso.*
- 4º Introdúcese en 6º curso a nova área de Educación para a cidadanía e os dereitos humanos.*
- 5º Realización dunha avaliación de diagnóstico ao rematar cuarto curso que empezará a aplicarse a partir do curso 2008-2009.*
- 6º Establécese que a comprensión lectora, a expresión oral e escrita, a comunicación audiovisual, as tecnoloxías da información e da comunicación e a educación en valores traballanse en todas as áreas.*
- 7º Establécese un tempo mínimo diario de media hora reservado á lectura."*

Puede decirse que a partir de la LOE, un nuevo concepto comienza a centrar la atención de los pedagogos, de forma similar a lo que sucedía con la LOGSE y la división de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales. En el caso de la LOE, se introducen las competencias que aparecen definidas en el *Anexo* de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje

permanente (2006/962/CE) publicadas en el Diario Oficial de la Unión Europea, L 394 de 30 diciembre 2006 de la siguiente manera:

“como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.”

Teniendo en cuenta esta proposición, el *Anexo I* del Decreto 130/2007, de 28 de junio, por el que se establece el currículo de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOGA 9 de julio de 2007) recoge la competencia como

“la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diversas, los conocimientos, las habilidades y las actitudes personales adquiridas. El concepto de competencia incluye tanto los saberes como las habilidades y las actitudes y va más allá del saber y del saber hacer, incluyendo el saber ser o estar.”

A continuación, en ese mismo Decreto, y siguiendo la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea citada anteriormente, se fijan ocho competencias básicas, entre las que se especifica la educación artística que engloba a la educación musical:

- 1. Competencia en comunicación lingüística.*
- 2. Competencia matemática.*
- 3. Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico.*
- 4. Tratamiento de la información y competencia digital.*
- 5. Competencia social y ciudadana.*
- 6. Competencia cultural y artística.*
- 7. Competencia para aprender a aprender.*
- 8. Autonomía e iniciativa personal.”* (Decreto 130/2007, Anexo I)

La referencia a la música se encuentra implícita bajo el epígrafe de competencia cultural y artística. Trasciende los aspectos meramente instructivos del lenguaje musical para alcanzar los contextos donde tiene lugar, las repercusiones vitales que produce y las otras artes. Pero las artes no sólo se ciñen a esta competencia sino que pueden intervenir en el resto. Hemos de basarnos en el currículo de las diferentes áreas, recogidas en la Comunidad Autónoma de Galicia en el Art.6.1 del Decreto 130/2007, para desarrollar las competencias en la educación primaria. Estas áreas son las siguientes: *Conocimiento del medio natural, social y cultural; Educación artística; Educación física; Lengua gallega y literatura; Lengua castellana y literatura; Lengua extranjera; Matemáticas;* y, a partir del sexto curso, *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* (art. 6.2). Díaz Pardo (2010, p.57) lo expresa claramente

“En cada área se incluyen referencias explícitas acerca de su contribución a aquellas competencias básicas a las que se orienta en mayor medida. Por otro lado, tanto los objetivos como la propia selección de

los contenidos buscan asegurar el desarrollo de todas ellas. Los criterios de evaluación, sirven de referencia para valorar el progreso en su adquisición."

Es decir, si bien el desarrollo de la competencia cultural y artística *"no depende solamente de la educación artística, sino de las aportaciones de todas las áreas (...) las áreas artísticas son (...) las que guardan una relación más directa con dicho desarrollo"*³⁵. En el Anexo I punto 6 del Real Decreto 1513/2006 se señala que la competencia cultural y artística *"...supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos"*.

El maestro de música no sólo tendrá presente las competencias, este nuevo *'eje vertebrador del currículo'*, sino que también debe mirar a los objetivos específicos del área. Independientemente del método o modelo musical³⁶ en el que se apoye el maestro de música, los estudios musicales de la escuela primaria *"deben estar diseñados para enseñar un enfoque secuencial de los elementos de la música (melodía, armonía, ritmo, forma, textura y cualidades expresivas) a través de habilidades activas"*³⁷.

Lama Grande (2009, p.50-51) al comparar los objetivos generales de la educación primaria fijados en la LOGSE y en la LOE, concluye que

"a LOE é máis exhaustiva e ambiciosa que a LOXSE (...) Obxectivos novos e novas definicións ampliadas de obxectivos vellos, que, en xeral, destacan pola ampliación e concreción que se fai dos obxectivos de carácter ético-cívico e de formación integral da persoa"

¿Qué sucede con los objetivos y contenidos del área de Educación Artística, concretamente en Galicia? ¿De qué medios impresos, audiovisuales, informáticos o de otras tecnologías hace uso el maestro de música para abordar esos objetivos y contenidos? A continuación trataremos algunos aspectos del currículo en música, para posteriormente dedicar un apartado a los principales paradigmas existentes en la actualidad referidos a la Educación Artística.

³⁵ Giráldez, 2007, p.45.

³⁶ Véase el apartado 2.1 en la p.85.

³⁷ Traducción que hemos realizado del inglés *"should be designed to teach a sequential approach to the elements of music (melody, harmony, rhythm, form, texture and expressive qualities) through active skills"* (Mark, 2010, p.33).

1.3.2. La educación musical y su relación con el área de educación artística

En el *Anexo II* del Decreto 130/2007, de 28 de junio, por el que se establece el currículo de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOGA 9 de julio de 2007) se indica que el área de Educación Artística “*desarrollará las capacidades básicas relacionadas con la percepción y la interpretación de las representaciones musicales y plásticas y con la expresión de pensamientos, sentimientos y emociones.*” Como se infiere de lo anterior, el área incluye la música y la plástica tanto para percibir el arte como para expresarse a través de él organizando los contenidos en cuatro bloques: escucha, interpretación y creación musical, observación plástica y expresión y creación plástica.

Esta concepción de la Educación Artística no es compartida por todos los especialistas. Para Marín Viadel (2003, p.9), reconocido experto del campo de las artes visuales y plásticas, la Educación Artística “*no incluye todas las manifestaciones artísticas, no es música, ni danza, ni poesía, ni literatura, sino que se refiere principalmente a las artes visuales*” y por tanto debería llamarse *Artes Visuales*. Sin embargo, basta mirar los programas en inglés de *Arts Education* disponibles en la red³⁸ o la aproximación al concepto de educación artística que ofrecen Ruiz y Pérez (2006) para la UNESCO para comprender que en la actualidad se entiende, a nivel mundial, que la *Educación Artística* engloba la música, la danza, las artes visuales y la dramatización. Por ejemplo, los autores citados anteriormente expresan que la educación artística

“potencia la sensibilidad, la experiencia estética y el pensamiento de la naturaleza artística comenzando por la apropiación y movilización de las habilidades -perceptivas, emocionales, imaginativas, racionales-, de lenguajes, prácticas y ocupaciones relacionadas con el sonido, visual, corporal y literario.” (Ruiz; Pérez, 2006)

El planteamiento que se realiza en la LOE que “*define el área -como también lo hacía la LOGSE- desde un enfoque global, integrando el lenguaje plástico y el musical bajo la denominación común de: «Educación Artística»*”³⁹ suscita diversas cuestiones que ya fueron tratadas por algunos autores, como veremos a continuación, desde su mención en la LOGSE. En primer lugar, podemos mencionar la existencia de la especialidad en educación musical en la formación de los maestros pero no así la de plástica ni la de educación artística. Acerca de este tema, de la incongruencia entre la denominación del área y la creación de especialidades, escribe Cuenca Escribano (1997, p.101) a los pocos años de la implantación de la LOGSE que

“El debate acerca de esta ambiciosa Área Artística quedó frustrado al definirse los especialistas necesarios para la E. Primaria (especialista de Lengua Extranjera, Educación Física y Música).

³⁸ Por ejemplo: “*Arts for all. Los Angeles County Regional Blueprint for Arts Education*”, 2002. Consultado el 25 de junio de 2010 en <http://www.lacountyarts.org>. No debe confundirse ‘*Art Education*’ con ‘*Arts Education*’ porque la primera se refiere específicamente a la educación visual y plástica y no incluye la educación musical mientras que la segunda engloba a todas las artes.

³⁹ Gutiérrez Pérez, 2008, p.28.

Las dudas suscitadas tras este hecho son muchas: ¿es suficiente con este especialista de música para satisfacer las necesidades del Área Artística?, ¿no es preciso en la escuela primaria la presencia de un especialista de artística?

En tal sentido, la creación de una mención en Lenguajes Artísticos en Infantil, parecería responder a la confusión con la que se ha vivido durante estos últimos 20 años, pero seguiría sin resolverse *“la falta de coherencia entre los contenidos artísticos de la enseñanza obligatoria y los de la formación del profesorado”*⁴⁰ referidos a la educación primaria. En segundo lugar, se plantea el interrogante de si realmente se trabaja la música y la plástica de forma conjunta en la práctica. Respecto de esta cuestión, en el informe sobre la situación actual de la educación artística en los diferentes países europeos realizado por la *Agencia Ejecutiva de Educación, Audiovisual & Cultura (EACEA)* se afirma que, aunque en la legislación vigente de los diferentes países las disciplinas estén integradas en un área, *“esto no significa que necesariamente se enseñen juntas o que siguen temas comunes”*⁴¹.

En su investigación sobre la educación artística en la formación de los maestros en la Universidad Pública de Navarra, Ortiz Castro (2004, p.4) señala *“la inexistencia de una realidad global e interdisciplinar en las asignaturas artístico-musicales que se encuentran en los currículos de las diversas especialidades que ofrece la UPNA”* apuntando más adelante que *“La asignatura de Educación artística se presenta dividida en dos partes: música y plástica (...) Al ámbito musical se le otorga única y exclusivamente la mitad del tiempo correspondiente a la materia de Educación artística”*⁴². Podemos transferir esta situación a nuestra propia realidad como docentes en la diplomatura de maestros durante los últimos diez años. En la práctica, cada disciplina tiene asignada dos horas semanales en el horario de los alumnos, encargándose de la docencia de cada parte, un profesor especialista. Por tanto, si el modelo en la formación del profesorado es éste, ¿no será el mismo el que tenga lugar en los centros escolares? En el caso de la música en la escuela primaria, ésta es impartida por un maestro especialista o habilitado que raramente se encarga de la plástica. En el estudio comparativo europeo mencionado anteriormente, se señala que *“En España, mientras que la norma es tener maestros generalistas enseñando las artes (drama, artes visuales y danza), la música está a cargo de maestros especialistas de música”*⁴³. Varios autores (Franco Vázquez, 2003; Gutiérrez Pérez, 2008; Maeso Rubio, 2008) recogen este tratamiento diferenciado entre la música y la plástica.

Es decir, nos encontramos ante dos formas de entender la educación artística. La primera, contemplada en la legislación vigente, fomenta la integración de la música con la plástica mientras

⁴⁰ Gutiérrez Pérez, 2008, p.30.

⁴¹ Traducción que hemos realizado del inglés *“it does not mean that they are necessarily taught together or that they follow common themes”* (Comisión europea, 2009, p.24).

⁴² Ortiz Castro, 2004, p.6.

⁴³ Traducción que hemos realizado del inglés *“In Spain, while the rule is to have generalist teachers teaching the arts (drama, visual arts and dance), music is taught by specialist music teachers”* (Comisión europea, 2009, p.65).

que en la segunda se considera los dos lenguajes artísticos que la conforman de forma individual. En el apartado 1.3.3. ampliaremos las diferentes visiones que coexisten en la educación artística.

Como hemos señalado al comienzo del apartado, los dos grandes objetivos del área son percibir el arte y expresarse a través de él organizando los contenidos de la misma en cuatro bloques: escucha, interpretación y creación musical, observación plástica y expresión y creación plástica. Teniendo en cuenta las tradiciones disciplinares, se plantean problemáticas relacionadas no sólo con la concepción de la educación artística (artes vs música) sino también con los contenidos y actividades musicales que deben trabajarse (Nielsen, 2007, p.268).

Al considerar la inclusión de la música en el aula en Alemania y Escandinavia, Nielsen (2007, p.275-276) encontró que hay diferentes enfoques en la enseñanza musical con respecto a los contenidos que determinan diferentes prácticas. Como se observa no se menciona en ningún momento las artes plásticas, de lo que se desprende que no se plantea como una educación artística que contempla la plástica y la música, sino como una educación musical exclusivamente. A continuación presentamos las categorías enunciadas por el autor:

- *La música como equivalente a canto:* es decir, en la clase de música se trabaja exclusivamente el canto. De larga tradición en Europa, básicamente pueden distinguirse tres tipos en esta categoría: las canciones como medio para acercar la cultura; las canciones como punto de partida para el aprendizaje de la estructura musical; y, la actividad vocal como medio para el desarrollo de la propia voz, de la expresión y del sentido de pertenencia a un grupo. La propuesta realizada por Kodály puede considerarse como paradigma del segundo tipo porque su enseñanza se centra en el canto propio de un país y la voz como instrumento como punto de partida de una educación auditiva y del aprendizaje de los elementos del lenguaje musical.
- *La música como materia que integra música, movimiento y poesía:* en este caso, la enseñanza musical se complementa con diferentes expresiones artísticas. Como ejemplo de esta visión se encuentra el método Orff.
- *La música como materia que combina teoría y práctica:* en el aula se incluye el estudio de la teoría musical pudiéndose encontrar casos en donde ésta predomina en detrimento de la actividad práctica o en el que el análisis musical es el principal centro de interés.
- *La música como materia social:* en el que se abordan los lenguajes propios del jazz, de la música de cine o de otras culturas.

- *La música como parte de una educación estética*: también llamada 'educación musical integral'⁴⁴ en el que el énfasis se encuentra en el desarrollo de la percepción, expresión personal, interpretación, reflexión y creación.
- *La música como equivalente al estudio del sonido*: desde esta perspectiva el contenido de la materia son todos los sonidos que nos rodean por lo que se potencia el lenguaje de la música contemporánea y, en algunos casos, la música rock (ver cuarto período del apartado 2.1.).

De las categorías anteriormente citadas, Nielsen (2007, p.277) observa que se desprenden dos tendencias principales "*la expansión del contenido*"⁴⁵ y "*la concentración sobre algo muy básico*"⁴⁶. En el primer caso, se parte de una canción para trabajar progresivamente otras músicas y, finalmente, el sonido mismo; o, se parte de una actividad como puede ser el canto para incluir luego la práctica instrumental, la improvisación, o el análisis musical, entre otros. En el segundo caso, el maestro se centra en un elemento básico, como puede ser el sonido o un ritmo específico, para organizar el aprendizaje en torno a ello.

Estos diferentes enfoques podrían darse de forma integrada en la práctica, es decir, no son excluyentes entre sí y es deseable que no lo sean. Encontramos que esta clasificación es interesante porque permite al maestro tomar conciencia de las diferentes variables desde las que incidir en la acción educativa.

1.3.3. Las diferentes tendencias en educación artística

En estos momentos conviven diferentes opciones y experiencias en cuanto a la práctica de la educación artística (Eisner, 2004). A diferencia de lo que sucede en las artes visuales y plásticas en el que se identifican entre seis y ocho paradigmas en la educación artística, en música se habla, en la mayoría de los casos, única y exclusivamente de los grandes métodos de enseñanza musical surgidos en el siglo XX, que trataremos en el apartado 2.1., sin resaltar las conexiones existentes entre ellos. Por otra parte, se observa que existe una tendencia implícita a un tratamiento individualista de la enseñanza musical que no se relaciona con otras artes y que no es partidaria de asumir esa nueva propuesta de integración en una única área. Por tanto, nos vemos en la obligación de recoger las aportaciones realizadas desde las otras artes puntualizando, cuando sea posible, las contribuciones elaboradas en el ámbito musical.

⁴⁴ Traducción que hemos realizado del inglés: "*integrative music education*" (Nielsen, 2007, p.276).

⁴⁵ Traducción que hemos realizado del inglés: "*the expansion of content*" (Nielsen, 2007, p.277).

⁴⁶ Traducción que hemos realizado del inglés: "*concentration on something very basic*" (Nielsen, 2007, p.277).

Como bien lo expresa García Sípido (2010, p.1) el concepto de educación artística “*ha adolecido siempre de un problema de definición y concreción curricular*”. En las diferentes épocas el énfasis se coloca sobre determinados objetivos que inciden en la forma de entenderla o, viceversa, la forma de entender la educación artística confiere un énfasis especial a determinados aspectos de la misma. Estas tendencias que influyen en la práctica docente, están claramente identificadas en las artes visuales y plásticas como hemos señalado anteriormente, por lo que presentamos a continuación una breve visión de los principales movimientos que tienen lugar en la educación artística.

En primer lugar ofrecemos la síntesis que realiza Vallès Villanueva (2005, p.110) del análisis de los paradigmas de la enseñanza artística que propone Eisner (2004), ya que recoge de forma clara las diferentes versiones que éste menciona:

VERSION	Objetivos principales	Tipo de contenido	
DBAE (Educación Artística basada en las disciplinas)	Producir arte de calidad Ver y apreciar el arte Comprender el contexto cultural del arte Comprender el valor del arte	Habilidades, imaginación, sensibilidad, técnica Cualidades formales y expresivas del arte Cuestiones de valor del arte: belleza, verdad, función...	
CULTURA VISUAL	Descodificar los mensajes políticos (identidad, género, raza, clase...) mediados por las imágenes en la cultura popular y en las bellas artes	Cuestiones de clase, género, raza, cultura... Interpretación de las imágenes Crítica	
SOLUCIÓN CREATIVA DE PROBLEMAS	Resolver problemas prácticos de maneras y formas técnicamente eficaces y estéticamente satisfactorias	Forma y material/técnica Función belleza y forma Conceptualización, análisis, problematización, creatividad, divergencia	
AUTO-EXPRESIÓN CREATIVA	Desarrollar la experiencia personal, la percepción individual y la respuesta creativa, original y propia	Creatividad Emoción Expresión Flexibilidad	
PREPARACIÓN PARA EL TRABAJO	Desarrollar actitudes y destrezas necesarias para el futuro profesional de los alumnos en cualquier campo	Iniciativa y creatividad/planificación Imaginación Destreza manual Trabajo en equipo (algunas artes) Relacionar y comunicar ideas	
DESARROLLO COGNITIVO	Desarrollar formas de pensamiento complejas y sutiles, más allá de leer, escribir, contar y calcular.	Percepción Experiencia estética	Afectivo/cognitivo Concreto/abstracto Emocional/racional Manual/mental Fantasía/función Juego/tarea
ARTES INTEGRADAS	El arte sirve a cualquiera o a todas las otras disciplinas del currículum	Arte para la Historia Relaciones entre el conjunto de las artes Temas interdisciplinarios (metamorfosis, arquitectura...) Solución de problemas (proyectos)	

de Vallès Villanueva (2005, p.110)

Cuadro N° 1.9: Principales paradigmas en educación artística

A partir de este marco teórico que elaboró Eisner (2004), que constituye un punto de partida para el análisis de las concepciones de la enseñanza artística, han surgido otros trabajos de referencia en el área. Recogemos el que aporta Rita Irwin y Chalmers (2007) para quienes, a pesar de las diferencias existentes entre los países, puede decirse que los grandes paradigmas del arte son:

a) La creatividad

Predominó en la educación artística durante el siglo XX, especialmente hasta la década de los cincuenta. Los partidarios de esta línea de pensamiento sostienen que los niños tienen habilidades creativas innatas que serán bloqueadas si se teoriza sobre el arte por lo que el énfasis está puesto en *“el crecimiento creativo y mental de los niños utilizando del arte como herramienta para desarrollar habilidades sociales y de expresión personal”*⁴⁷. En la actualidad varios investigadores sostienen que *“la creatividad no está determinada ni biológica ni sociológicamente y se realiza, en cambio, a través de confluencia de relaciones entre individuos, sociedad y cultura”*⁴⁸.

b) La educación estética

Se fomenta en la década de los sesenta y favorece el desarrollo de la sensibilidad estética y artística *“a través de la transmisión del patrimonio cultural y un compromiso crítico”*⁴⁹. En décadas posteriores se proponen nuevas interpretaciones de este paradigma, como ser el reemplazo de la educación artística por una alfabetización estética; la percepción de las cualidades estéticas en la práctica educativa; una educación estética que permita *“percibir las cualidades, los valores y los significados de las obras de arte que a su vez posibiliten una mayor apreciación en la vida diaria y el mundo natural mientras involucran sus capacidades imaginativas y creativas”*⁵⁰; la apreciación de la energía intuitiva de una experiencia estética, entre otros (Irwin, 2007, p.181).

c) La integración de las artes

Movimiento que cobra fuerza en los últimos años a través de diferentes perspectivas: el arte como herramienta de apoyo en el estudio de otras materias; para ampliar centros de interés; para interpretar ideas, temas; y, para comprender temas relacionados con la vida misma⁵¹. En este paradigma es frecuente trabajar a partir de proyectos.

Otros autores distinguen tipos de integración diferentes aunque coinciden en alguno de los enfoques. Por ejemplo, en el caso concreto de la música, para Snyder (2001, p.34) ésta se puede vincular a otras áreas de conocimiento a través de la conexión, la correlación y la integración que son considerados diferentes momentos en el proceso de integración. Estas tres etapas implican formas de comunicación singulares entre profesores.

⁴⁷ Traducción que hemos realizado del inglés: *“an emphasis was placed on the creative and mental growth (see Lowenfield, 1948) of children by using art as a tool to develop social skills and personal self-expression”* (Irwin, 2007, p.180).

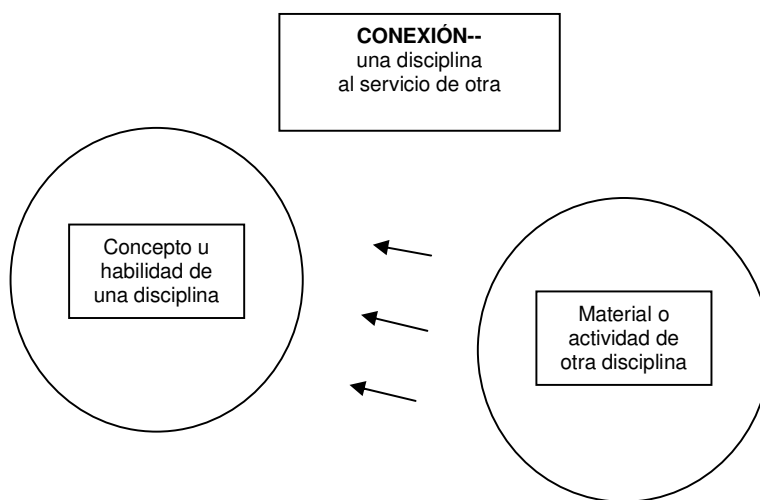
⁴⁸ Traducción que hemos realizado del inglés: *“creativity is neither biologically nor socially determined and is instead realized through a confluence of relationships among individuals, our society and culture”* (Irwin, 2007, p.180).

⁴⁹ Traducción que hemos realizado del inglés: *“...sought to further artistic and aesthetic sensibilities within human experience through the transmission of cultural heritage and a critical engagement with visual images and artifacts”* (Irwin, 2007, p.181).

⁵⁰ Traducción que hemos realizado del inglés: *“and allows individuals an opportunity to perceive the qualities, values, and meanings within works of art that in turn may open up a greater appreciation for daily life and the natural world while engaging their imaginative and creative capacities.”* (Irwin, 2007, p.181).

⁵¹ Traducción que hemos realizado del inglés: *“(1) using the arts as resources for other disciplines; (2) enlarging organizing centers through the arts; (3) interpreting subjects, ideas, or themes through the arts; and (4) understanding life-centered issues”* (Irwin, 2007, p.183).

En *la conexión* se buscan las relaciones existentes entre las artes u otra materia como apoyo para la enseñanza de un determinado tema. Para representar esta idea Snyder (2001) ofrece una representación visual muy clarificadora que incluimos a continuación:



Snyder (2001, p.34)⁵²

Fig. 1.1: Tipos de integración: conexión o relación

En la *correlación* se trabaja un material o concepto desde dos perspectivas. El hecho de que dos profesores trabajen un mismo material implica que haya una mayor comunicación entre ambos a la vez que presenta una oportunidad única de comenzar a entender las propuestas curriculares de otras áreas de conocimiento diferentes a la propia. Este nuevo estado de trabajo produce un efecto cadena en donde un mayor número de profesores se involucren. Hay que resaltar que esta correlación también trae aparejada la necesidad de disponer de más tiempo para la coordinación entre los profesores y para trabajar con los alumnos que pueden tomar decisiones y tienden a participar más activamente. Estos cambios pueden llevar a la próxima etapa.

⁵² Hemos realizado la traducción del texto del gráfico: "Connection--one discipline in the service of another", "Concept or skill in one discipline" y "Material or activity from another discipline" (Snyder, 2001, p.34).

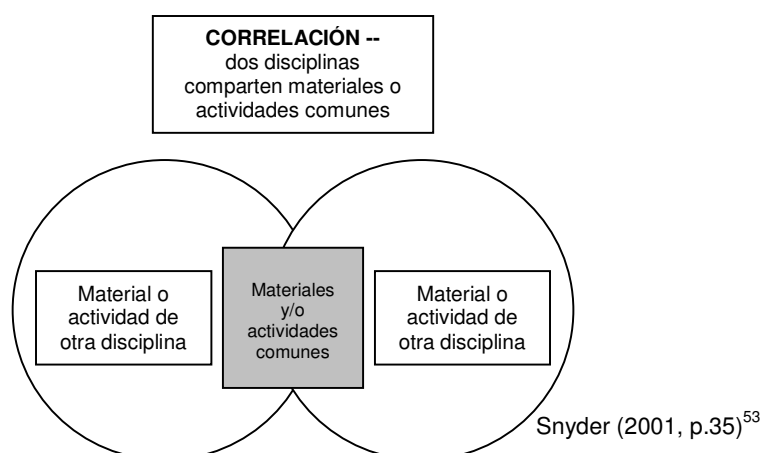


Fig. 1.2: Tipos de integración: correlación

Por último, en la *integración* las diferentes materias exploran un tema de interés o tema conceptual⁵⁴.

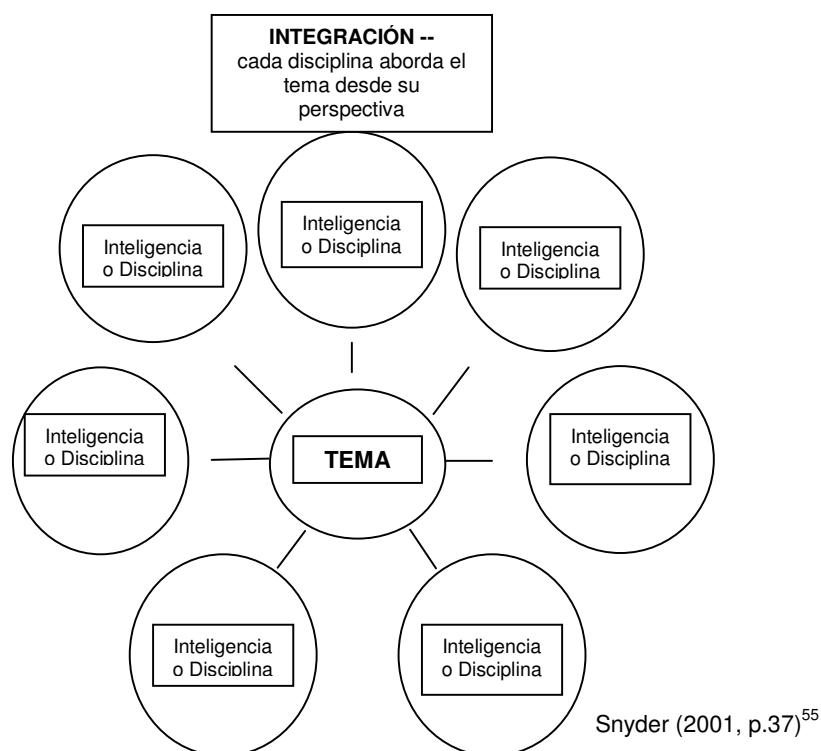


Fig. 1.3: Tipos de integración: integración

⁵³ Hemos realizado la traducción del texto del gráfico: "Correlation..two disciplines share common materials or activities", "Discipline specific concepts and/or skills" y "Common materials and/or activities" (Snyder, 2001, p.35).

⁵⁴ Un ejemplo de relación podría ser utilizar una canción para reforzar un concepto: por ej. cantar *The Hokey Pokey* para asegurar las diferentes partes del cuerpo trabajadas en primero de primaria en la materia *Conocimiento del Medio*. En el caso de correlación sería trabajar un mismo concepto en dos áreas: por ej. manejar el concepto de doble y tercio en matemáticas a la par que en música diferenciar entre subdivisión binaria y ternaria. Y buscar un tópico, como por ejemplo, las vacaciones para tratar diferentes temas relacionados como ser la geografía, la historia y la música de los diferentes lugares elegidos.

⁵⁵ Hemos realizado la traducción del texto del gráfico: "Integration--each discipline addresses the theme from its unique perspective", "Intelligence or Discipline" y "Theme" (Snyder, 2001, p.37).

Numerosos autores están a favor de esta integración de las artes porque aporta experiencias estimuladoras, contribuye a desarrollar un pensamiento holístico y la capacidad de establecer relaciones, favorece la creatividad y la reflexión. Sin embargo, existen algunas reticencias acerca de las ventajas de una integración por la falta de estudios en este campo a pesar de las investigaciones que confirman que ésta fomenta *“zonas de transformación (...) [o] espacios para la exploración, conexión, descubrimiento y colaboración”*⁵⁶. Por otra parte, también cabe mencionar las preocupaciones de los maestros que afirman que la integración implica una mayor carga a la vez que un mayor dominio del currículum que podría llevar a no necesitar de los maestros especialistas (Russell et al., 2007, p.289-290). Esta dicotomía necesita de futuras investigaciones. Al respecto, McDonald y Fisher (2002, p.13) sugieren que la integración no implica prescindir de las materias ni de las horas que cada una tiene asignada sino más bien complementar la organización existente con espacios cuyo objetivo *“incluyera la conexión y síntesis, no el aislamiento y la compartimentación, de las diferentes bases de conocimientos”*⁵⁷.

d) *La educación artística como disciplina*⁵⁸ o EABD en el que *“la obra de arte, representando la disciplina del arte, se convierte en el centro de todas las actividades de aprendizaje artístico”*⁵⁹ y cuyo desarrollo tiene lugar en los años 70-80 del siglo XX⁶⁰. No solamente se analizan las obras teniendo en cuenta su contexto cultural, histórico y filosófico sino que los alumnos también producen obras de arte como resultado del análisis anterior. Señala Acaso (2009, p.97) que los objetivos de la EACD *“son la creación, el entendimiento y la apreciación del lenguaje visual y del arte”*. Se diferencia de la auto-expresión creativa porque en ésta el alumno *“sólo necesita liberar su imaginación (...) la organización de las actividades educativas gira en torno a la producción como medio para la liberación de los sentimientos”*⁶¹. Encontramos diferentes interpretaciones de este paradigma (por ejemplo, el que enfatiza el producto) e incluso el surgimiento de nuevas tendencias como la que sostiene que *“los artistas plantean y resuelven problemas mientras hacen y perciben el arte”*⁶² o que *“la práctica artística es investigación”*⁶³.

En música, Myers y Brooks (2002, p.914) indican que no se ha adoptado la terminología ni la aproximación del DBAE en parte porque la educación musical ha promovido un currículum integral ya desde los años 60. Efectivamente, encontramos pocas referencias en la literatura específica. Hanley y

⁵⁶ Traducción que hemos realizado del inglés: *“transformative zones (...) spaces for exploration, connection, discovery, and collaboration”* (Russell et al., 2007, p. 298).

⁵⁷ Traducción que hemos realizado del inglés: *“may include connection and synthesis, not isolation and compartmentalization, of separate knowledge bases”* (McDonald y Fisher, 2002, p.13).

⁵⁸ Traducción del inglés: *“Discipline-based art education”* (DBAE) (Acaso, 2009, p.97).

⁵⁹ Traducción que hemos realizado del inglés: *“The work of art, representing the discipline of art, becomes the focus for all art learning activities.”* (Irwin y Chalmers, 2007, p.183).

⁶⁰ Smith (2002, p.25) señala que los mayores esfuerzos abarcan las décadas de los 80 y 90.

⁶¹ Acaso, 2009, p.94.

⁶² Traducción que hemos realizado del inglés: *“artists both pose and solve problems while making and perceiving art”* (Irwin, 2007, p.184).

⁶³ Traducción que hemos realizado del inglés: *“art practice is research”* (Irwin, 2007, p.184).

Montgomery (2002, p.122) al referirse al DBAE, explican el DBME (*'Discipline-Based Music Education'*) que utiliza como organizadores del currículo las obras musicales. Esta aproximación es considerada una extensión del DBAE. Por otra parte, los autores citados anteriormente, Myers y Brooks (2002) mencionan los programas que favorecen la participación de artistas en las aulas y que desde la década de los años 80 propició numerosas publicaciones sobre este tema. Influyen en el *'Arts Education Partnerships'*, el movimiento que enfatiza la asociación entre escuela y comunidad, entre lo público y lo privado, el apoyo de las fundaciones que deseaban patrocinar proyectos educativos y el interés de las instituciones artísticas para participar más directamente en la comunidad donde se encuentran inmersas (Myers y Brooks, 2002, p.921). Por mencionar un ejemplo, en la actualidad podemos citar el programa educativo de la Orquesta Sinfónica de Birmingham⁶⁴.

e) Educación de arte y diseño

Especialmente difundido en Gran Bretaña, en este paradigma los alumnos *"crean imágenes y conceptos en base a fórmulas"*⁶⁵.

f) Visualizando la cultura

Se pretende comprender una variedad de influencias en la educación artística (culturales, sociales, visuales, tecnológicas, de género). Ésta es una de las principales tendencias en la actualidad. En cuanto a la *pluralidad cultural* en arte puede decirse que es paralela a lo que sucedió en la educación multicultural general (ver apartado 2.4). Posteriormente, se incluyen temas sociales como los derechos humanos o la pedagogía anti-racista que deriva en el *activismo social*⁶⁶. En relación a la *cultura visual* se favorece no sólo la inclusión de otros materiales no contemplados normalmente sino nuevas formas de observación con el fin de *"ayudar al alumnado a aprender a decodificar los valores y las ideas que encontramos en lo que llamamos cultura popular y Bellas Artes"*⁶⁷. También se plantean cuestiones relacionadas con *las influencias de la tecnología* y su integración en el aprendizaje (ver apartado 2.5) y *estudios de género* que incluye temas diversos como las mujeres artistas, preocupaciones interculturales de las mujeres, sexualidad, espiritualidad entre otros (Irwin, 2007).

Las propuestas surgidas en España recogen los planteamientos anglosajones. En cambio, Acha (2006) desde Latinoamérica nos propone otro tipo de clasificación en la que se identifican diferentes criterios que determinan el trabajo educativo a llevar a cabo en el aula de educación artística. Éstos son el criterio residual, dominante, emergente y de arte integral.

⁶⁴ Ver <<http://www.cbso.co.uk/?page=community/educationprogramme.html>>. Consultado el 11 de noviembre de 2010.

⁶⁵ Traducción que hemos realizado del inglés: *"young people often create formulaic images and concepts"* (Irwin, 2007, p.185). No encontramos ninguna correlación de este movimiento en música.

⁶⁶ Así como en música influye el movimiento ecológico (véase el apartado 2.1. apartado quinto) no hemos encontrado escritos referidos a este activismo social.

⁶⁷ Juanola Terradellas y Calbó i Angrill, 2005, p. 104.

a) *Criterio residual*

En relación al criterio residual, podemos decir que es aquella postura que ciñe la educación artística “*al trabajo simple, esto es, a las actividades sensoriales o técnicas con los materiales, herramientas y procedimientos específicos de cada género artístico: las manuales en pintura, dibujo y música, o las corporales en danza e histrionismo*”⁶⁸. Comentan Stankiewicz et al. (2004, p.42) que en el caso de Norte América, esta práctica -introducida a finales del siglo XIX- fue marcada por las ideas de género, raza y clase social establecidas, por lo que las niñas recibían clases de cocina y costura mientras que los niños trabajaban la madera y el metal. Por otra parte, en los internados se utilizaron estas actividades para colaborar en el mantenimiento de las instituciones convirtiéndose en tareas repetitivas en la lavandería, en el campo y en las tiendas de la escuela. Más tarde se deriva en la idea de la preparación para la economía doméstica. Sin embargo, a finales del siglo XX “*en vez de la coordinación óculo-manual y las cualidades como la auto-determinación, los tipos de habilidades que los trabajadores industriales necesitaban eran la habilidad de seguir órdenes y realizar tareas simples, repetitivas*” por lo que la formación manual fue cada vez más criticada.

b) *Criterio dominante*

En cuanto al criterio dominante, según Acha (2006), éste busca fomentar la libertad de expresión pero en un momento dado se llegó a confundir “*...la inocente ignorancia del niño con la libertad de expresión del artista, habida cuenta de que ésta implica librarse de algo; en su caso, del dominio técnico*”⁶⁹. Pero en realidad no partimos de cero o de la ignorancia sino del desarrollo de las propias capacidades expresivas innatas y sociales que deben trabajarse desde la práctica. Según Dewey (1948, p.ix) “*esta creatividad es el sentido de la actividad artística -que se manifiesta no sólo en lo que se considera las bellas artes, pero en todas las formas de vida que no están atadas a lo establecido por las costumbres y las convenciones. Recreándolas por si mismas traen frescura, crecimiento, y gozo al que participa.*”⁷⁰ Desde este enfoque, lo artístico no es un privilegio de unos pocos sino que forma parte del bagaje de todo ser humano.

Para Acha (2006, p.17-18) a partir de 1950 surge el interés por la interdisciplinariedad y se intenta encontrar un equilibrio entre la técnica y la libertad de expresión; y, entre la teoría y la práctica. En cuanto al primer punto, la falta de conocimiento de los profesores de las principales tendencias que se daban en las artes en los años sesenta resultó en la incapacidad de éstos de orientar las producciones de sus alumnos y, por ende, en el apoyo exagerado a la libertad de expresión. Por otra parte, en relación al segundo punto se dio un mayor peso al trabajo intelectual en detrimento del

⁶⁸ Acha, 2006, p. 15.

⁶⁹ Ibid, p. 17.

⁷⁰ Traducción que hemos realizado del inglés: “*this creativity is the meaning of artistic activity – which is manifested not just in what are regarded as the fine arts, but in all forms of life that are not tied down to what is established by custom and convention. In re-creating them in its own way it brings refreshment, growth, and satisfying joy to one who participates.*”.

manual antes de tomar conciencia de la importancia que tiene teorizar sobre la práctica para conocer los procesos que ésta implica.

c) Criterios emergentes

Desde esta perspectiva dominante se aprecian nuevos caminos y prácticas. Nuevos criterios que denominamos emergentes, entendiendo lo emergente como *“un conjunto de prácticas, de valores y de relaciones nuevas o alternativas”*⁷¹. Al finalizar el siglo XX se enfatiza *“la apreciación artística y la consiguiente expresión verbal y crítica de sus experiencias...”*⁷². La educación artística en la escuela fomenta el desarrollo de la sensorialidad, sensibilidad, intelectualidad y creatividad de los alumnos buscando iniciarlos *“en las actividades básicas del artista y del crítico, del teórico y del historiador”*⁷³. Estamos ante los nuevos criterios emergentes que transforman y alteran la práctica. Ahora no sólo se produce sino que también se trabajan criterios de consumo y surge lentamente la diferenciación entre lo estético y lo artístico (Acha, 2006, p.19). Para este autor hace falta una educación de los niños que permite que éstos puedan

“tomar conciencia de sus preferencias y aversiones sensitivas frente a los componentes de cada uno de los tres reinos de la naturaleza. La percepción y la experiencia estética deberán ser guiadas, con especial esmero, hacia las relaciones humanas con el fin de detenerse en los valores éticos y políticos, compañeros inseparables de los estéticos, propios de dichas relaciones. Iniciar a los niños en las cuestiones artísticas será asunto posterior y corresponderá a la educación secundaria. Lo importante estará en ir más allá de las bellezas de los objetos, para preferir las humanas.” (Acha, 2006, p.22)

d) Criterio de arte integral

Con respecto al criterio de arte integral puede decirse que desde esta perspectiva se define el arte *“como un conjunto de artes (...) Ningún arte constituye únicamente un conjunto de productos dados, como muchos erróneamente piensan: corporiza -y esto es lo importante- un sistema cultural o un fenómeno sociocultural complejo y complicado.”*⁷⁴. Por consiguiente, se trabajan todas las artes. Acha (2006, p.27) lo expresa de la siguiente manera:

“...se debe educar en el alumno integral: su sensorialidad o cinco sentidos, su sensibilidad, su mente y su creatividad, ya mencionadas antes, luego señalamos en lo que debe ser instruido: en el manejo, ante todo, de materiales, herramientas y procedimientos manuales o corporales específicos de cada género. Es de lamentar que se incurre en el más craso empirismo al exagerar la importancia de este trabajo simple. Las habilidades se imponen, mediante recetas, y degeneran en estériles y pueriles virtuosismos”.

Por lo tanto, el maestro hoy en día se encuentra frente a un abanico muy amplio de opciones que pueden guiar su experiencia docente. Barrett (2007, p.156-157) opina que *“ahora más que nunca, el*

⁷¹ Ugarte, 2008, p.19.

⁷² Acha, 2006, p.18.

⁷³ Ibid, p.18.

⁷⁴ Ibid, p.24-25.

*trabajo de un maestro necesita de una sensibilidad calidoscópica, y de un juicio crítico para mantener las propias ideas mientras responde flexiblemente a las contingencias cambiantes de la práctica diaria*⁷⁵. Para esta autora la tendencia tradicional en educación musical fue primar la interpretación virtuosística de la música occidental clásica y estudiar los elementos y propiedades estructurales de la música. En la escuela primaria española, este fenómeno se observa en el énfasis otorgado a la práctica instrumental con flauta dulce e instrumentos Orff. Corresponde ahora tomar conciencia de cómo este enfoque limita el conocimiento musical y recorrer las vías abiertas para incluir en el currículum una visión más integral de las conductas y experiencias musicales, otros estilos y una mayor profundidad en la comprensión musical (Barrett, 2007, p.149).

Referido específicamente a la educación musical escolar en España, Rusinek (2007, p.173) traza las principales características vigentes de una tradición que comienza con la L.O.G.S.E.: el equipamiento de las aulas con instrumentos Orff, la influencia de los métodos Orff, Dalcroze y Kodály en la enseñanza, la carencia de investigaciones en contextos escolares, las particularidades culturales y lingüísticas de las diferentes comunidades autónomas que inciden en el currículum, la falta de una cultura colaborativa que promueva que el profesorado comparta sus conocimientos, la gran cantidad de publicaciones relacionadas con la música (sobre todo libros de texto -ya que en las aulas cada alumno tiene un libro de texto- o cancioneros) y el poco dominio del idioma inglés por parte de la gran mayoría de maestros y profesores de música en todos los niveles educativos que influye en mantener aislada y apartada a España de los cambios que suceden en otras partes del mundo.

Concluimos este apartado con un pensamiento de Elliot Eisner (2004), autor que ha estudiado las aproximaciones actuales a la educación artística desde sus enfoques epistemológicos y éticos, y que considera que todas éstas tienen posiciones contradictorias por lo que promueve la capacidad de reflexión del profesorado para las elecciones que deben realizar en la práctica adaptada a los diferentes contextos sociales y políticos, y la necesidad de consensuar la práctica. Según este autor *“el principal objetivo de la educación es capacitar a las personas para que sean los arquitectos de su propia educación y, por medio de este proceso, se reinventen continuamente”* (Eisner, 2004, p.292).

⁷⁵ Traducción del inglés: *“Now more than ever before, a teacher’s work requires a kaleidoscopic sensibility, and keen judgment to maintain one’s bearings while responding flexibly to the shifting contingencies of daily practice”* (Barrett, 2007, p.156-157).

1.4. El maestro de música: práctica docente y estilos de enseñanza

En este apartado presentamos algunas reflexiones en torno a la práctica docente del maestro de música, los estilos de enseñanza que conviven y se entremezclan en esa realidad compleja de la práctica docente y, por último, tres cuestiones de actualidad que pueden tenerse en cuenta: la incorporación de proyectos y portafolios en la educación musical así como la percepción de los maestros de música relativo a la valoración social de la materia.

1.4.1. La práctica docente del maestro de música

La figura del especialista de música en primaria no es habitual en muchos países. Entre los países que sí cuentan con estos docentes especialistas podemos mencionar a España, los Países Bajos, la República de Corea y Australia (Murphy, 2007, p.365) a la que podemos agregar países latinoamericanos como Argentina o Chile. Existen algunos estudios que se centran en esta particularidad de la especialidad que revisaremos a continuación.

El trabajo de Regelski (2005) pone de manifiesto que en relación a otras áreas (como podrían ser la matemática o la lengua), los maestros de música gozan de una cierta autonomía que permite diferencias individuales que afectan al currículum y a sus prácticas docentes. Pese a estas diferencias, que están influenciadas por la propia historia personal⁷⁶, los maestros de música comparten algunas características comunes que coinciden con las de Carbajo Martínez (2003, p.37-38), quien define al especialista de música en las escuelas primarias “*como un profesional polivalente*” y realiza una relación detallada de los aspectos que éste debe dominar y que lo caracteriza:

“...como mínimo, tener buen oído, buena voz y buen sentido rítmico; saber utilizar los instrumentos de percusión corporales; saber tocar un instrumento melódico, la flauta dulce, aunque es del todo aconsejable saber tocar también un instrumento armónico, preferentemente la guitarra; conocer la técnica de los instrumentos escolares de láminas y de pequeña percusión; dominar el lenguaje musical y tener conocimientos, al menos, de armonía básica, para poder hacer arreglos de melodías o canciones y así montar instrumentaciones y arreglos para conjuntos instrumentales; saber improvisar melodías con la voz o los instrumentos; poseer un repertorio amplio de canciones, de distintos tipo y procedencia, y una buena disposición para el canto; ser capaz de bailar y de diseñar coreografías; tener conocimientos de los estilos musicales del pasado y del presente; también se espera de un maestro o maestra de Música que ‘sepa alegrar’ las fiestas del colegio con cantos y actuaciones varias, así como dinamizar en su centro de trabajo cualquier actividad en pro de la educación musical como, por ejemplo, organizar un coro escolar, grupo de instrumentación o grupo de danza.”

⁷⁶ Gumm (2003, p.131) lo expresa de la siguiente manera: “*Background experience can build up an assortment of loosely organized principles that unknowingly affect your music teaching style. To come to grips with the roots of your music teaching style may involve facing some realities of your past.*”

Como se desprende de esta enumeración, los maestros de música deben ser competentes en las siguientes habilidades y conocimientos musicales:

- Canto
- Interpretación instrumental (instrumentos Orff, y teclado o guitarra)
- Composición
- Improvisación
- Baile
- Historia de la música
- Estilos musicales
- Repertorio
- Animación cultural

Esta última idea que se menciona, del maestro que *'alegra las fiestas del colegio'* no es nueva. Bulter-Kisber et al. (2007, p.227) hablan del maestro de música como *'animador de festivales'* citando ejemplos de la década de los noventa. Como se observa, la práctica está íntimamente relacionada con el rol del docente y con su formación. Preparar las presentaciones de festivales implica la selección de un repertorio adecuado a la temática y su trabajo en clase, hasta que los alumnos lo aprenden, a menudo conlleva ensayos extras para su puesta en escena. De esta forma el proceso de enseñanza-aprendizaje es conducido por una motivación extrínseca a la que pueda tener el propio docente a no ser que tenga especial cuidado de integrar a través del propio repertorio aquellos aspectos que puedan resultarles útiles para ambos fines.

A su vez, podemos completar esta enumeración con otros aspectos que deben tenerse en cuenta relacionados con la organización docente (horas como generalista o en otro centro en el caso de no completar horario), con la práctica docente y los cambios continuos de grupo (hecho que requiere de la adaptación a las diferentes edades de las clases que se tiene que impartir), con la evaluación y las notas o fichas de seguimiento que supone evaluar, como mínimo, a 300 alumnos, y las dificultades que debe afrontar el maestro al ser el único especialista en el centro escolar y no contar con algún colega cercano con el que poder intercambiar experiencias y buscar soluciones a los problemas que plantea el desarrollo profesional práctica (Carbajo Martínez, 2003, p.43).

En su estudio sobre la profesión docente, Pembroke y Craig (2002, p.797) hacen mención de los diferentes trabajos acerca del grado de satisfacción laboral de los maestros. Referido específicamente a los factores que contribuyen a la insatisfacción laboral y al *'burnout'* (o síndrome de 'estar quemado') señalan que los maestros de música son un grupo particularmente propenso a padecerlo por el horario, por la apatía estudiantil, la falta de motivación del alumnado, el número de alumnos en el aula, la falta de preparación pedagógica y la falta de apoyo administrativo, entre otros. A pesar de

estos datos, las investigaciones también demuestran que -en general- los maestros están contentos con su profesión y demuestran una mayor satisfacción que individuos en otras profesiones.

1.4.2. Estilos de enseñanza que tienen lugar en la educación musical

En relación a los estilos de enseñanza que tienen lugar en la educación musical, Gumm (2003) observó que, más allá de las características particulares de la enseñanza en los diferentes niveles educativos y de las diferencias individuales que se reflejan en la misma, existen once prototipos de profesor de música agrupados en seis categorías según su enfoque, a saber: el enfoque del dominio musical integral, el que concede una prioridad especial a la interpretación, a la teoría o a la interacción grupal y aquellos estilos de tipo directivo centrados en el comportamiento o que carecen de prioridades⁷⁷. A continuación presentamos brevemente estos diferentes estilos de enseñanza que pueden darse en la educación musical:

a) Dominio musical integral

En el enfoque del dominio musical integral, el énfasis puede estar centrado en el alumno o en el maestro pero en ambos estilos se conjugan la interpretación, el aprendizaje de la teoría musical y la creatividad. Este enfoque busca un aprendizaje global en el que no priman los resultados inmediatos. Cuando esta aproximación se centra en el alumno, destaca por el aprendizaje autónomo y la utilización de dinámicas de grupo en un ambiente de aprendizaje positivo mientras que si se centra en el profesor se recurre a la enseñanza asertiva y el maestro es la fuente de información.

b) Estilos que conceden prioridad a la interpretación

En relación al prototipo que concede una prioridad especial a la interpretación también se puede diferenciar entre dos estilos: el estilo orientado a la interpretación musical y el orientado hacia el descubrimiento. El primer tipo se refiere a la forma de enseñanza tradicional enfocada hacia la interpretación, lo que equivale a decir que en la escuela, el maestro sería el director de las agrupaciones y utilizaría estrategias de motivación no-verbales y una enseñanza asertiva para dirigir las piezas y lograr que el grupo pueda tocar junto. Por su parte, en el segundo estilo además de la interpretación hay un énfasis en la autonomía del alumno y las dinámicas de grupo que posibilitan ideas e interacciones de otra naturaleza con el fin de permitir que cada alumno descubra el sentido que la música tiene para él.

c) Estilos que conceden prioridad a la teoría

En este prototipo, el maestro otorga una especial importancia al contenido, pero a diferencia de lo que podríamos imaginarnos como un ejemplo típico -el maestro que trabaja exclusivamente la teoría

⁷⁷ Traducción que hemos realizado del inglés: “*comprehensive musicianship focus, performance, intellectual, group interaction and behaviour management priorities and prototypes that reveal a lack of priority*” (Gumm, 2003, p.104).

musical de manera intelectual y en base a un aprendizaje memorístico-, en este estilo hay espacios para la discusión y la exposición de la propia perspectiva del alumno una vez presentado los contenidos por parte del profesor.

d) Estilos que conceden prioridad a la interacción grupal

En cuanto al estilo de enseñanza que proporciona una prioridad especial a la interacción grupal, también podemos diferenciar dos tipos: el de aprendizaje cooperativo y el de la interacción alumno-contenido de la materia. En el primer caso, se pretende alcanzar una comprensión personal de la música a través de los trabajos en grupo mientras que en el segundo caso, el aprendizaje se centra en los conceptos de la música presentados por el profesor que, posteriormente, serán objeto de una reflexión crítica individual o grupal.

e) Estilos de tipo directivo

Respecto a los estilos de tipo directivo cuyo énfasis está centrado en la conducta de los alumnos, Gumm (2003, p.107) advierte que en este tipo de prácticas se descuidan aprendizajes fundamentales porque la preocupación principal del maestro está puesta en la realización de actividades y/o en el control del comportamiento de los alumnos. En el primer caso estamos ante un estilo orientado hacia las tareas en donde los maestros son expertos en organizar y mantener activos a los alumnos pero sin incluir momentos para la reflexión o el debate y la cantidad de tareas realizadas en el aula en un tiempo determinado se entiende como sinónimo de calidad de aprendizaje. Por otra parte, en el segundo caso el interés predominante del maestro es mantener la disciplina de los alumnos y el estilo de enseñanza está orientado hacia la presentación y a dirigir las tareas de aprendizaje.

e) Estilos que carecen de prioridades

Por último, en los estilos que carecen de prioridades (o en los que los profesores creen que no existen en su docencia) se puede diferenciar entre el maestro que no se implica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos (al parecer ni siquiera imparte la materia) y los maestros que conceden la responsabilidad del aprendizaje a los propios alumno. Este último estilo es denominado '*Student Independence*'⁷⁸.

Gumm (2003) sugiere que cada maestro reflexione sobre su trabajo y sobre su estilo de enseñanza para buscar una metodología más eficaz y, por tanto, entendemos, la excelencia profesional.

⁷⁸ Gumm, 2003, p.108.

1.4.3. Algunas cuestiones en torno a la enseñanza musical en la escuela primaria

Pero además de ‘mirar’ adentro nuestro para reflexionar sobre el estilo de enseñanza que nos caracteriza y plantearnos si realmente es ese el modelo que queremos adoptar, otros autores como Chalmers (2003) nos proponen que nos preguntemos qué papel juega el arte en la cultura occidental y qué significa para nosotros. Para este autor el arte está presente en las diferentes sociedades

“como garantía de identidad, de continuidad y de cambio y para realzar sus valores culturales, y (...) se afirma a través de las culturas por motivos gnoseológicos (ofrece un cierto conocimiento del mundo espiritual), hedonistas y recreativos (...) Aunque cada vez son más aceptados (...) conceptos transculturales como arte al servicio de la religión, arte con vistas al estatus social, arte con vistas al cambio, y arte como realce estético...” (Chalmers, 2003, p.70)

Por tanto, prosigue Chalmers (2003, p.82) los maestros de educación artística pueden indagar en esta cuestión y trabajar en el aula con sus alumnos en torno a organizadores temáticos o proyectos. Asimismo podrían incorporarse al aula de música, el uso de portafolios. En este tipo de orientación deben conocer *“las funciones y los roles del arte a través de las culturas y una buena disposición para aprender más acerca del arte con los estudiantes”*⁷⁹. Veamos a continuación qué se entiende por proyectos y por portafolios.

a) El uso de proyectos en la educación musical

La introducción en la escuela de proyectos, puede parecer de difícil aplicación en un país, como lo es España, en el que el concepto de unidad didáctica está muy arraigado desde hace casi medio siglo. Desde esta fecha lo sitúa Escolano Benito (1998, p.251) cuando afirma que *“Los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria de 1965 introdujeron una innovación que afectó a toda la organización curricular y que dio origen a un nuevo modelo textual: la unidad didáctica”*. Pero es interesante resaltar como las unidades didácticas de los años sesenta, planteadas para el primer ciclo, consideraban el currículum como *“un todo sincrético, en cuyo desarrollo era más importante el proceso psicológico del niño en su aproximación al conocimiento del entorno que la secuencia lógica de los contenidos”*⁸⁰, y al estar centradas en un tema o motivo de interés, podrían asemejarse a los proyectos actuales porque ese tema elegido *“venía a constituir el núcleo globalizador de toda la serie de observaciones, actividades e ideas que inducirían al alumno a apropiarse de los conceptos adecuados a sus intereses y capacidades”*⁸¹. La gran diferencia radica, a nuestro entender, en que en los proyectos se plantea un problema a resolver y la responsabilidad de la construcción del aprendizaje recae sobre los alumnos. El mismo Escolano Benito (1998, p.255) señala que las unidades didácticas recibieron influencias varias, siendo una de ellas la idea de los proyectos *“desarrollado por el norteamericano W.Kilpatrick como sistema activo de aprendizaje realista y de preparación para la vida,*

⁷⁹ Chalmers, 2003, p.83.

⁸⁰ Escolano Benito, 1998, p.251.

⁸¹ Ibid, p.252.

*inspirado en los ideales y procedimientos del movimiento de educación progresiva que liderara J.Dewey*⁸². A principios del siglo XX, Branom (1919, p.30) define el método basado en proyectos en educación como una unidad de actividades que tienen como fin la adquisición de nuevas experiencias y conocimiento a través de un problema que debe resolverse y que resulte interesante para el alumno. El niño busca materiales y fuentes de información de forma individual aunque también existe la posibilidad de colaborar en grupo. Posteriormente, en la clase se debate el proyecto-problema y de existir diferencias se trabaja de forma cooperativa para encontrar una solución al mismo. Cuando Gardner (2005, p.128) habla de los proyectos de los estudiantes nos advierte que no los consideremos como el elixir de los problemas existentes en educación a la vez que señala los beneficios de su utilización

“Implican a los estudiantes durante un período de tiempo bastante largo, los estimulan a producir borradores, revisar su trabajo y reflexionar sobre él; promueven una cooperación positiva, en la que cada estudiante puede hacer una contribución distintiva; modelan la clase de trabajo útil que realizarán, después de finalizada la escuela, en una comunidad mayor; permiten a los estudiantes descubrir sus áreas de potencial y les animan a continuar; engendran un sentimiento de profunda implicación...” (Gardner, 1995, p.129)

En el caso de la educación musical, el aprendizaje mediante proyectos es especialmente indicado para integrar la informática musical y los recursos que ofrece internet (Webster, 2002, p.419). El uso de las TIC facilita un aprendizaje más efectivo, la mejora de la comprensión de los conceptos musicales e invitan a la profundización de los temas (Rudolph et al., citado en Burns, 2008, p.viii). También podemos mencionar el proyecto por ciclos temáticos desarrollado por Whitaker (citado en Jordan-Decarbo y Nelson, 2002, p.229) que partía de los intereses de los propios alumnos y en el que se integraban la música y el lenguaje.

b) El uso de portafolios en música

Otra propuesta en la enseñanza del que puede hacer uso el maestro de música, es el portafolio⁸³. Agra et al. (2003, p.104) presentan la idea del portafolios *“como una recopilación de evidencias (documentos diversos, viñetas, artículos, prensa, publicidad, páginas web, notas de campo, diarios, relatos...) consideradas de interés para ser guardadas por los significados con ellas construidos”*. A través de esta recopilación de evidencias el alumno podrá

*“desarrollar conceptos, teorías, estrategias, prácticas y creencias que son consistentes con las formas de conocimiento, discusión y exploración. En música, el material del portafolio necesita ajustarse a las prácticas de aprendizaje, conocimiento, crítica, discriminación y exploración.”*⁸⁴ (Colwell, 2002, p.1150)

⁸² Ibid, p.255.

⁸³ Debemos a las artes visuales y plásticas la introducción en educación del uso del portafolio en la década de los 80, si bien en el campo profesional de la arquitectura se constata un uso anterior. (Brown y Adams, 2001, p.188).

⁸⁴ Traducción que hemos realizado del inglés: *“develop concepts, theories, strategies, practices, and beliefs that are consistent with the ways of knowing, arguing, and exploring. In music, material in a portfolio needs to conform to practices in learning, knowing, criticizing, discriminating, and exploring”*.

Abeles et al. (1995, p.320-322) diferencian entre dos tipos de portafolios que se utilizan para evaluar en música: el portafolio del proceso y el portafolio del producto⁸⁵ que ponen el énfasis respectivamente en el desarrollo de la construcción del instrumento y en el resultado, respectivamente. En estos portafolios pueden incluirse, además de las evidencias mencionadas anteriormente, ejemplos grabados de interpretaciones, ejercicios prácticos o borradores de composiciones. Alsina (2008, p.45) indica que el portafolio *“es una poderosa herramienta para una educación musical basada en la creatividad y en la adquisición de competencias”*.

Por último, para cerrar este apartado, queremos comentar otras dificultades a las que debe hacer frente el maestro de música y que están relacionadas con la valoración social de su trabajo. Barragán Rodríguez (2005, p.53) lo expresa de la siguiente manera:

“El profesor del área artística cuenta, además de las dificultades generales del trabajo docente, con dificultades que se derivan de las peculiaridades del área. Una de ellas es la consideración (o mejor dicho la desconsideración) de la importancia del área en los contextos educativos (para las instancias directivas y organizativas, para las familias, para los estudiantes, para los colegas de otras áreas) (...) Las razones son diversas y difíciles de sintetizar aquí.”

Es interesante notar aquí la dicotomía que se produce en la sociedad española. Por un lado, la gran afluencia en las actividades ofertadas por las escuelas de música en los niveles iniciales y las listas de espera para entrar en los conservatorios; y los estudios musicales que poseen los hijos de los profesionales de ciertos sectores (por ejemplo, sanidad o educación)⁸⁶. Por otro lado, una sensación de desánimo relacionado con la poca importancia que se otorga a las actividades artísticas, en parte por su carácter lúdico, su consideración de ‘asignatura maría’ con poco peso en la carga horaria en comparación con otras áreas de estudio, lo que fomenta su desvalorización como área de conocimiento.

1.5. Aproximación a las investigaciones realizadas sobre los medios utilizados en el aula de música

A continuación examinaremos las líneas de investigación en educación musical realizadas en los últimos años en el mundo anglosajón y español, a fin de clarificar el punto de partida para nuestro trabajo dentro del contexto en el que se lleva a cabo. Realizamos una revisión de los ámbitos de formación de los investigadores, su implantación en nuestro país y de los nuevos campos que se abren a la investigación artística. Por último, analizamos las diferentes concepciones de medios y materiales que se manejan en la investigación didáctica.

⁸⁵ Traducción del inglés: ‘*process portfolios*’ y ‘*product portfolios*’ (Abeles et al., 1995, p.321).

⁸⁶ Haría falta un estudio muy riguroso que pusiera en relieve las causas fundamentales de matriculación en este tipo de actividades.

1.5.1. Principales líneas de investigación en música

El trabajo sobre tesis doctorales leídas desde 1990 hasta 2002 en España en el ámbito musical⁸⁷ reveló los numerosos esfuerzos individuales realizados y caminos abiertos en el campo de la investigación musical a la vez que una falta de líneas de investigación musical definidas, como sí se aprecia en otras áreas de conocimiento con una mayor tradición investigadora en España. Si bien desde esa fecha se han leído tesis relacionadas con la práctica musical⁸⁸, es cierto que nos encontramos con un número de ellas que sólo denotan el inicio del camino. La escasez de investigaciones sobre la práctica docente en general sobre música y en el ámbito de la lengua hispana puede explicarse por diversos motivos:

1) una división entre los músicos 'que piensan' y los músicos 'que hacen' que se remonta a la antigüedad (Phelps et al., 1993). Normalmente a los artistas se los ve como profesionales prácticos⁸⁹ (Irwin, 2008);

2) la ausencia de una tradición investigadora en la formación de los alumnos de conservatorio. De este ámbito luego saldrán algunos de los futuros profesores que trabajarán en la Universidad;

3) la falta de contacto de España con la realidad de la educación musical europea hasta el último tercio del siglo XX, salvo algunas excepciones. En las últimas décadas hubo un mayor intercambio entre profesionales que permitió que un mayor número de ellos pudieran formarse en las principales metodologías musicales del siglo XX y que éstas fueran difundidas en los ámbitos académicos con un mayor conocimiento. Su introducción proporcionó un gran impulso a la pedagogía musical;

4) la creación tardía de una diplomatura que requiriese los servicios de un mayor número de profesorado especialista en didáctica de la música en las facultades y escuelas universitarias donde sí existe una fuerte tradición investigadora (Pasqual Pastor, 2002);

5) el escaso dominio de idiomas extranjeros, especialmente del inglés, lo que dificulta el acceso a la bibliografía y a las revistas especializadas (Rusinek, 2007, p.174).

Todos estos motivos han propiciado, de cierto modo, una carencia de investigaciones sobre pedagogía musical en España que en estos últimos años está cambiando como destaca Rusinek (2007, p.174) que documenta varios centros de interés en la investigación en música en España

⁸⁷ Gillanders y Martínez Casillas, 2005, p.92.

⁸⁸ Por ejemplo, pueden mencionarse la tesis de Perandones 'El lenguaje musical y su enseñanza en los conservatorios. Concreciones didácticas y repercusiones en la formación de los profesores' del año 2004; o, el trabajo de García Calero 'Estrategias de Innovación Didáctica para el desarrollo de la Creatividad en la Interpretación Pianística' del año 2002. (Consultado en Julio 2010 en <<https://www.educacion.es/teseo/listarBusqueda.do>>).

⁸⁹ Traducción que hemos realizado de 'practitioners' (véase Irwin, 2008, p.109).

relacionados con el currículum. Éstos son: la inclusión en el repertorio de música folklórica española y de otros países así como de canciones de la música comercial; la incorporación de actividades -como la composición o la improvisación- que fomenten un aprendizaje colaborativo y el desarrollo de la creatividad musical; la apertura del currículum de secundaria, centrada en la historia de la música, para incluir la danza, el canto y la interpretación; el cuestionamiento de la falta de un examen de nivel para acceder a los estudios de maestro de música de primaria; y, los problemas que ocasiona la poca preparación pedagógica de los profesores de música en la secundaria a pesar de su nivel instrumental. Es sintomático que el primer texto general sobre investigación en educación musical en español fue publicado en el año 2006⁹⁰, con aportaciones de autores españoles, argentinos y la traducción de dos capítulos publicados en un trabajo anterior⁹¹ de la investigadora israelí Liora Bresler.

Otro indicador importante es el trabajo titulado '*Bases para un debate sobre investigación artística*' que se publica a instancias del MEC en el mismo año 2006 y que intenta

"dar respuesta a las preguntas que se derivan a la hora de plantearse hacer investigación sobre la práctica artística y afrontar lo que supone asumir la práctica artística como investigación. Una investigación realizada por los propios 'prácticos' del arte y, al mismo tiempo, plantear problemas, alternativas y sugerencias que contribuyan a clarificar desde qué posiciones epistemológicas, teóricas y metodológicas se puede configurar la investigación sobre el campo de la experiencia artística." (Hernández Hernández, 2006, p.14)

De forma que no estaríamos hablando de "*investigación realizada sobre las artes por parte de historiadores, sociólogos, psicólogos y filósofos, [sino de] la investigación desde las artes, basada en la práctica artística*"⁹². En el caso de la música, la práctica musical por sí sola no puede ser considerada investigación desde un punto de vista tradicional. "*La investigación estaría presente como búsqueda de su propio lenguaje artístico, así como de las nuevas relaciones con su entorno. La obra se manifiesta como respuesta de los datos observados y de los que da cuenta en la propia investigación.*"⁹³. Para llevar a cabo investigación en arte Hernández Hernández (2006) señala que la perspectiva fenomenológica y el enfoque construccionista están cada vez adquiriendo un mayor protagonismo "*para orientar la investigación desde la 'experiencia' y el 'significado'*"⁹⁴. Así también la perspectiva 'performativa'⁹⁵ está obteniendo una mayor relevancia en la investigación artística, investigaciones donde la narrativa autoetnográfica es crucial.

En palabras de Dewey (1949, p.43)

⁹⁰ El libro se titula *Introducción a la investigación en Educación Musical* y está coordinado por la profesora Maravilla Díaz.

⁹¹ Traducción del capítulo incluido en el *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* de 1992.

⁹² Hernández Hernández, 2006, p.19.

⁹³ *Ibid*, p.22-23.

⁹⁴ *Ibid*, p.23.

⁹⁵ Derivado de '*performance studies*' o '*estudios performativos*' (Hernández Hernández, 2006, p.28).

“Como la percepción de la relación entre lo que se hace y lo que se padece constituye el trabajo de la inteligencia, y como el artista controla el proceso de su obra, captando la conexión entre lo que ya ha hecho y lo que debe hacer después, es absurda la idea de que el artista no piensa de modo tan intenso y penetrante como el investigador científico.”

Referido a los doctorados en música, Pérez López (2006, p.51) diferencia el doctorado en ‘Performance’ propio de las universidades norteamericanas que “supone una especialización concentrada exclusivamente en un ulterior desarrollo o avance en las destrezas propias de la interpretación”⁹⁶ y el doctorado predominante en Europa y Australia (aunque también presente en Estados Unidos) “que busca una aportación neta de las destrezas intelectuales propias de la investigación en el ámbito artístico”⁹⁷, de relativamente reciente implantación. Pérez López (2006, p.56-60) reflexiona sobre las posibilidades de combinar los ‘estudios performativos’ con las exigencias del segundo tipo de modalidad. No son excluyentes entre sí aunque nos advierte de que “esto no lleva precisamente a que desde cualquier aspecto de la teoría se pueda llegar a una buena evolución en la práctica o viceversa”⁹⁸.

El doctorado en ‘Performance’ (interpretación) también comporta un trabajo escrito aunque de menor dimensión que en otros doctorados y la realización de recitales con diferentes tipos de obras. Vincs (2007), por ejemplo, menciona la larga tradición de presentar un trabajo interpretativo acompañado de un trabajo escrito⁹⁹ en los postgrados de danza en Australia. En España parece existir una cierta dificultad de aceptación de esta modalidad de doctorado aunque lo que se pretende en este tipo de planteamiento es, justamente, teorizar sobre la práctica interpretativa y presentar en la acción interpretativa los resultados de esa investigación. Aunque podemos destacar que desde el curso 2009-2010 se oferta el Master en Creación e Interpretación Musical que incluye la orientación preformativa en la Universidad Rey Juan Carlos I con una orientación en investigación¹⁰⁰.

Entre las obras relevantes para ofrecer una visión completa podemos destacar la revisión de la historia de la investigación educativa musical de Mark (1992) que se ocupa de las primeras investigaciones llevadas a cabo en Estados Unidos, del movimiento de tests y mediciones, de la investigación desarrollada en la universidad, del rol de la Conferencia Nacional de Educadores Musicales¹⁰¹ y otras organizaciones, y de la relación entre investigación y práctica. Diez años después, Hanley y Montgomery (2002) añaden nueva luz sobre los cambios acontecidos en los últimos tiempos.

⁹⁶ Pérez López, 2006, p.51.

⁹⁷ Ibid, p.51.

⁹⁸ Ibid, p.60.

⁹⁹ El autor se refiere a un “*written minor thesis*” que generalmente “*describes documents and articulates the philosophy of the student’s artwork*.” (Vincs, 2007, p.100).

¹⁰⁰ http://www.urjc.es/estudios/masteres_universitarios/artes/creacion_interpretacion_musical/index.htm. Consultado el 3 de agosto de 2010.

¹⁰¹ Music Educators National Conference (MENC).

Es conveniente tener presentes las palabras de Flinders y Richardson (2002, p.1167-1168) sobre los fundamentos en los que se basa la investigación educativa musical:

“Las investigaciones en educación musical han sido siempre un campo híbrido, sus profesionales dependiendo de ciertas disciplinas como la educación, psicología, sociología, antropología e incluso la etnomusicología para tanto los métodos de investigación como la organización de constructos, tratando de adaptar y aplicar estos métodos al estudio de la enseñanza y aprendizaje de la música.”¹⁰²

Las primeras actividades investigadoras relacionadas con la instrucción musical adoptaron la forma de encuestas y pueden rastrearse hasta 1837. El primer cuestionario conocido es de ese año y fue enviado a todas las escuelas del estado de Connecticut. En él se preguntaba a los maestros si podían cantar por medio de la lectura, tocar un instrumento, enseñar a cantar por imitación o por lectura, entre otras cuestiones. En esta línea habrá otras encuestas a finales del siglo XIX. Durante las primeras décadas del siglo XX también se llevaron a cabo este tipo de investigaciones patrocinadas por los propios sistemas escolares. Pero a principios del siglo además, comienza el movimiento que abogaba por el uso de principios científicos para mejorar la enseñanza. Como ejemplo de esta aproximación científica y de los estudios experimentales realizados en esas fechas, puede mencionarse el trabajo de Hayden que demuestra que el oído tiende a agrupar los sonidos en dos, tres y cuatro. De 1935 es el planteamiento de Wilson (1936, citado en Mark, 1992, p.50) –aún tan actual en estos comienzos del siglo XXI- que señala *“que los profesores de música no estaban interesados en la investigación ni en los hallazgos de los investigadores y que deben ser estimulados a investigar”¹⁰³*. Después de 70 años, Heller y O’Connor (2006, p.40) también manifiestan su preocupación por este tema:

“...parece haber poca evidencia convincente de investigaciones que los profesores de música puedan usar para ayudarse a ser más exitosos. Mientras que la profesión ha provisto un número de revistas (...) que informan de buenas investigaciones, los maestros y profesores no siempre parecen leer y aprovecharse de lo escrito.”¹⁰⁴

Reimer (2006, p.7) nos advierte que los investigadores no hemos prestado suficiente atención a las razones de la falta de relevancia de las investigaciones para la gran mayoría de profesores de música, de la separación entre práctica e investigación. Insiste en la necesidad de

“alentar a los jóvenes estudiantes a ser investigadores, no sólo como profesionales, sino también como teorizantes respecto de los problemas de investigación, y necesitamos demostrar en nuestras publicaciones

¹⁰² Traducción que hemos realizado del inglés: *“Music education research has always been a hybrid field, its practitioners relying on such widely flung disciplines as education, psychology, sociology, anthropology, and even ethnomusicology for both methods of inquiry and organizing constructs, attempting to adapt and apply these methods to the study of music teaching and learning”*.

¹⁰³ Traducción que hemos realizado del inglés: *“that music teachers were not interested in research or the findings of researchers, and that they must be stimulated to do research themselves”*.

¹⁰⁴ Traducción que hemos realizado del inglés: *“...there seems to be little persuasive evidence from research that music teachers can use to help them become more successful teachers. While the profession has provided a number of journals (...) that do report some good research, teachers and professors do not always seem to read and take advantage of what is reported”*.

que teorizar acerca de la investigación es tan necesario como hacer estudios de investigación específicos. (...) Es hora, sugiero, de que la investigación en educación musical misma sea sometida a un serio y disciplinado estudio respecto de su naturaleza, valor y modos de funcionamiento.”¹⁰⁵ (Reimer, 2006, p.32)

Pasados los comienzos de la investigación musical, el interés se centra en la diferencia entre aptitud y logro y en la medición cuantitativa de las características musicales. Este movimiento parte del trabajo de psicólogos. Entre las figuras más conocidas mundialmente se encuentran Seashore, Gordon y Bentley. Carl Seashore (1866-1949) identificó las capacidades de la musicalidad publicando en 1919 su *Seashore Measures of Musical Talents* cuya versión posterior de 1939 aún sigue vigente. Sus tests medían la discriminación de la altura, de la intensidad, la sensibilidad a las diferencias de intervalos de tiempo, la identificación de patrones rítmicos, la discriminación de los grados de consonancia y la memoria tonal. Sin embargo, la postura de Seashore no fue compartida por otros investigadores. Entre sus oponentes podemos mencionar al psicólogo James L. Mursell (1893-1963) para quien la musicalidad no puede fragmentarse en elementos separados sino que debía verse como un todo. Estas visiones o escuelas opuestas han generado una enorme controversia e investigación a lo largo de los años, cuya contraposición aún hoy subsiste. Este movimiento de medición y de tests es muy popular y tiene muchos adeptos. A la par de estas investigaciones de naturaleza cuantitativa también se desarrollaron numerosas investigaciones sobre temas históricos.

A partir del movimiento anterior los propios educadores musicales comenzaron a interesarse en la utilización de los métodos científicos como base de su propia investigación partiendo del camino ya abierto por los psicólogos. Desde la década de los años treinta la mayor parte de la investigación educativa musical se desarrolla en el contexto de la educación superior bajo la forma de tesis doctorales que abordan las diferentes áreas de interés de la profesión musical. La demanda para estudios posteriores al bachillerato comenzó en Estados Unidos en la década de los veinte. Actualmente existe una gran proliferación de programas de doctorado en este país como pueden ser el *Master of Music*, *Master of Arts*, *Master of Science* o el *Master of Music Education*¹⁰⁶. En un primer momento los programas de doctorado tienen lugar dentro de los programas de educación general. Es recién a partir de los años 1950 cuando son las propias facultades de música las que pueden ofrecer doctorados o masters en educación musical.

Nos identificamos con esta problemática y nos preguntamos cuándo podrán los propios Conservatorios Superiores en España ofrecer programas de Doctorado específicos de música o establecer programas conjuntos con los departamentos universitarios de cuya tradición histórica podrían ampliamente beneficiarse, según contempla el nuevo marco legislativo.

¹⁰⁵ Traducción que hemos realizado del inglés: “encourage young scholars to become researchers, not only as practitioners but also as theoreticians about the issues of research, and we need to demonstrate in our publications that theorizing about research is as necessary as doing particular research studies. (...) It is time, I suggest, for music education research itself to be subjected to serious and ongoing disciplined inquiry about its nature, value, and modes of functioning”.

¹⁰⁶ Phelps et al., 1993, p.10-11.

Reimer (1985, citado en Mark, 1992, p.51), señala que “la investigación en educación musical se ha desarrollado de forma ateorica, sin una definición clara de su rol en relación con la práctica o con la mejor manera para ser llevada a cabo para maximizar el conocimiento”¹⁰⁷. Podríamos recalcar que ésta parece ser una constante que se advierte también en la investigación española como ya hemos indicado al principio de este apartado.

A mediados del siglo XX los principales centros de interés giraban en torno a las aptitudes, intereses, motivación o ambiente social del grupo (aunque por supuesto no eran los únicos temas abordados) y no tanto en los métodos de enseñanza o materiales utilizados. A partir de la publicación en el año 1958 de ‘*La psicología social de la música*’ de Farnsworth¹⁰⁸ crecieron las investigaciones en psicología de la música. Según Hargreaves y North (1998, p.48) pueden identificarse cuatro áreas principales en las primeras investigaciones en psicología social: los estudios ocupacionales dedicados a investigar “el efecto de la música en la productividad y moral de los obreros de las fábricas”¹⁰⁹; las investigaciones “sobre el uso medicinal y terapéutico de la música”¹¹⁰; investigaciones sobre “el arte musical y la composición en particular...como la ansiedad de la ejecución musical, las aflicciones profesionales, y el desarrollo de la carrera”¹¹¹; y, las primeras investigaciones etnomusicológicas.

Los investigadores musicales y los psicólogos encontraron un apoyo invaluable en el *Music Educators National Conference* (MENC) que sirvió como un forum para el intercambio de ideas e información entre investigadores¹¹². A través del *Educational Council*, posteriormente *National Research Council on Music Education* y finalmente *Music Education Research Council*, se publicaron boletines que incluían guías del currículum, información sobre la formación de supervisores musicales así como otros temas de interés. Más tarde surgen otras revistas prestigiosas como el *Journal of Research in Music Education* (1953).

Hanley y Montgomery (2002) indican que hasta la década de los setenta la mayoría de investigaciones publicadas en el *Journal of Research in Music Education* eran experimentales o descriptivas aunque también había artículos de investigación histórica. Por otra parte, en el *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (otra revista norteamericana muy prestigiosa) predominaba la investigación experimental. Respecto a la investigación sobre el currículum de educación musical señalan que ésta adoptó el modelo cuantitativo, enfoque que en los últimos tiempos está cambiando. Este cambio estuvo influenciado, por un lado, por los trabajos de finales de la década de los ochenta de Eisner y Reimer, entre otros, que introdujeron la idea de la investigación como crítica

¹⁰⁷ Traducción que hemos realizado del inglés: “music education research has developed atheoretically, without clear definition of its role in relation to practice or the best way for it to be undertaken to maximize knowledge”.

¹⁰⁸ Sears et al, *Memorial resolution* [en línea]. Consultado el 8 de junio de 2010 en <<http://histsoc.stanford.edu/pdfmem/FarnsworthP.pdf>>.

¹⁰⁹ Hargreaves; North, 1998, p. 48.

¹¹⁰ Ibid, p.48.

¹¹¹ Ibid, p.48.

¹¹² Mark, 1992, p.53

educativa y la riqueza de la investigación cualitativa en tratar la experiencia humana, respectivamente (Hanley y Montgomery, 2002, p.118). Por otro lado, la aparición de otras revistas inglesas de investigación musical permitió una mayor diversidad y representación. Otros indicadores del cambio fueron la aceptación de la investigación cualitativa por parte del *Bulletin of the Council for Research in Music Education* a partir de los años 90 y la inclusión de un capítulo sobre investigación cualitativa en el *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* de 1992.

Con respecto a la relación investigación-práctica Mark (1992, p.57), tal como hemos constatado en otras líneas investigadoras, nos señala que carece de solidez, ya que la comunidad investigadora permanece alejada de los propios maestros, al estar inmersa en problemáticas que no responden a los planteamientos específicos de la práctica docente. Por su parte, Hanley y Montgomery (2002, p.119) afirman que

*“Uno de los beneficios del nuevo tipo de investigación en currículum es que puede tener una mayor repercusión en los profesionales, algunos de los cuales están implicados en este tipo de investigación como colaboradores de base. Quizás la práctica de la investigación contemporánea pondrá fin a la dicotomía investigador/profesional que ha preocupado tanto a la comunidad investigadora y a los profesores”*¹¹³

Creemos que esta línea de investigación debería ser recorrida en nuestro contexto, porque consideramos que la relación investigación-práctica es fundamental, al mismo tiempo que se advierte la necesidad de establecer tendencias rectoras de la investigación que den coherencia a los trabajos que se realizan. Asimismo Mark (1992, p.52) citando a Jones, menciona uno de los grandes problemas de la investigación educativa: la relación entre investigación y promoción docente causa de la abundancia de investigaciones, cuyo número está muy por encima de la calidad de los trabajos de investigación.

En los últimos tiempos se manifiesta un creciente interés en la sociología y en la filosofía como proveedoras de los fundamentos teóricos del currículum musical. Hay un mayor énfasis en la necesidad de entender la teoría y la práctica curricular y en el uso de la investigación cualitativa junto con los métodos cuantitativos que permiten un mejor retrato de lo que sucede en la enseñanza-aprendizaje. También ha cobrado un renovado interés la investigación sobre los tipos de música que se utilizan en el aula (tradicionales, nacionales o del mundo); quiénes deberían impartir música en las escuelas (músicos, maestros generalistas, maestros especialistas); y quiénes deberían tomar las decisiones sobre asuntos curriculares (si las editoriales, los maestros o el sistema educativo) (Hanley y Montgomery, 2002, p.135).

¹¹³ Traducción que hemos realizado del inglés: “One benefit of the newer type of curriculum research is that it may resonate better with practitioners, some of whom are engaging in this type of research as initiators of partners. Perhaps contemporary research practice will put an end to the researcher/practitioner dichotomy that has so troubled the research community and alienated teachers”.

Otras áreas temáticas de renovado impulso son la neurociencia, la medicina y la salud del músico; la teoría crítica (Regelski); los estudios culturales (Volk)¹¹⁴; y, los estudios de género (Green)¹¹⁵. Los primeros trabajos sobre este último tema se realizaron en Norteamérica a finales de la década de los sesenta. La elección de instrumentos según el género o los análisis textuales de libros han sido algunos de los primeros aspectos investigados. Apunta Green (2001, p.218) que *“Los textos habituales de historia de la música carecen hasta tal punto de menciones a mujeres que los análisis de los mismos, como el de Jezic y Binder, resultan sorprendentemente reveladores”*. Asimismo señala que hay una *“insuficiente o, con mayor frecuencia, nula representación de las mujeres músicas en los libros de texto y demás materiales curriculares”*¹¹⁶. Koza (1992, cit. Digón Regueiro, 2000, p.47) luego de un examen de la inclusión de la mujer en los libros de texto *“llegó a la conclusión de que la exclusión, poca representación y reproducción de estereotipos sociales persistían en los libros examinados”*.

Esta línea de pensamiento nos alerta de los peligros de la exclusión de la mujer de los libros de texto de música

“Se cree que los textos al uso no representan de manera adecuada la configuración histórica y contemporánea del mundo de la música, envían a las estudiantes, niñas y mujeres, unos mensajes “erróneos” y perpetúan la apariencia equívoca de que la esfera musical profesional, en particular, está en gran parte fuera de su alcance” (Green, 1997, p.218).

Por otra parte, también se han estudiado las letras de las canciones del repertorio escolar infantil utilizadas en Gran Bretaña en el que *“las mujeres están gravemente infrarepresentadas y aparecen en papeles estereotipados de carácter servil, doméstico o romántico, en contraste con los hombres, que en multitud de ocasiones están representados en una gran variedad de personajes activos”*¹¹⁷. Otros estudios que pertenecen a esta línea de investigación son los de tipos de respuestas dadas según el tipo de preguntas realizadas en las evaluaciones o el rol que juegan los modelos en la percepción de la práctica musical (Green, 2001). El interés y la preocupación por este campo en ciertos países se evidencia, por ejemplo, con proyectos como la creación de la nueva revista on-line G.E.M.S. (*Gender, Educación, Music and Society*) patrocinado por *Grime International*.

Los estudios realizados y que indagan en el papel de la mujer en la música son importantes porque nos

“redescubren la historia y los trabajos de las mujeres en el mundo de la música y que nos dan acceso a las obras de las mujeres músicos a lo largo de la historia. Entre estos estudios se puede señalar los trabajos de

¹¹⁴ Véase apartado 2.4.

¹¹⁵ Véase Green, 2001.

¹¹⁶ Green, 2001, p.217.

¹¹⁷ Ibid, p.220.

Bowers, J. y Tick, J. (eds.) 1986; Dahl, L. 1984; Gaar, G. 1993; Koskoff, E. (ed.) 1987; Marshall, K. (ed.) 1994; Pendle, K. (ed.) 1991; etc.” (Digón Regueiro, 2000, p.30).

Por último, para cerrar este apartado debemos mencionar la investigación basada en las artes (“*Arts-based Research in Education*”, “*arts-based inquiry*”, “*scholARTistry*”, “*a/r/tography*”) ¹¹⁸. Roulston et al. (2008, p.211) afirman que, en música, los investigadores no están familiarizados con el uso de este tipo de investigaciones que producen obras artísticas durante el proceso de investigación. Bresler (2008, p.225), muy acertadamente, señala que los paradigmas de investigación emergentes surgen a propuesta de las artes visuales y la dramatización a pesar de que la música, cuya voz no se ha hecho sentir, pasajera y no asociada a ningún objeto como sucede en las artes, puede inspirar y “*sensibilizarnos a lo efímero, al flujo y al reflujo de la experiencia vivida e investigada*” ¹¹⁹.

McNiff (2008, p.29) define la investigación basada en el arte (*‘Art-based Research’*) como

“*el uso sistemático del proceso artístico, el propio hacer de las expresiones artísticas en todas las formas diferentes de las artes, como una manera fundamental de comprender y examinar la experiencia tanto por parte de los investigadores como de las personas que éstos involucran en sus estudios*” ¹²⁰.

De esta forma, el artista se convierte en el investigador que persigue captar un aspecto particular de su proceso creativo a través de un diálogo imaginario que convierte en texto y en el que puede recurrir al movimiento, la improvisación vocal, la poesía o el performance para explorar y reflexionar con otros sobre las relaciones que tiene con su arte. No nos olvidemos que los artistas pueden percibir las cualidades ocultas de los objetos o situaciones y dotar de valor y significado a lo que normalmente carece de ello.

En su estudio de la investigación basada en las artes (*‘Arts-based Research’*), aproximación que permite “*explorar múltiples, nuevas y diversas formas de comprensión y formas de vida en el mundo*” ¹²¹, Finley (2008, p.72) encuentra que sus principales características son cuatro:

- requiere de las facultades intelectuales así como de las experiencias afectivas, emocionales, sensoriales y motrices;
- los significantes se elaboran a partir de la experiencia;
- permite la representación de la investigación más allá de la utilización de texto, por tanto, el empleo de formas no-lingüísticas;

¹¹⁸ Cahnmann-Taylor, 2008, p.6.

¹¹⁹ Traducción del inglés: “*sensitizes us to the ephemeral, to the ebb and flow of lived and researched experience*” (véase Bresler, 2008, p.234).

¹²⁰ Traducción del inglés: “*can be defined as the systematic use of the artistic process, the actual making of artistic expressions in all of the different forms of the arts, as a primary way of understanding and examining experience by both researchers and the people that they involve in their studies.*”.

¹²¹ Traducción del inglés: “*can explore multiple, new, and diverse ways of understanding and living in the world*” (véase Finley, 2008, p.71).

- crea espacios que originan nuevas formas de aproximación al conocimiento. Debemos tener en cuenta que para las ciencias sociales es difícil aceptar las formas artísticas de conocimiento.

A su vez Barone y Eisner (2006, p.96) explican que la investigación educativa basada en las artes (*'Arts-based Educational Research'* cuyas siglas son ABER) tiene como finalidad la mejora de la práctica y política educativa a través del énfasis en la perspectiva, lo que permite formatos más flexibles que tienden a combinar, por ejemplo, novela, ensayos críticos, biografías o autobiografías, poesía y descripciones o análisis del proceso así como también otras formas no textuales procedentes de las artes plásticas o interpretativas.

Irwin y Springgay (2008, p.xx) definen el *a/r/tography* como un método de investigación que enreda e interpreta un *rizoma*, siendo éste un ensamblaje que se mueve y fluye a una velocidad dinámica¹²² y que activa el espacio-entre¹²³ que desestabiliza y permite la transformación de las percepciones y significados. La *a/r/tografía* que “*reconoce que la construcción del conocimiento puede ser inquietante, inesperado y vacilante*”¹²⁴ se caracteriza por:

- basarse en la comprensión de los espacios llamados *'in-between'*
- facilitar la fusión de las identidades de artista, investigador, docente;
- combinar y conectar las propias actividades artísticas con la enseñanza/aprendizaje y la narrativa;
- permitir la transformación del conocimiento a través de la acción;
- la existencia de una reflexión y análisis continuo que permite una nueva comprensión de los procesos y significados:

Estas formas no-lingüísticas de investigación educativa no están aceptadas por el grueso de la comunidad investigadora aunque ya podemos encontrar ejemplos de estas aproximaciones alternativas de representar el conocimiento. Es por este motivo que resulta tan importante la idea de formar comunidades de investigadores que, de forma paulatina, impulsen el desafío que supone abrazar nuevas aproximaciones a la investigación en educación que derriben los obstáculos que impiden su expansión.

Como expresa Agra (2005, p.146) al referirse a la investigación en Educación Artística

¹²² Traducción del inglés: “*dynamic momentum*” (véase Irwin y Springgay, 2008, p.xx).

¹²³ Traducción del inglés: “*in-between*” (véase Irwin y Springgay, 2008, p.106).

¹²⁴ Traducción del inglés: “*recognizes that meaning making can be disturbing, unexpected, and hesitant*” (véase Springgay et al, 2008, p.84).

“La investigación en Educación Artística no sigue en su evolución una trayectoria lineal, incluye pausas y vueltas cíclicas (...) Una de las contribuciones más valiosas del proceso de investigación es su capacidad para promover nuevos puntos de vista.”

1.5.2. Investigaciones relacionadas con el uso de medios en la educación musical

Como hemos expuesto anteriormente, existen muy pocos estudios sobre el uso de medios y materiales en la clase de educación musical. Podemos mencionar la tesis doctoral titulada *‘La música en las culturas del rock y las fuentes del currículo de educación musical’* de Porta Navarro (1996) en el que la propia investigadora analiza, entre otros, la presencia de los objetivos generales de educación musical en los libros de texto de siete editoriales en las etapas de infantil, primaria y secundaria obligatoria, su formulación, la selección de actividades propuestas para su concreción y su situación en las unidades didácticas elaboradas. Como parte de sus conclusiones señala las carencias que presentan los libros de texto respecto a falta de relación entre objetivos y actividades propuestas; la práctica ausencia de la música pop y la poca sensibilización hacia las fuentes primarias de la música.

También podemos mencionar el trabajo de investigación iniciado por Hurtado Llopis (2006)¹²⁵ sobre los materiales curriculares utilizados en la educación musical de cuyas aportaciones extraemos las siguientes ideas:

“la falta de modelos de materiales que realmente favorezcan el desarrollo de la musicalidad sirviendo éste como elemento facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje, y, por lo tanto, muchos de estos libros reproducen los esquemas de manuales escolares más clásicos emulando en sus características a los materiales de lengua, conocimiento del medio o matemáticas, con sus típicas estructuras temporalizadas por unidades y dando poca opción a otro tipo de procedimientos más sensoriales o de experimentación directa con los contenidos a aprehender”. (Hurtado Llopis, 2006, p.9)

Otros trabajos a señalar en este campo son la tesis doctoral de Chao Fernández (2005) quién investiga la inclusión del folklore gallego en la escuela primaria. Entre las aportaciones de este estudio destacamos el apartado referido al libro de texto que resalta *“que un elevado índice del profesorado utiliza libros de texto y los alumnos aprenden los contenidos a través de las propuestas de los mismos”*¹²⁶. También debemos mencionar la tesis doctoral de Vicente Nicolás (2009) que estudia la presencia de actividades para el movimiento en los libros de texto de música para la Educación Primaria y el artículo de Gutiérrez Cordero et al (2001) que analiza los libros de música utilizados en la E.S.O. según la adecuación del lenguaje, el tratamiento de la información, la validez científica y las ilustraciones. Comprobamos los inicios de esta nueva línea de investigación en música, aunque de número muy limitado, y percibimos la necesidad de afianzarla con nuevos trabajos que profundicen este campo.

¹²⁵ Posteriormente, en el año 2008 lee su tesis doctoral titulada *“Educación musical en la escuela primaria pública: estudio de casos”* (Consulado en Agosto 2010 en <<https://www.educacion.es/teseo/mostrarSeleccion.do>>).

¹²⁶ Chao Fernández, 2005, p.260.

En el ámbito anglosajón, según Hanley y Montgomery (2002, p.125), los libros de texto de música siguen teniendo una presencia importante en la educación musical, especialmente en la educación primaria. Los materiales diseñados para asistir a los maestros incluyen: libros de texto para la educación musical en primaria, programas para la música coral y métodos para las clases instrumentales. En una revisión que realizan sobre las investigaciones sobre materiales en música resaltan las conclusiones de May (1993 cit. en Hanley y Montgomery, 2002, p.125) que señala que hay escasa información sobre el diseño, estructura o contenido de los libros de texto en música; que las decisiones de las editoriales se basan más en la intuición y no en la investigación; y, que poco se conoce sobre el uso de los libros de texto de música en el aula. Añaden los autores que esto último podría transferirse a los textos instrumentales y corales.

1.5.3. Investigaciones sobre medios en centros de educación primaria gallegos

La tradición investigadora de la Didáctica, sólidamente consolidada como área de conocimiento científico cuyo objeto es la comprensión y mejora de las prácticas educativas y del proceso de enseñanza-aprendizaje, nos sirve de base. En esta área hay un campo estudiado desde hace décadas: el estudio de los medios, materiales y recursos. Este campo de investigación está ampliamente consolidado en esta área. La Didáctica ha prestado una especial atención a la utilización e introducción de nuevos recursos educativos en la escuela, dada la función que cumplen en el entramado social y en la práctica educativa. El desarrollo tecnológico elaborado en los últimos decenios ha aportado diversos tipos de tecnología a la educación (Area, 1991).

Los nuevos medios y su inclusión en la enseñanza han propiciado el desarrollo de diferentes líneas o enfoques de investigación a lo largo del tiempo. García Pascual (1997) señala la dificultad que surge a la hora de clasificar las diferentes líneas de investigación al compartir directrices comunes o propuestas que pueden ser incluidas en más de una categoría. En la década de los noventa, un trabajo de carácter referencial fue el expuesto por Area (1991) que realiza una categorización en la que diferencia tres paradigmas: el paradigma técnico-empírico, el simbólico-interactivo y el curricular.

El primer paradigma fue desarrollado en los años cincuenta influenciado por la psicología conductista. Se caracterizó por la búsqueda de medios eficaces para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La idea central de esta postura se puede resumir en que *“los medios, en cuanto sus características como soporte tecnológico y su correspondiente presentación de estímulos, tendrían efectos diferenciales e invariantes en el aprendizaje”* (Area, 1991, p.40). Con el correr del tiempo se constató la imposibilidad de llegar a una respuesta absoluta y no se consiguieron pruebas de que un medio fuera mejor que otro para ser utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma única (Area, 1991). El segundo paradigma se desarrolló a partir de mediados de la década de los setenta influenciado por la psicología cognitiva. Estudia los efectos que *“producen determinadas modalidades*

y estructuraciones simbólicas en función de las características cognitivas de los sujetos realizando tareas específicas” (Area, 1991, p.44), e intenta desvelar “cómo interactúan (...) los sistemas simbólicos con las estructuras cognitivas de los sujetos que aprenden” (Area, 1991, p.47-48). Esta línea constata que el medio no es particularmente influyente en el proceso de enseñanza-aprendizaje si se mantienen otras constantes, que sus efectos cambian de forma significativa según el contexto y el uso, y que no ejercen una influencia en el mensaje o la información sino en el sistema simbólico que se utiliza (Area, 1991). De las investigaciones realizadas de esta corriente se desprende información relativa al efecto de los medios y la interacción de éstos con el sistema simbólico de los mensajes, la personalidad de cada alumno y la interacción con el contexto. Sin embargo, presentan carencias desde la perspectiva curricular ya que “deja sin responder numerosas preguntas y problemas de naturaleza estrictamente curricular (...) no nos ofrecen luz de cómo los medios funcionan y por qué lo hacen en los contextos reales de práctica de la enseñanza” (Area, 1991, p.54). El tercer paradigma mencionado, que se desarrolla de forma simultánea a la anterior a partir de la década de los ochenta, sitúa a los medios dentro del contexto curricular, conociendo y analizando los modos de usos y las ideas subyacentes de los profesores. Entre los estudios de este enfoque pueden citarse cómo los medios influyen en las elecciones de los docentes, en la organización del aula, los criterios para su selección y las funciones que cumplen (Area, 1991).

Aunque no se explicita, estas líneas de investigación hacen referencia a lo que sucede a nivel mundial con respecto a esta problemática. En España, luego de una revisión de la literatura existente sobre el tema y un rastreo en la Base de Datos TESEO, entendemos que la investigación sobre medios despegó en la década de los ochenta¹²⁷, consolidándose a partir de las siguientes tesis doctorales:

- ‘Medios de enseñanza y toma de decisiones del profesor. Un estudio cualitativo de casos’ (Area, 1986);
- ‘Tecnología educativa: diseño y evaluación del medio video. Roles de utilización didáctica en el contexto de las enseñanzas medias’ (Cabero, 1987).

Trece años después de presentar la clasificación expuesta anteriormente, Area (2004) en la revisión que nos ofrece de la evolución de la Tecnología Educativa reformula su planteamiento original diferenciando cinco períodos que recoge en el siguiente cuadro con la influencia predominante en cada uno de ellos:

¹²⁷ Incluso en este trabajo de 1991, Area sólo menciona publicaciones en lengua castellana de la década de los ochenta y no anteriores.

Evolución de la Tecnología Educativa como disciplina	
Las raíces de la disciplina	La formación militar norteamericana en los años cuarenta.
Los años cincuenta y sesenta	La fascinación por los audiovisuales y la influencia conductista
La década de los años setenta	El enfoque técnico-racional para el diseño y evaluación de la enseñanza
Los años ochenta y noventa	La crisis de la perspectiva tecnócrata sobre la enseñanza y el surgimiento del interés en las aplicaciones de las tecnologías digitales
El comienzo del siglo XXI	Eclecticismo teórico e influencia de las tesis posmodernas.

Cuadro 1.10: *Evolución de la Tecnología Educativa como disciplina según Area (2004, p.33)*

En la primera etapa (años cuarenta), el desarrollo tecnológico y las necesidades de formación derivadas de la participación norteamericana en la Segunda Guerra Mundial sientan las bases de “*un enfoque de la enseñanza caracterizado por la búsqueda de procesos eficaces de formación*”¹²⁸ que cristalizan en los años cincuenta. En la segunda etapa (años cincuenta y sesenta), los investigadores centran su interés en los soportes materiales o hardware utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, alcanzando este tipo de investigación su apogeo en los años sesenta bajo la creencia de que los nuevos medios, en la época los audiovisuales, mejorarían por sí mismos los procesos educativos (Area, 2004, p.35-35). Como puede observarse, Area (2004) mantiene su visión anterior de una etapa influenciada por el conductismo y en constante búsqueda de medios eficaces que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el tercer período (años setenta), el centro de interés no se reduce a los medios únicamente sino que se amplía a la búsqueda de la comprensión de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Se elabora un conjunto de conocimientos estructurados y fundamentados que en teoría permiten organizar las variables que intervienen en la enseñanza (Area, 2004, p.38). De esta forma, la tecnología educativa “*se configura como la ciencia del diseño de la enseñanza, como la aplicación operativa de un conjunto de disciplinas (...) para la mejora e incremento de la eficacia de los procesos de enseñanza*”¹²⁹. En un trabajo posterior, Area (2005, p.135) señala, al igual que hizo en el año 1991, que “*este modelo de investigación deja sin responder numerosas preguntas y problemas de naturaleza estrictamente curricular*”. El cuarto período (años ochenta y noventa) se caracteriza por retomar como “*objeto o contenido central del estudio de la TE, en detrimento del interés por un enfoque sistemático sobre la totalidad de los elementos que configuran los procesos instructivos*”¹³⁰, las nuevas tecnologías surgidas como el vídeo o el PC, aunque se mantienen las contribuciones del cognitivismo que influyeron en la etapa anterior y se incorpora “*la teoría curricular (...) y los estudios culturales como principales marcos de referencia para el estudio de los medios en la enseñanza*”¹³¹. Por último, en la actualidad estamos ante “*una visión e interpretación más amplia de los fenómenos relacionados con la educación y la tecnología en la que se incorporan*

¹²⁸ Area Moreira, 2004, p. 33.

¹²⁹ Ibid, p.36.

¹³⁰ Ibid, p.40-41.

¹³¹ Ibid, p.58.

conocimientos derivados de variadas disciplinas”¹³². Este período, influenciado por el constructivismo social (Area, 2005, p.135), permite que “el estudio de las relaciones entre la cultura, las tecnologías de la información-comunicación y la enseñanza en distintos contextos educativos sean el objeto de interés preferente de la Tecnología Educativa”¹³³.

Otra visión de las tendencias que tienen lugar en la investigación en medios, de gran influencia en el ámbito español, es el presentado por Cabero (2001), quien recoge sus planteamientos expuestos en trabajos anteriores. Este autor diferencia cinco líneas que aún hoy podemos encontrar vigentes y que expone de la siguiente forma:

“1.ª Vienen marcadas por los estudios comparativos centrados en las características técnicas de los equipos y en ciertos atributos funcionales de los medios como el color, el movimiento o los tipos de planos utilizados.

2.ª Se centra en el análisis de los atributos estructurales y la forma de organizarse para transmitir mensajes determinados. Viene acentuada por el diseño de medios de acuerdo a elementos de estructuración.

3.ª Se considera la relevancia de los atributos simbólicos de los medios y su interacción con las características psicológicas de los alumnos y como estos sistemas simbólicos determinan los productos cognitivos y el rendimiento obtenido con los medios. (...)

4.ª Examinar las actitudes de los receptores de los medios hacia los mismos, como determinantes de los productos alcanzados y del esfuerzo mental invertido en el procesamiento y tratamiento de la información.

5.ª «Análisis de los contextos y los condicionantes que introduce en la practicidad, criterios que el profesor adopta para la selección y utilización de los medios, y pragmática concreta de medios» (Cabero, 2001, p.485)

Es decir, se aprecia un cambio en el foco de interés que va de “los aspectos técnicos y estéticos, a los lingüísticos y psicológicos, y de éstos últimos hacia los meramente didácticos y los sociológicos”¹³⁴. Para Cabero (2007, p.252) un desacierto que ha estado presente en la investigación sobre medios, es la realización de estudios comparativos que pretenden establecer la eficacia de un medio sobre otro sin tener en cuenta que “éstos son solamente unos instrumentos curriculares más”.

Centrándonos ya en Galicia, encontramos un dato revelador en el estudio sobre medios audiovisuales, informáticos y de nuevas tecnologías que realizan Cebreiro y Fernández Morante (2002a) quienes afirman que

“La necesidad de investigación sobre medios se acusa especialmente en el contexto Gallego ya que no sólo escasea el número de investigaciones en este tema sino que además las investigaciones que se han realizado sobre medios en la enseñanza no universitaria hasta el momento o bien no han contemplado el

¹³² Ibid, p.51.

¹³³ Ibid, p.59.

¹³⁴ Cabero, 2001, p.485.

estudio de los medios como una problemática ligada a cuestiones didácticas, metodológicas y organizativas, o bien, han dejado constancia de que algunas tecnologías como las redes de comunicación ya están cobrando gran relevancia en los sistemas educativos, paradójicamente y en contradicción con los discursos lanzados por la administración educativa no estaban disponibles en los centros gallegos” (Cebreiro y Fernández Morante, 2000, cit. en Fernández Morante y Cebreiro, 2002a:249)

En este mismo trabajo las autoras presentan “*el mapa de medios y recursos audiovisuales, informáticos y NN.TT. de la I.C. disponibles en los centros de nuestra comunidad autónoma [Galicia]*”¹³⁵ resultante de su investigación en el que se pone en evidencia que “*existe un volumen insuficiente de medios audiovisuales, informáticos y NN.TT. de la I.C. en relación con las necesidades derivadas del número de profesores y alumnos, pero su estado de conservación en general es bueno*”¹³⁶. Los únicos medios investigados que alcanzan un nivel aceptable de presencia en los centros son según las autoras del estudio son:

- Cassettes audio (66,1%)
- Proyector de diapositivas (63,9%)
- Televisores/Monitores (57,1%)
- Equipo de reproducción de video (56,9%)
- Retroproyector (54,9)

Los demás medios estudiados fueron: equipo de proyección de montajes audiovisuales, equipo de sonido, equipo fotográfico, laboratorio revelado fotográfico, proyector de cine, equipo de grabación de vídeo, equipo de edición de vídeo, vídeo interactivo, vídeo proyectores, emisora de radio, laboratorio de idiomas, videodisco, vídeotex-correo electrónico, equipos informáticos básicos, equipos informáticos multimedia, impresoras, pantalla de cristal líquido, otros. Los equipos de música, siendo un medio básico para realizar una de las actividades fundamentales de la enseñanza de la música como es la audición¹³⁷, están ausentes en un 17,1% de los centros; lo que nos lleva a hacernos eco de las palabras de las autoras del estudio cuando afirman que

“Tratándose de medios cuya adquisición no supone elevados costes económicos (en relación con otros medios) y de medios cuya introducción y presencia en la escuela se prolonga durante décadas, entendemos que el equipamiento de los centros en dichos medios que son básicos debería ser mucho mayor, sobretodo si tenemos en cuenta la inversión económica correspondiente a ese período (década de los 70-actualidad)” (Fernández Morante; Cebreiro, 2002a, p.257)

¹³⁵ Fernández Morante y Cebreiro López, 2002a, p.265.

¹³⁶ Ibid, p.265. Un 74,5% de los profesores opinan que el volumen de medios disponibles en el centro es insuficiente mientras que respecto a su conservación un 55,8% manifiesta que es bueno.

¹³⁷ Si mediante la educación musical buscamos musicalizar a los alumnos (comprender, apreciar, responder, crear e interpretar música) una de las actividades de ese proceso será el de la audición. Para profundizar sobre este aspecto puede leerse el artículo de Bowman (2002, p. 63-84) incluido en *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* titulado ‘*Educating Musically*’.

En otra publicación sobre medios audiovisuales, informáticos y Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación utilizados por los profesores de primaria y secundaria en Galicia (Fernández Morante y Cebreiro, 2002b) y centrado en los aspectos organizativos y de gestión de los mismos (existencia de un responsable de medios en el centro; existencia, gestión y configuración de aulas específicas) estas autoras ponen de manifiesto que un 57,7% de profesores encuestados no cuenta en su centro de trabajo con un responsable de medios y que aproximadamente un 40% de profesores declaran que no disponen de aulas específicas. Respecto al primer punto tratado (existencia de un responsable de medios) el estudio realizado ha permitido “*definir el perfil de esa figura y (...) [conocer] las necesidades que se les plantean a los profesores para el uso de los medios en sus prácticas*”¹³⁸. Las funciones de la figura de coordinador o responsable que derivan del estudio son el mantenimiento, la organización, la coordinación, el inventariado, la conservación, la adquisición y la custodia de los medios, el asesoramiento y el control de su uso así como elaboración de materiales didácticos. Respecto al segundo punto (existencia de aulas específicas), en los centros que disponen de aulas específicas la mayoría de profesores (aprox. un 80%) no tienen grandes dificultades para su utilización. El estudio recoge las principales dificultades para el casi 20% del profesorado restante, como ser, la insuficiencia del aula, la falta de organización, el mobiliario inadecuado, la incompatibilidad horaria y la falta de preparación del profesor, entre otros. Por último, se indica que el 85% de los profesores es consultado por el centro sobre los medios a adquirir (Fernández Morante y Cebreiro López, 2002b).

Estos trabajos anteriormente citados forman parte de un marco de investigación más amplio. En éste se intenta comprender la práctica docente de los profesores en cuanto a los medios analizando los usos que hacen de los medios y las funciones atribuidas a los mismos para entender “*los posibles factores que están potenciando un uso tan limitado de los medios*”¹³⁹. Respecto a las funciones que atribuyen los profesores a los medios audiovisuales, la misma autora las divide en: función motivadora, lúdica, favorecedora del desarrollo de la creatividad y transmisora de la información¹⁴⁰. Diversos estudios realizados en España parecen coincidir en señalar que “*en general los profesores suelen tener actitudes positivas hacia la integración de los medios en la enseñanza pero suelen utilizarlos más bien poco, apoyando fundamentalmente su actividad (...) en el libro de texto y otros materiales impresos*”¹⁴¹. Los resultados de esta investigación confirman que en la comunidad autónoma gallega los profesores también utilizan ‘más bien poco’ los medios en su práctica docente, siendo los más utilizados los medios audiovisuales. En porcentajes, los profesores que utilizan ‘a veces’ los medios audiovisuales responden a un 58,5% mientras que los docentes que utilizan ‘a veces’ los medios informáticos y NN.TT. responden a un 50,9%¹⁴².

¹³⁸ Fernández Morante y Cebreiro López, B, 2002b, p.234.

¹³⁹ Fernández Morante, 2002, p.591.

¹⁴⁰ Ibid, p. 593.

¹⁴¹ Ibid, p. 591.

¹⁴² Ibid, p. 287

La formación y la dotación son también factores que influyen en la integración del medio en la práctica docente (Fernández Morante, 2002, p.591) como lo pueden ser las cuestiones organizativas mencionadas anteriormente (por ejemplo, existencia de un especialista). Sobre este tema, escribe unos años después que

“No cabe la menor duda de que la existencia de una estructura organizativa en los centros para la utilización de los medios va a repercutir no sólo en que estos sean utilizados, sino también en “para qué se utilizan” y “a quiénes se les permite utilizarlos”. La estructura organizativa para los medios que se desarrolle en los centros constituye uno de los focos clave de la integración educativa de los medios ya que puede contribuir a la solución de problemas reales de los contextos naturales de desarrollo e implementación curricular.” (Cebreiro López y Fernández Morante, 2007, p.299)

Otras contribuciones importantes referidas a las TIC en Galicia están recogidas en la publicación *‘Novas tecnoloxías e Innovación Educativa en Galicia. Átomos e bits na mellora dos procesos de ensino-aprendizaxe’* (Pernas Morado y Doval Ruiz, 2002). Abriendo la primera parte, Area (2002) plantea muchos temas del cual resaltamos sus reflexiones sobre el uso de los medios audiovisuales y la comparación con las TIC. Señala que la incorporación de los medios audiovisuales (MAV) se realizó a partir de la década de los sesenta en algunos países como Estados Unidos y una década después, sobre todo a través de la creación de los ICEs, en países como España. A pesar de los intentos de integrar los MAV en la escuela

“...el uso e impacto pedagógico de los medios audiovisuales (MAV) en los procesos educativos, hasta la fecha, ha sido menor de lo que cabría esperar. Los costes económicos de estos medios, la dificultad de producir y elaborar materiales audiovisuales por parte de los docentes y alumnos, la falta de formación adecuada por parte del profesorado, junto con diversos tipos de resistencias ante la presencia de la cultura audiovisual en las escuelas no han facilitado que los medios audiovisuales sean algo habitual en las aulas. Ello ha provocado desajustes culturales entre las experiencias audiovisuales, cada vez mayores, que los niños y jóvenes obtienen en su vida cotidiana, y las formas y recursos didácticos utilizados en las escuelas que en su mayoría son de naturaleza impresa” (Area, 2002, p.35)

Y entonces, a continuación, se pregunta si sucederá algo parecido con las TIC: *“¿Ocurrirá a corto o medio plazo algo similar con las nuevas tecnologías de la información y comunicación? ¿Es la institución escolar refractaria a las tecnologías no impresas?”*¹⁴³. Así constatamos la necesidad de investigar esta problemática. Nos interesa especialmente este pensamiento porque lo podemos transferir al campo de la música, específicamente, al tema de los ‘desajustes culturales’ que se viven (¿o no?) en el aula de música y que hemos tratado ampliamente en los apartados 2.4 y 2.6.

En la segunda parte de esta publicación Gewerc (2002) ofrece una visión aproximada sobre la dotación y el uso de los medios en las escuelas primarias de Galicia luego de realizar un trabajo de indagación en 66 escuelas de las provincias de La Coruña y Pontevedra. Los medios estudiados

¹⁴³ Area Moreira, 2002, p.35

fueron ordenador, reproductor de vídeo, proyector de diapositivas, conexión a internet, radiocassette, reproductor de CD-Rom y cañón de vídeo. Según sus resultados

“• La totalidad de las escuelas posee reproductor de casete y de video, así como por lo menos de un ordenador.

- El 97% de las escuelas tiene proyector de diapositivas.
- El 89% tiene reproductor de CD y el 80% tiene retroproyector.
- El recurso que menos abunda es el cañón de video, que está presente en el 6% de las escuelas.
- El 53% de las escuelas tiene conexión a Internet.” (Gewerc, 2002, p.217)

Como observamos los resultados no son coincidentes con los mostrados por Fernández Morante y Cebreiro (2002a). Pero el trabajo de Gewerc se ciñe a 66 escuelas mientras que el segundo es más amplio, más de 1000 centros. Sin embargo, mencionamos su trabajo porque Gewerc (2002) encontró que con respecto a la función y uso de los ordenadores “el mayor porcentaje de los tutores de las escuelas que poseen ordenador en cantidad suficiente, no lo utilizan nunca, le sigue la utilización semanal y luego de manera muy poco significativa, mensual o diario”¹⁴⁴. Este dato de un uso escaso del ordenador en el aula sí parece ser una constante en el escenario gallego. En un estudio realizado en el Ayuntamiento de Orense (Raposo, 2002, p.232) con un total de 23 centros de Educación Infantil y Primaria los medios con mayor presencia en los centros fueron el retroproyector, el proyector de diapositivas y el vídeo. Y, otra vez más, los problemas con los que nos encontramos “se centran en cuestiones relacionadas coa dotación de medios e a formación do profesorado para o uso didáctico dos mesmos”¹⁴⁵.

Más recientemente, en el año 2007, el área de e-learning del CESGA (Centro de Supercomputación de Galicia) publicó el ‘Estado do e-learning en Galicia. Análise na universidade e empresa 2006’. Este informe revela que un gran número de profesores universitarios (78,2%) afirma emplear las TIC en su docencia siendo los medios más utilizados: el ordenador (95,4%), el correo electrónico (83,3%), el videoprojector (81,3%), internet (77,8%) y el reproductor de CD/DVD (66,3%). Por otra parte, apenas se utilizan los portafolios electrónicos (2,8%), los weblog (3%), los entornos de trabajo colaborativo (3,4%), la videoconferencia de escritorio (3,4%), la videoconferencia profesional (3,4%), la pizarra digital (3,6%), los webinars (4,8%) y los PDA (7,1%). Como vemos, en este último caso no alcanzan el 10%¹⁴⁶. Creemos interesante esta visión de lo que sucede en la educación superior porque contrasta con lo detallado anteriormente en la educación obligatoria.

Como hemos señalado al comienzo de este apartado, el estudio de los medios, materiales o recursos es una línea de investigación ampliamente consolidado en el campo de la Didáctica. Pero ¿a qué nos referimos exactamente cuando hablamos de ‘medios’?

¹⁴⁴ Gewerc Barujel, 2002, p.218.

¹⁴⁵ Raposo Rivas, 2002, p.239.

¹⁴⁶ Rodríguez Malmierca, 2007, p. 65-66.

Antes de adentrarnos en la práctica específica de la música en el ámbito escolar, intentaremos ofrecer una visión general del significado del término 'medio'. Este término es muy complejo de definir dado que en su uso se aprecia fundamentalmente tres cuestiones a plantear: la variedad de vocablos que son utilizados en su lugar, la indefinición del término y su amplitud (Cabero, 2001, p.290). La primera cuestión que surge es la gran cantidad de vocablos que son utilizados al hablar de medios, que expresan distintas posiciones o diferencias de matiz, y entre los que encontramos

“«medio» (Saettler, 1991; Zabalza, 1994), «medios auxiliares» (Gartner, 1970; Spencer-Giudice, 1964), «recurso didácticos» (Mattos, 1973), «medio audiovisual» (Mallas, 1977 y 1979), «materiales» (Gimeno, 1991; Ogalde y Bardavid, 1991). A las que deberíamos incorporar las de «tecnología», «tecnologías audiovisuales» (...)” (Cabero, 2001, p.290)

El siguiente problema alude a la indefinición del término. Así Colom, Sureda y Salinas (1988, p.15) entienden dos vertientes del mismo: “*medio como elemento vehiculador de mensajes, y medio como contexto o ambiente en donde se produce la acción educativa*”, es decir, que puede abarcar desde una pizarra hasta el espacio donde se desarrolla la clase e incluir al profesorado y a la propia institución educativa.

Por último, referido a la amplitud del término Cabero (2001, p.290) señala

“que podemos percibirlo en una macroperspectiva como la definición ofrecida por Cebrián (1992,83): «Todos los objetos, equipos y aparatos tecnológicos, espacios y lugares de interés cultural, programas o itinerarios medioambientales, materiales educativos... que, en unos casos utilizan diferentes formas de representación simbólica, y en otros, son referentes directos de la realidad. Estando siempre sujetos al análisis de los contextos y principios didácticos o introducidos en un programa de enseñanza, favorecen la reconstrucción del conocimiento y de los significados culturales del currículum». O la de Araujo y Chadwick (1988, 161): «Un medio puede definirse como cualquier forma de instrumento o equipamiento que se utiliza normalmente para transmitir información. Así, son medios la radio, la televisión, el periódico, la pizarra, las cartas, los libros, las máquinas de enseñanza, etc. Un medio educacional es un instrumento utilizado para fines educativos. También puede considerarse medios educacionales –además de la pizarra, los libros y el profesor– las tecnologías desarrolladas en el terreno de las comunicaciones». Como microperspectiva donde los medios son limitados exclusivamente a los artefactos tecnológicos. Y desde aquí hablaremos de medios audiovisuales, informáticos, multimedia y telemáticos.”

Nosotros observamos en nuestras lecturas que la unión de medio con material o recurso es muy frecuente. Hay un uso de los diferentes términos como sinónimos. Desde la Didáctica misma encontramos esta falta de diferenciación. A modo de ilustración citamos algunos ejemplos:

- “Los medios de enseñanza o materiales didácticos son uno de los ejes vertebradores de gran parte de las acciones de enseñanza y aprendizaje, desarrolladas en cualquiera de los niveles y modalidades de educación (...)” (Diccionario enciclopédico de Didáctica, 2004, p.234)

- “Para Gimeno (1988, 192-193), deben darse una serie de condiciones para la mejora del currículum a través de materiales mediadores, condiciones que aunque están bastante centradas en el libro de texto creemos que pueden extenderse a otros medios (...)” (Cabero, 2001, p.287)
- “Los materiales o medios impresos de enseñanza (...) son con mucho los recursos más usados en el sistema escolar.” (Area, 1998, p.85)
- “Por material curricular entenderemos aquí el conjunto de medios, objetos y artefactos que son elaborados específicamente para facilitar el desarrollo de procesos educativos en los centros escolares y aulas.” (Area, 1999, p.191)
- “Los medios de enseñanza o materiales didácticos son uno de los ejes vertebradores de gran parte de las acciones de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en cualquiera de los niveles y modalidades de educación.” (Area, 2004, p.73)

Esta no-diferenciación se remonta, por lo menos, a los años ochenta. En el *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (1983, p.929) al hablar de material didáctico encontramos esta definición:

“Terminológicamente es preciso aclarar que son varios los términos usados con una significación similar: ayudas didácticas, recursos didácticos, medios educativos... No obstante, el término más usual es m.d., entendiendo por tal el conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso enseñanza-aprendizaje”

Más adelante, en el mismo diccionario, se presenta una clasificación según criterios históricos en los que también se aprecia esta falta de diferenciación entre los términos materiales y medios:

- Materiales tradicionales: como “*libros, cuadernos, lápices, tizas, tablero..., y otros de uso específico-asignatura: pegamento, tela, plastilina, balones, mapas, colecciones de minerales, instrumentos musicales, etc.*”¹⁴⁷
- Materiales técnicos: en los que se diferencian los medios audiovisuales, máquinas de enseñar, el ordenador y la telemática. Los primeros corresponden, según diferentes autores, a la primera era de la tecnología educativa; los segundos representan la segunda era de la tecnología educativa y también son “*llamadas máquinas didácticas, soportes didácticos adecuados para el uso más adecuado de programas de enseñanza programada*”¹⁴⁸; el ordenador pertenece a la tercera era; y, por último, nos encontramos con la presencia de la telemática.

¹⁴⁷ *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Vol. 2. Madrid: Ed. Santillana, S.A., 1983, p.930.

¹⁴⁸ *Ibid*, p. 930.

Pero también en publicaciones recientes encontramos este uso. Por ejemplo, en el *Diccionario Akal de Pedagogía* (2001, p.114) la entrada material educativo remite a “*Materiales didácticos. Medios.*” y si nos detenemos en materiales educativos podemos leer “*Ejemplos de m.e. son: pizarras, tablonos de anuncio, pósteres, preparados, instrumentos de experimentación, modelos, mapas, globos terrestres, cajones de arena, libros del profesor. A veces, entre el grupo de los m.d. se cuentan también los medios audiovisuales*”¹⁴⁹ mientras que una de las acepciones de medio es “*denominación general para todos los canales de comunicación visuales, auditivos y audiovisuales tales como, por ejemplo, la prensa, la radio, el cine y la televisión*”¹⁵⁰. Aunque ‘medio visual’ es considerado como la “*Designación antigua para materiales didácticos y medios*”¹⁵¹.

El término medio audiovisual también es empleado en sentido amplio. Así encontramos en el *Diccionario europeo de la educación* (1996, p.412) que medio audiovisual es el “*conjunto de aparatos y materiales que emplean tecnología audiovisual*” mientras que material escolar es utilizado “*con más frecuencia a los pequeños utensilios de utilización por parte de los alumnos y profesores (lápices, cuadernos, carpetas, gomas, etc.)*”¹⁵².

Reiteramos, por tanto, que existe efectivamente desde el propio campo de la Didáctica una cierta libertad en el uso de los vocablos ‘medio’, ‘material’ y ‘recurso’. Y en música ¿hablamos de medios, materiales o recursos? Si intentamos responder a esta pregunta veremos a continuación que en lo referente a la educación musical, por lo general, predomina el uso de los términos materiales o recursos hasta comienzos del siglo XXI. Es a partir de aquí cuando se incorpora el vocablo medio en las diferentes publicaciones.

Por lo tanto, en el capítulo siguiente presentamos una revisión de los diferentes medios y materiales que se utilizan en las principales metodologías musicales así como en las propuestas de diversos autores.

¹⁴⁹ Schaub y Zenke, 2001, p.115.

¹⁵⁰ Ibid, p.115.

¹⁵¹ Ibid, p.116.

¹⁵² García Garrido, 1996, p.412.

CAPÍTULO 2

2. Los medios en la práctica educativa de la música en la escuela

2.1. Evolución de la educación musical a partir del siglo XX

El siglo XX ha sido escenario de la creación y difusión de importantes materiales y metodologías a utilizar en la educación musical. Existen un gran número de obras sobre éstos que abarcan las publicaciones de los propios creadores, sus discípulos y continuadores hasta tesis doctorales sobre los mismos. Entre los trabajos más recientes en lengua española destaca una selección de los autores más relevantes¹⁵³ que han realizado diversas aportaciones teóricas y metodológicas a la enseñanza musical coordinado por Díaz y Giráldez (2007).

Para comprender lo que sucede actualmente en la educación musical en cuanto a materiales y medios utilizados es fundamental conocer y delimitar las propuestas realizadas durante el siglo pasado por los grandes educadores musicales, dada la influencia que conservan en la práctica docente actual. Este conocimiento nos ayudará a entender las elecciones que realizan los docentes según su propia personalidad y situación contextual (Frega, 1997).

Debemos aclarar que diferenciamos entre la enseñanza profesional de la música centrada sobre todo en habilidades instrumentales y llevada a cabo en conservatorios, de una didáctica de la música desenvuelta en la educación general básica. Este último es el ámbito en el que se centrará nuestro trabajo investigador.

Comenzaremos este apartado presentando una breve revisión de las diferentes etapas del desarrollo de la educación musical durante el siglo XX. Nos remitimos a fuentes latinoamericanas, en concreto, en la persona de Violeta Hemsy de Gainza (1998; 2000) pedagoga y escritora fundamental en el mundo de habla hispana, ya que es la única autora que nos ofrece una síntesis clara y concisa de las mismas agrupando las diferentes propuestas según las características que las identifican y comparten; y no, como suele ser lo habitual, exponiéndolas de forma individual:

¹⁵³ A nuestro entender esta obra cubre un vacío en el campo de la pedagogía musical porque no existen muchas obras de consulta que recopilen los diferentes enfoques pedagógicos. Además incorpora los últimos autores del mundo anglosajón. Sin embargo, creemos que esta selección es incompleta ya que no está presente la figura de Violeta Hemsy de Gainza, figura de capital importancia en la pedagogía musical en el mundo de habla hispana.

DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EL s.XX

ETAPAS	INFLUENCIAS	APORTES
I Etapa '30-40	:	<u>De los métodos precursores:</u> Tonic Sol-Fa Maurice Chevais
II Etapa '40-50 Actividad-movimiento	Pestalozzi-Decroly-Froebel Dalton-Montessori Dewey – Psicología (la educación se centra en el Sujeto) – para todos	<u>De los métodos activos:</u> Dalcroze-Willems Martenet
III Etapa '50-60 Ejecución grupal Valoración del folklore		<u>De los métodos instrumentales:</u> Orff (conjuntos instrumentales) Kodaly (voz y trabajo coral) Suzuki (enseñanza violín)
IV Etapa '60-80 Revisión (creatividad)	Música contemporánea (la educación vuelve a centrarse en el Objeto musical)	<u>De los métodos creativos:</u> Generación de los “compositores” Self – Dennis – Paynter - Schafer – L.Friedeman - F. Rabe Encuentros latinoamericanos de Música Contemporánea
V Etapa '80-90 Integración	Ciencias Humanas Tecnología Ecología	<u>De transición:</u> (Decrece el protagonismo metodológico) Multiculturalismo – Investigación pedagógica Musicoterapia
VI Etapa '90 Polarización ‘educación musical inicial ‘ – ‘formación musical especializada o superior’		<u>De los nuevos paradigmas:</u> Modelos

basado en “Educación Musical en los tiempos ecológicos” de V. Hemsy de Gainza en Benenzon, R. : *La nueva musicoterapia*. (1998, p.157)¹⁵⁴

Cuadro Nº 2.1: *Etapas de la educación musical*

¹⁵⁴ Ampliado con la “La educación musical en el Siglo XX” de V. Hemsy de Gainza (2000). Conferencia pronunciada en el Primer Seminario Argentino sobre “El Modelo Artístico en la Educación Musical” (FLADEM-AR) – Buenos Aires, 6 de junio de 2000. Dentro de los métodos activos la autora incluye a su maestro James Mursell, educador norteamericano que nosotros excluimos por entender que no alcanza la relevancia internacional de los demás pedagogos.

A continuación comentaremos las etapas del cuadro precedente. Es necesario tener presente que en el siglo XIX europeo se desarrolla un movimiento de renovación y una eclosión de innovaciones que pretenden dar respuesta a las dificultades que plantea la enseñanza de la música. Podemos encontrar unas referencias muy completas y detalladas acerca de la práctica musical de esta época en el trabajo de Rainbow (1989)¹⁵⁵. Este movimiento culminará con el afianzamiento de los métodos Tonic Sol-Fa en Inglaterra y de las ideas de Maurice Chevais en Francia. Y es a partir de aquí donde comenzaremos con nuestra incursión en el pensamiento pedagógico de la enseñanza musical.

Como puede observarse en el Cuadro N° 2.1 podemos diferenciar seis etapas. Estas etapas están estrechamente vinculadas a la historia de la pedagogía en Europa y se alimentan de sus aportaciones. Podemos afirmar que la pedagogía musical, en gran medida, va por detrás de los cambios educativos que tienen lugar en la enseñanza general y se ve influenciada por éstos. Por eso, revisaremos los aportes de la escuela nueva que influenciaron la práctica educativa musical.

A lo largo del siglo XX la sociedad sufrió grandes cambios que afectaron radicalmente a la concepción de la educación. Es el siglo de la democracia, del estado del bienestar y del triunfo del capitalismo así como también de los totalitarismos más cruentos de la historia de la humanidad. Es la era de la información, de la cultura de la imagen y de las masas. En este período histórico se producen cambios científicos llenos de potencialidades y peligros que plantean nuevos problemas. Es un tiempo de nuevas concepciones del hombre que fomentan nuevas prácticas entre las que destaca la del psicoanálisis y sus postulados, que revolucionan las ideas sobre la conducta humana. Y es una época donde por primera vez surgen organismos internacionales dedicados a la educación y su problemática, para la que buscan formular normas internacionales. Cambi (2006, p.17) afirma que es el siglo de

“Primero, el fin de la tradición y/o la aceleración de la modernización; segundo, el auge de la tecnología; tercero, la irrupción de las masas, de los jóvenes, de las mujeres, en la historia; cuarto, el horror del Holocausto; quinto, el advenimiento de la globalización.”

En las primeras décadas del siglo XX se consolida el movimiento de la escuela nueva en educación influenciado por los descubrimientos realizados por la psicología sobre las diferencias entre la psique infantil y adulta, las aportaciones de la sociología, la filosofía y la biología. En el movimiento de la escuela nueva confluyen diferentes iniciativas: la *escuela progresiva* de Dewey, la *escuela del trabajo* de Kerschensteiner, la *escuela activa* de Ferrière, el *método de la asociación de ideas o de los centros de interés* de Decroly, la *escuela individualizada* de Washburne, el *método de proyectos* de Kilpatrick y el método Montessori, entre otros (Capitán Díaz, 1986).

¹⁵⁵ En su libro '*Music in educational thought and practice*', Rainbow (1989) presenta el desarrollo de la música como una fuerza educativa desde Grecia y Roma hasta el siglo XX.

Para Cousinet (1959, p.3) se pueden encontrar los orígenes de la escuela nueva en el pensamiento de Rousseau dos siglos antes porque éste concedió un valor propio a la infancia, vista hasta ese momento como una preparación para la vida adulta. Por ello, puede afirmarse que “*Hasta Rousseau, la educación consistió en preparar al niño para llegar a adulto; con Rousseau, la educación consiste en impedirle que llegue (demasiado pronto) a adulto*”¹⁵⁶.

De Estados Unidos destacamos la obra de John Dewey (1859-1952) con ‘*Escuela y Sociedad*’ (1899), William Kilpatrick (1871-1954) autor de la obra ‘*El método de proyectos*’ (1918) y Carleton Washburne (1889-1968) conocido por el ‘*Sistema Winnetka*’. El primero propone nuevos modelos de escuela, como la escuela-laboratorio donde se formarán diferentes talleres para desarrollar todo tipo de actividades o la escuela-comunidad que funciona como una pequeña sociedad donde el niño participa del trabajo común sin finalidad económica. La experiencia práctica y personal constituye el centro del aprendizaje. Para Dewey la escuela, por tanto, debe formar parte del tejido social y debe ser capaz de adoptar nuevas formas según sean demandadas por las transformaciones sociales. La influencia de este pensador ha sido capital en todos los movimientos de renovación pedagógica. Por su parte, el segundo enfatiza la motivación práctica (o finalidad) y el estímulo que significa la realización de proyectos para hacer nuevas elecciones y buscar soluciones adecuadas a los problemas planteados. Por último, el Sistema Winnetka respeta las diferencias individuales entre los alumnos permitiendo que cada uno progrese a su propio ritmo. Esta escuela individualizada, sin embargo, no excluye actividades de grupo o de socialización posible gracias a un programa de ‘*actividades creadoras*’ (artes visuales, música, educación física, educación ciudadana, etc.)¹⁵⁷.

En Europa son claves las figuras de Kerschensteiner (1854-1932), Ferrière (1879-1960), Decroly (1871-1932), Claparède (1873-1940) y, por supuesto, Montessori (1870-1952). Además, destaca el trabajo de Roger Cousinet (1882-1973) que plantea en su obra ‘*Un método de trabajo libre por grupos*’ (1925) el aprendizaje a través de las actividades llevadas a cabo en grupo; y, la labor de Célestin Freinet (1896-1966), cuyo pensamiento se encuentra en ‘*Nacimiento de una pedagogía popular*’ (1949).

De Georg Kerschensteiner podemos destacar su idea de separar la brecha entre escuela y mundo laboral ya que propone que la escuela sea un lugar de preparación para la vida adulta donde el alumno aprende mediante una comunidad laboral el significado de la convivencia y el autoconocimiento. Esta escuela del trabajo “*no enseña la práctica de una profesión determinada; pero imparte unas enseñanzas de modo que puedan desarrollar los órganos necesarios para el cultivo de la profesión, y habituar «a los métodos honrados de trabajo...»*”¹⁵⁸. La *Arbeitschule* es definida por Adolphe Ferrière como *l'école active*. Ferrière parte de la noción de *élan vital* (impulso vital) para

¹⁵⁶ Cousinet, 1959, p.19.

¹⁵⁷ Capitán Díaz, 1986, p. 172-173.

¹⁵⁸ *Ibid*, p.139.

desarrollar las capacidades creativas y constructivas de los niños. Vincula los derechos y las necesidades de éstos al ejercicio de la libre actividad en donde el trabajo se organiza teniendo en cuenta los principios de interés. Lo expresa claramente cuando compara la escuela activa con los métodos activos:

“Los «métodos activos» son un procedimiento más, uno entre muchos otros, para que los alumnos asimilen un programa fijado de antemano (...) ¡Qué lejos están estos «métodos» de la auténtica Escuela activa, donde la suma espiritual del niño -afectividad, intelectualidad y voluntad- es tomada en consideración; donde su anhelo de vivir, su impulso vital interior, su interés espontáneo, forman la base de los programas y los sistemas; donde nada está preconcebido y todo procede de la psicología del niño y los intereses dominantes en cada edad; donde el trabajo individual se coloca en primer plano, cada uno avanzando a su ritmo, y donde el trabajo colectivo reúne a los que tienen igual nivel de progreso y preferencias comunes!” (Ferrière, 1971, p.22)

Por su parte, Ovide Decroly realiza un profundo estudio de la psique infantil de niños con y sin necesidades especiales llegando a formular la idea del carácter global del aprendizaje. Por este motivo se debe partir siempre de un todo del que posteriormente se diferenciarán las partes. A su vez enfatiza los diferentes tiempos de maduración individual. Para Decroly los centros de interés están relacionados con las necesidades fundamentales del hombre y mediante ellos se logra una participación activa de los alumnos. Según Edouard Claparède la escuela debe tener en cuenta la naturaleza del niño y, por ende, su necesidad del juego. *“Esta necesidad de juego es precisamente la que va a permitirnos reconciliar la escuela con la vida y dar a los niños los móviles de acción”*¹⁵⁹. Propugna una escuela organizada ‘a la medida’ del niño, que satisfaga sus necesidades y facilite procesos individualizados de aprendizaje donde el alumno pueda escoger las actividades en las que le interese participar.

La obra de Maria Montessori, centrada en las actividades senso-motoras, en el uso de un material didáctico especialmente diseñado para asistir en la formación de los sentidos y los músculos, y la promoción de una ‘auto-educación’ a través de la actividad libre (y guiada por un adulto) fue ampliamente reconocida. Para Montessori los maestros tendrán en cuenta *“las complejidades del crecimiento del niño (...) [y su tarea consistirá en] estructurar la clase como un medio ambiente preparado dentro del cual ordenar y dar, por tanto, un significado a las experiencias e impresiones existentes del niño”*¹⁶⁰. Propone un método para atender la educación de los niños entre 3 y siete años, es decir, para el segundo ciclo de la educación infantil, que se centra en la educación motriz, sensorial y del lenguaje. En sus *Ideas generales sobre el método* lo expresa claramente:

¹⁵⁹ Claparède, 2007, p.173.

¹⁶⁰ Bowen, 1985, p.502.

“La técnica de mi método siguiendo la guía de la naturaleza fisiológica y psíquica del desarrollo del niño, puede dividirse en tres partes:

Educación motriz.

Educación sensorial.

Lenguaje.” (Montessori, 1994, p.85)

Formula las razones de esta elección en la misma obra con anterioridad:

“Las funciones que ha de llevar a cabo el niño, se dividen en dos grupos: funciones motrices, con las cuales ha de asegurar el equilibrio y aprender a andar, y coordinar sus movimientos; funciones sensoriales, por medio de las cuales, recibiendo sensaciones de su medio ambiente, fija los fundamentos de su inteligencia, por un ejercicio continuado de observación, comparación y juicio. De este modo, llega a ser formado por el medio y a desarrollar su inteligencia.

Al mismo tiempo aprende un lenguaje y hace frente, no solo a las dificultades motrices de articulación, sonidos y palabras, sino también a la dificultad de adquisición de una inteligente comprensión de nombres y de la composición sintáctica del lenguaje.” (Montessori, 1994, p.76-77)

Referido específicamente a la música, en las escuelas Montessori se utilizaban los juegos cantados, la marcha al son de la música, la utilización de campanas para desarrollar el sentido de la altura, tablas con el pentagrama dibujado y orificios para colocar discos y así aprender la ubicación de las notas en el pentagrama y otros juegos. A partir de aquí comenzarán a florecer este tipo de juegos musicales (de cartas, de domino, dados, etc.) que estarán presentes en la educación musical hasta nuestros días en la creencia de que la combinación del juego con el trabajo facilitará el aprendizaje teórico de la música (Rainbow, 1989).

Por último, mencionamos a Freinet cuyas principales aportaciones son sus ideas sobre los textos libres escritos por los niños, la inclusión de la imprenta para iniciar un periódico de clase, la correspondencia inter-escolar y el nacimiento de la Cooperativa de la Enseñanza Laica (CEL). Los principios fundamentales de su pedagogía se resumen en:

a) Expresión libre y circuito normal del pensamiento y de los escritos con la imprenta en la escuela, el periódico escolar y los intercambios escolares.

b) Escuela por la vida y para la vida a través de: trabajo auténtico en la escuela, las encuestas, la cooperativa y la integración de los adultos en la obra educativa.

c) Satisfacción normal del deseo de conocer y de perfeccionarse con: ficheros, biblioteca, cine, radio, etc.

d) Satisfacción artística con: la imprenta, el grabado, el dibujo, el teatro, el cine, el baile, la danza rítmica, etc.” (Freinet, 1977, p.376-377)

Como afirma Cambi (2006, p.28) *“El carácter común y dominante de estas «nuevas escuelas» (...) está dado por el énfasis concedido a la actividad del niño”*. Éste presenta las principales ideas del movimiento activista que se fundamentan:

“1) en el «puercentrismo», o sea en el reconocimiento del papel esencial (y esencialmente activo) del muchacho en cada proceso educativo;

2) en la valoración del «hacer» en el ámbito del aprendizaje infantil, que tendía, en consecuencia, a colocar las actividades manuales, el juego y el trabajo como centro del trabajo escolar;

3) en la «motivación», según la cual cada aprendizaje real y orgánico debe estar vinculado a un interés por parte del muchacho y por lo tanto alentado por la premisa de sus necesidades emotivas, prácticas y cognitivas;

4) en la prioridad del «estudio del ambiente», puesto que es propio de la realidad que lo rodea que el muchacho reciba estímulos para el aprendizaje;

5) en la «socialización», vista como necesidad primaria del muchacho que se ve satisfecho y crecido en el proceso educativo;

6) en el «antiautoritarismo», considerado como renovación profunda de la tradición educativa y escolar, que partía siempre de la supremacía del adulto sobre el muchacho, de su voluntad y de sus «fines»;

7) en el «anti-intelectualismo» que conducía a una devaluación de los programas formativos exclusivamente culturales y objetivamente determinados y a la consecuente valoración de una organización más libre de los conocimientos por parte del discípulo.” (Cambi, 2006, p.42-43)

Sin embargo a pesar del reconocimiento y difusión de la obra de Dewey, Montessori y demás representantes de la escuela nueva, sus influencias se notan en la enseñanza de la música a partir de la segunda etapa, la etapa de los métodos activos. Por ello, afirmábamos anteriormente que la pedagogía musical, por lo general, cronológicamente va por detrás de los cambios educativos que tienen lugar en la enseñanza general.

La primera etapa correspondiente a la década 1930-1940 es la etapa que Hemsy de Gainza (1998; 2000) denomina de los métodos precursores, ya que fueron desarrollados en el siglo anterior pero alcanzan una gran difusión en los comienzos del siglo XX. En Inglaterra se utiliza el método Tonic Sol-Fa y en Francia, las ideas de Maurice Chevais. El primero fue creado por Sarah Glover (1786-1867) y desarrollado por John Curwen (1816-1880). Se empleaba la letra inicial del sol-fa, independientemente de la tonalidad, de la siguiente forma: D,R,M,F,S,L,T presentados en una tabla vertical. El objetivo era que, a través de la ejercitación, se desarrollara la asociación entre símbolo y sonido. Así el niño al ser señalado una nota, podría cantarla instintivamente. Al poner en práctica el método de Sarah Glover, John Curwen se basa en los principios básicos de Pestalozzi (1746-1827) -aprender a través de la experiencia (*anschauung*)- e introduce algunas modificaciones. Fue pionero en entrenar el oído de los principiantes antes de introducir algún tipo de notación. Por ello, trabajaba primero sobre las notas del acorde de tónica, más adelante sobre la dominante y luego sobre la subdominante. Este método constituyó la base de la educación musical en países como Inglaterra, Australia, Nueva Zelanda, Canadá o Sudáfrica durante más de medio siglo después de su muerte. En Francia, por otro lado, fue utilizado aproximadamente hasta la década de los sesenta el sistema de fononimia creado por Maurice Chevais (1880-1943). Aquí la mano representa las notas: para las notas del acorde de tónica la mano se coloca horizontalmente a la altura de la

cintura, cuello, frente y por encima de la cabeza. Las demás notas se colocan a la altura de los hombros, ojos y cabeza¹⁶¹.

Las influencias recibidas de la Escuela Nueva van a percibirse en el siguiente período, llamado de los métodos activos. En la pedagogía general los métodos activos eran considerados instrumentos de trabajo “*que se ponen en manos de los alumnos a fin de que puedan servirse de ellos para aprender, en oposición a los métodos didácticos, instrumentos de que se sirve el maestro para enseñar*”¹⁶². Por ello, afirma Jonquera Jaramillo (2004, p.24) que hablar de métodos activos nos lleva a pensar inmediatamente en el movimiento de la Escuela Nueva:

“La denominación de métodos activos nos lleva a colocarlos inmediatamente en relación con el movimiento de la Escuela Nueva, que promovía precisamente los métodos de enseñanza psicocéntricos, en contraste con las prácticas escolares anteriores, de tipo tradicional, magistrocéntricas. Por los datos de los cuales disponemos, es difícil establecer una relación directa entre la Escuela Nueva y los métodos activos de la educación musical: no es posible afirmar con seguridad que los autores de los métodos activos en educación musical hayan tenido una relación directa con los pedagogos de la Escuela Nueva. Como sostiene ABEL-STRUTH (1985), se trata más bien de una influencia indirecta, basada en el entorno cultural y artístico que se dio en el caso de cada uno de los autores de estos métodos.”

Sin embargo, no podemos compartir la última parte de esta afirmación, ya que nos consta la influencia de los pedagogos de la escuela nueva en los primeros creadores de las metodologías musicales del siglo XX. A modo de ejemplo se puede citar el prólogo de Jaques Dalcroze al libro ‘*El oído musical*’ de Edgar Willems¹⁶³. Por otra parte, el trabajo de éste último se ve influenciado directamente por Pestalozzi. En su libro ‘*El Valor Humano de la Educación Musical*’ comenta las tendencias generales de la educación moderna y su relación con la educación musical¹⁶⁴. Así mismo es importante destacar la presencia de Edouard Claperède y Adolphe Ferrière en Ginebra, que reclaman una escuela ‘activa’ al mismo tiempo que Jaques Dalcroze inicia su revolución educativa¹⁶⁵. El mismo Dalcroze (2000, p.58-59) afirma que “*el progreso está en el ambiente, y las nuevas ideas vuelan de país a país (...) se están fundando y desarrollando escuelas basadas en nuevas líneas por toda Suiza*”¹⁶⁶.

Si bien no para todos los autores es posible establecer una vinculación directa entre los métodos activos de educación musical y los representantes de la Escuela Nueva, sí hay que mencionar

¹⁶¹ Rainbow, 1989, p.331.

¹⁶² Cousinet, 1972, p.51.

¹⁶³ Por ejemplo, escribe Jaques-Dalcroze en el prólogo de ‘*El oído musical*’ de Edgar Willems (2001, p.18): “*Los trabajos pedagógicos de Spencer, Froebel y Pestalozzi, las comunicaciones de Lagrange, de Heckel, de William James, Demény, Hébert, etc. sobre el valor y el papel psicofísico ejercido por los ejercicios corporales han influido en la pedagogía musical y, desde hace unos cien años, ésta se ha enriquecido con valiosas experiencias y con sugerencias nuevas adecuadas para favorecer el desarrollo musical de la infancia*”.

¹⁶⁴ Willems, 1981, p.15.

¹⁶⁵ Berchtold, 2000, p. 75.

¹⁶⁶ Traducción que hemos realizado de “*Progress is in the air, new ideas fly from country to country (...) schools on new lines are being founded and developed in all parts of Switzerland*” (véase Dalcroze, 2000, p.58-59).

pedagogos de esta corriente que destacan por la inclusión de la música y juegos para aprender música en sus propuestas como se hacía en el método Montessori. Pero esta inclusión, simplemente respondía a *“las tendencias de su época, es decir una preocupación preponderante por el aprendizaje del código musical tonal, probablemente dirigido hacia la lectoescritura musical, como hacían los educadores musicales de su tiempo”*¹⁶⁷. Es interesante la observación de Rainbow (1989, p.283-4) que señala que mediante el sistema diseñado por Montessori los niños más que aprender música, aprendían sus símbolos. Esta idea de suponer que una familiaridad con los símbolos automáticamente trae implícito la habilidad de leer música sigue presente aún hoy en día (Rainbow, 1989). Al margen de estas opiniones, sí es cierto que en la obra de Montessori se aprecia una preocupación especial por la educación de los sentidos, incluido también el desarrollo del sentido auditivo que se trabaja a través de juegos de audición en donde hay un énfasis en la apreciación y, no tanto en la participación activa de los niños. Porque tal como señala la propia Montessori (1995, p.204)

*“La educación científica rigurosa del sentido de la audición no es aplicable en la práctica al método didáctico. Esto es verdad porque el niño no puede él mismo a través de su propia actividad ejercitarse así como lo hace para los otros sentidos. Sólo un niño a la vez puede trabajar con cualquier instrumento produciendo una graduación de sonidos. En otras palabras, se necesita un silencio absoluto para la discriminación de sonidos.”*¹⁶⁸

Sin embargo, su *‘clase de silencio’* en el que los niños debían estar muy quietos para poder escuchar sonidos no perceptibles normalmente, es el germen de la futura concepción del compositor John Cage y de la influencia que éste ejerce en Murray Schafer (Blom, 2006, p.27). Es en este período, el de las metodologías basadas en la acción, cuando se incluyen la actividad y el movimiento corporal en la educación musical. Resultan determinantes las aportaciones de la psicología infantil para tener en cuenta la naturaleza y las necesidades de los niños¹⁶⁹. Hasta ese momento podría decirse que el énfasis de la educación musical escolar se centraba en el canto, en dos vertientes diferentes. En Alemania se enseñaba el canto por memorización exclusivamente y en Gran Bretaña por medio de la lectura. Estas dos posiciones encontradas y excluyentes inspiran la introducción de reformas (Rainbow, 1989) que amplían el alcance de la educación musical. Entre los cambios que se adoptan podemos mencionar la inclusión de la *‘Apreciación Musical’* (análisis

¹⁶⁷ Jonquera Jaramillo, 2004, p.15.

¹⁶⁸ Traducción que hemos realizado de *“The rigorous scientific education of the sense of hearing is not practically applicable to the didactic method. This is true because the child cannot exercise himself through his own activity as he does for the other senses. Only one child at a time can work with any instrument producing the gradation of sounds. In other words, absolute silence is necessary for the discrimination fo sounds”* (véase Montessori, 1995, p.204).

¹⁶⁹ Aquí es conveniente puntualizar, tal como advierte Cousinet (1959:5) que en la pedagogía llamada *‘tradicionalista’* las características del pensamiento infantil *“fueron establecidos por una observación (...) y transmitidos por una tradición que aun perdura. Se constituyó así una psicología del niño, sin duda sumaria, pero cuya existencia no puede negarse”*, una psicología que tenía en cuenta la maleabilidad del niño, su capacidad memorística, su sensibilidad y sus ganas de aprender o curiosidad.

formal, vida y obra de compositores)¹⁷⁰, la '*banda de percusión*' compuesta por grupos de triángulos, tambores y panderetas¹⁷¹ o el '*entrenamiento auditivo*'¹⁷².

Pero es con el desarrollo de la Eurytmia de Jaques Dalcroze (1865-1950), el 'Freud' de la educación musical en palabras de Hemsy de Gainza¹⁷³, cuando puede decirse que comienza una nueva era en la pedagogía musical. El énfasis en las habilidades auditivas, expresivas y rítmicas permite que a través del movimiento corporal natural, y con un sentido muy plástico, se interpreten todos los elementos de la música: el ritmo, la melodía, la armonía, la forma y la dinámica de una composición musical mediante juegos que potencian la ejercitación de la audición, la memoria y la reacción a los estímulos. Además de la rítmica, hay otros dos pilares básicos a tener en cuenta que son la improvisación y el solfeo. Esta aproximación es ideal para implementar con todo tipo de alumnado que comience su iniciación musical ya sea éste infante o adulto. Como lo expresa Hemsy de Gainza (1977, p.50) el valor universal del método Dalcroze es "*El descubrimiento del movimiento corporal como factor esencial para el desarrollo rítmico del ser humano*". Es decir, el aspecto de este método que mayor difusión ha tenido es el trabajo rítmico a través del reconocimiento de las diferentes acciones como caminar, correr, saltar y su traducción al código musical.

Otro autor que pertenece a la misma época y que coincide con Dalcroze, aunque plantea su propuesta públicamente a partir de 1934¹⁷⁴, es Edgar Willems (1890-1978). Reconsidera la música desde el ángulo educativo, concluyendo que los elementos musicales (sonido, melodía, armonía, improvisación, composición) están íntimamente relacionados con la naturaleza humana y su carácter dinámico, sensorial, afectivo, mental e ideal. Considera que las facultades humanas están en relación con las fuerzas vitales de los reinos de la naturaleza: vegetal, animal, humano, mineral y supra-humano; y la estructura humana sigue leyes cósmicas que se reflejan en la música. La educación musical debe estar de acuerdo con las leyes de la naturaleza, cósmicas y humanas. "*Recordad, sobre todo, desde el punto de vista práctica, las leyes humanas que podemos descubrir en nosotros, en nuestro cuerpo, en nuestras emociones, en nuestras facultades mentales y en nuestro ideal de vida*"¹⁷⁵.

Es un método activo que se basa en el ser humano y su naturaleza, buscando su desarrollo integral desde el punto de vista motriz, afectivo y mental. Sus objetivos son desarrollar el amor a la

¹⁷⁰ Rainbow, 1989, p.273.

¹⁷¹ Ibid, p.274-275.

¹⁷² Ibid, p.275.

¹⁷³ Notas tomadas en el curso de formación continua '*La música en la escuela de hoy*' impartido por Violeta Hemsy de Gainza en la Universidad de Santiago de Compostela durante el curso 2005-2006.

¹⁷⁴ De esta fecha es la conferencia en el que por primera vez formula públicamente sus ideas sobre la educación musical (véase Chapuis y Westphal, 1980).

¹⁷⁵ Traducción que hemos realizado del francés: "*Retenons surtout, au point de vue pratique, les lois humaines que nous pouvons découvrir en nous, dans notre corps, nos émotions, nos facultés mentales e notre idéal de vie.*" (véase Chapuis; y Westphal, 1980, p.26).

música, la sensibilidad auditiva y el sentido rítmico, la memoria, la imaginación y la expresión a través del canto, el movimiento, el solfeo, la práctica instrumental, la improvisación y la armonía. Estos objetivos se trabajan en diferentes grados pedagógicos o niveles. Los dos primeros forman la etapa de iniciación, incluyéndose el grafismo en la segunda. Se busca el desarrollo de la percepción de los elementos musicales, el interés, la adhesión, la unión, la participación activa, explotación del mimetismo y la variación de actividades para mantener el interés del niño. Todo esto se trabaja a través del desarrollo auditivo, sensorial y afectivo, del sentido rítmico a través de los golpes, canto y canciones, movimientos corporales naturales. En la segunda etapa se establece la asociación con el grafismo, se busca la acción en conjunto, la transmisión, la mejora de la afinación, la pronunciación y la precisión rítmica. El tercer nivel es el del llamado pre-solfeo y pre-instrumental, donde se introduce la lectura en clave de Sol y Fa, los ordenamientos, los toques pre-instrumentales y el uso del carillón cromático. El cuarto es considerado el de alfabetización y se llama solfeo vivo.

Como puede apreciarse en el Cuadro N° 2.1, en esta etapa de los métodos activos también destaca la obra de Maurice Martenot (1898-1980), inventor del instrumento musical Ondas Martenot. Su propuesta aparece publicada en 1952 bajo el título de '*Formation musicale*', y posteriormente en 1967 se edita el texto definitivo titulado '*Principes fondamentaux de formation musicale et leur application*'. A pesar de que estas fechas coinciden más con la tercera etapa de la evolución de la pedagogía musical, ésta es considerada en este bloque porque su obra, que elaboró con la ayuda de su hermana Ginette, ya era reconocida desde 1932, año de creación de *L'Ecole d'Art Martenot*. Se conoce su método, sobre todo, por la importancia que otorga a la relajación y a los ejercicios de respiración (Hemsey de Gainza, 1977, p.50). En este método se trabaja el ritmo a partir de las 'fórmulas mágicas' breves buscando la precisión rítmica, el canto libre por imitación y el canto consciente, la entonación, el transporte, la improvisación, la lectura y la audición.

La tercera etapa tiene lugar entre los años 1950 y 1960 y en él se difunden internacionalmente los métodos instrumentales propuestos por Orff (1895-1982), Kodály (1882-1967) y Suzuki (1898-1998) caracterizados por la presencia de instrumentos y de la actividad grupal así como la valorización del material folklórico para la enseñanza de la música. En el caso del método Suzuki, como sabemos, en un primer momento estaba destinado a la enseñanza del violín pero más tarde amplió su campo a la enseñanza de otros instrumentos. La influencia de los métodos activos sigue vigente en estas propuestas.

La labor de organizaciones como la ISME (International Society for Music Education), de la que forman parte los principales creadores y pedagogos internacionales del momento, permite que las metodologías comiencen a difundirse a nivel internacional en los años 50 (Martín Moreno, 2003). Para el mundo de habla hispana fueron determinantes las circunstancias políticas de la época.

Numerosos músicos emigraron a Latinoamérica, especialmente Argentina, debido a la Segunda Guerra Mundial y la creación del telón de acero, y fueron sembrando las nuevas ideas pedagógicas. Posteriormente, en la década de los sesenta se introduce allí la propuesta de Willems gracias a Violeta Hemsy de Gainza.

En cambio, la Península Ibérica queda relativamente aislada de este intercambio de experiencias aunque hay alguna constancia de trabajos en el campo de la pedagogía musical como el manual teórico-práctico de música para la formación musical de futuros maestros publicado en 1902 que estudia Sarfson (2007). Se trata del libro de Don Juan Vancell y Roca, profesor de música en la Escuela Normal Superior de Maestros de Barcelona.

“Desde el punto de vista de la historia de la pedagogía musical, se trata de un texto de alto valor, en tanto es ejemplo de una enseñanza en la que la guía del profesor busca la práctica musical activa y lleva a la reflexión intelectual de los futuros maestros, en una integración de los aspectos didácticos, musicales y estéticos. Por tanto, se trata de un ejemplo único dentro de la pedagogía musical en España.” (Sarfson, 2007, p.46)

Pero como señala Oriol de Alarcón (2005, p.15) durante la primera mitad del siglo XX fue sólo en Cataluña donde se incorporaron los avances en pedagogía musical producidos en otros países gracias a la labor de

“Algunos pedagogos [que] han dejado tras de sí una fecunda labor e incluso instituciones que llevan sus nombres: Irineu Segarra, benedictino catalán, nacido en 1917 y director de la escolanía de Montserrat; Joan Llongueres (1880-1953), que colaboró con los grupos de renovación pedagógica en Cataluña y fundó el “Institut Català de Rítmica Plástica” y Manuel Borguñó (1886-1973), que fue uno de los iniciadores de la Educación Musical en la escuela”.

Es curioso destacar que todas estas pedagogías activas e instrumentales se tomaron en cuenta, en mayor o menor medida, en la educación escolar y no así en la enseñanza del lenguaje musical en los conservatorios españoles como se reflejan en sus textos pedagógicos.

El cuarto período tiene lugar entre los años 60 y 80 y su eje vertebrador es la búsqueda del desarrollo de la creatividad. Aquí la principal influencia se recibe de la música contemporánea y de la experimentación sonora de los compositores que utilizan medios electroacústicos y no tradicionales en sus composiciones. Esta búsqueda de lo nuevo que deriva en lenguajes únicos propicia sistemas de notación individuales alejados de la notación tradicional, la utilización de nuevos instrumentos e innovaciones tecnológicas. Las principales corrientes ligadas a esta renovación del lenguaje son:

- la música concreta en Francia, que se caracteriza por la grabación de sonidos producidos por la naturaleza o el medio ambiente que posteriormente son filtrados y/o procesados, siendo su principal representante Pierre Schaeffer (1910-1995);
- la música electrónica en Alemania con Otto Luening (1900-1996) y su música producida por un instrumento musical electrónico o aparato electrónico; y,
- la música electroacústica que combina la música electrónica y la concreta como los ejemplos que nos legó Bruno Maderna (1920-1973).

En educación musical destaca la labor de Murray Schafer (1933-), John Paynter (1928-1996), Georg Self (1967-) y Brian Dennis (1941-1998), que producen textos de gran difusión para la práctica docente. La introducción de nuevas grafías y de experiencias sonoras alejadas de la música tradicional proporciona a los maestros una nueva forma de acercamiento a la música.

También se desarrolla en los años 70 el trabajo de François Delalande (1941-), jefe de investigación musical del GRM (Grupo de Investigación Musical) fundado por Pierre Schaeffer en Francia¹⁷⁶. Es autor, entre otros trabajos, de *La música es un juego de niños* en el que nos propone “*practicar una pedagogía de despertar*”¹⁷⁷ a partir del juego, de la exploración de los cuerpos sonoros, de

“incitar a los niños a lo que ellos hacen, es decir a interesarse por los objetos que producen ruido (que ya los fascinan), luego a actuar sobre esos objetos para actuar sobre los sonidos (cosa que hacen por sí mismos), a prolongar esa exploración sonora (basta no impedírsela) de modo de realizar secuencias musicales. En pocas palabras, se trata de descubrir y alentar comportamientos espontáneos y guiarlos lo suficiente para que tomen la forma de una auténtica invención musical”. (Delalande, 1995, p.3)

Esta *Pedagogía de la creación musical*¹⁷⁸, que se nutre de la creación e investigación musical contemporánea, impulsa la práctica creativa desde etapas tempranas teniendo en cuenta que hay distintos momentos “*en el camino que conduce al niño desde la exploración a la auténtica creación*”¹⁷⁹ siendo éstos “*uno, la exploración del objeto material; dos, la exploración del objeto sonoro y su empleo como vehículo expresivo y, tres, la construcción elaborada.*”¹⁸⁰

Es interesante apuntar aquí que en las artes visuales y plásticas el paradigma que dominó la primera mitad del siglo XX fue el desarrollo de la creatividad o la expresión personal (Irwin y Chalmers, 2007, p.180). Es decir, que en la educación musical se observa que hay un retraso en la incorporación de las principales tendencias con respecto a otras artes. Esta característica todavía

¹⁷⁶ Cárdenas Serván, 2003, p.105.

¹⁷⁷ Delalande, 1995, p.9.

¹⁷⁸ La *Pedagogie musicale d'éveil* de François Delalande se conoce no solamente como *Pedagogía de la creación musical* sino también como *Pedagogía de las Conductas Musicales* (véase Cárdenas Serván, 2008, p.79).

¹⁷⁹ Alcázar Aranda, 2008, p.35.

¹⁸⁰ Ibid, p.35.

se mantiene en la actualidad. Por ejemplo, en cuanto a la incorporación de los portafolios o de los proyectos en el aula de música.

La quinta etapa, que tiene lugar en los años 80, es una etapa influenciada, sobre todo, por la tecnología y la ecología. Con la preeminencia de los *mass media*

“todo el universo educativo se transformó radicalmente (...) los mass media aparecen, para bien o para mal, como los primeros educadores de los niños y de los jóvenes y por lo tanto suscitan problemas que deben ser afrontados tanto por los educadores como por los productores de sus programas, pero también por la sociedad en su conjunto” (Cambi, 2006, p.199-200)

En cuanto a la ecología no solamente fomenta una nueva relación entre el hombre y la naturaleza sino que también promueve una nueva relación entre el hombre y sus semejantes y la sociedad en base al respeto y la preservación del ambiente (Cambi, 2006, p.215). Esta preocupación mundial por el medio ambiente se contagia a la educación musical surgiendo la Ecología Acústica. Este modelo ecológico parte del enfoque de Murray Schafer, de su preocupación por la conciencia del entorno sonoro que nos rodea. Se pretende que los alumnos puedan percibir la contaminación sonora en la que nos hallamos inmersos y puedan tomar las decisiones adecuadas para evitarla. Este modelo se basa en la audición, manipulación y creación sonora para profundizar en el conocimiento de la relación sonido-ruido-silencio.

En esta etapa se produce la integración de las diferentes propuestas de educación musical. Es un período de búsqueda de lo propio donde también se amplía el campo de acción de la música y surgen otros centros de interés como la musicoterapia, la utilización de la informática en música y el multiculturalismo. Pero en España esta integración se realiza más tarde. En los años 90 se produce el boom de los métodos de educación musical y la oferta de cursos sobre pedagogía musical. Hay que tener en cuenta que

“...en España, desde el nacimiento del sistema educativo moderno, con la Ley Moyano de 1857, la enseñanza de la música se excluye de la escolaridad básica. La educación musical se contempla por primera vez con carácter obligatorio en el currículum escolar con la promulgación de la LOGSE en 1990”.
(Martin Moreno, 2003, p.37)

En el contexto español Elisa Roche (2005, p.18) señala muy acertadamente que *“la historia no perdona y superar tantos años de abandono resulta una empresa larga y difícil porque, entre otras muchas cuestiones, la formación del profesorado no se improvisa, sobre todo cuando se parte de la nada”*.

Sin embargo, a pesar de los problemas existentes y las dificultades en este campo, un trabajo de investigación realizado en el año 2000 en la Comunidad de Madrid por Oriol de Alarcón (2005, p.20) confirmó que actualmente *“el profesorado está totalmente influido en sus planteamientos didácticos por los métodos provenientes en su mayor parte de Europa”*. Métodos que no son utilizados de forma excluyente sino que los profesores *“lo que suelen hacer es extraer la parte del método que más les interesa y con estos elaboran sus propuestas curriculares”*¹⁸¹. Respecto a la frecuencia de utilización de los diferentes métodos el trabajo concluye que Orff es utilizado en un 30% de los casos, Kodály en un 25,38%, Dalcroze en un 15,64%, Willems en un 14,62%, otras (Schafer o Wuytack¹⁸²) en un 8,97%, Martenot en un 3,08%, y Ward en un 2,31% (Oriol de Alarcón, 2005, p.18). Ahora bien, este estudio también señala que el profesorado no menciona las propuestas metodológicas surgidas en la propia España ya sean la de Segarra, Llongueres o Elizalde (Oriol de Alarcón, 2005). Así también observa Rodríguez Quiles (2006, p.93) cuando dice que los maestros *“rara vez se esfuerzan por transmitir el estado actual de la moderna investigación en educación musical, como lo demuestra el hecho de presentar insistentemente como únicos y actuales los planteamientos pedagógico-musicales de la primera mitad del siglo pasado”*. En realidad, estas metodologías se gestan en ese período histórico pero no se generalizan hasta la segunda mitad del siglo XX. Entendemos que Rodríguez-Quiles apunta al hecho de su validez en el presente de la enseñanza musical y los planteamientos que de ello se derivan en forma de adaptación y actualización.

A finales del siglo XX, Hemsy de Gainza (2000; 2002) introduce el concepto de modelo con el fin de diferenciar las nuevas propuestas de los grandes métodos que caracterizaron el quehacer pedagógico musical durante el siglo XX. Para explicar esta diferencia dice:

“Un método –o enfoque metodológico- consiste por lo general en una creación o producción individual: de acuerdo con sus propias necesidades y características, cada autor enfatiza determinado aspecto de la enseñanza musical; las actividades y/o materiales se presentan cuidadosamente secuenciados, de modo de ofrecer a los usuarios un panorama más o menos completo y ordenado de la problemática específica que se aborda. (Willems profundiza en los aspectos psicopedagógicos de la enseñanza, Orff, en el ritmo y los conjuntos instrumentales, Kodaly, en el canto y los conjuntos vocales, Suzuki, en la enseñanza instrumental).

A diferencia del método, el modelo, en nuestra acepción particular, remite a una producción colectiva, usualmente espontánea. Un modelo dado –de aprendizaje natural o espontáneo, tecnológico, étnico, ecológico, etc.- no es privativo ni excluyente ya que puede combinarse con otros, y tampoco conlleva o supone una secuenciación dada. Por lo general, un modelo comprende un conjunto de conductas (actividades, acciones) y materiales que suceden o se desarrollan en un contexto específico (lúdico, cultural, antropológico, tecnológico, etc.). Tiene que ver con cómo se aprende o se transmite un saber –costumbres,

¹⁸¹ Oriol de Alarcón, 2005, p.17.

¹⁸² Jos Wuytack (1935-) fue discípulo de Carl Orff y es considerado el divulgador de la obra de éste (aunque en el estudio citado de Oriol de Alarcón es valorado como método). Su actividad en el campo de la formación de profesores es ampliamente reconocido y ha elaborado para ello una serie de materiales para utilizar en el aula editadas en varios idiomas. Impulsor de la audición musical activa crea el musicograma con el fin de facilitar ésta.

habilidades, creencias, etc., ya sea en la vida cotidiana, en la calle, en la comunidad; a través del juego, del canto y/o la danza popular; mediante aparatos o máquinas, a través de actitudes y prácticas varias.” (Hemsey de Gainza, 2000:9)

De ello se desprende que los nuevos paradigmas, correspondientes a la sexta etapa, que podrían estar dándose en el ámbito musical son: el modelo de aprendizaje natural o espontáneo; el modelo tecnológico; el modelo étnico; y, el modelo ecológico. También distingue, en otro trabajo posterior el modelo artístico y el modelo didáctico, el modelo lingüístico, el modelo nutritivo y el modelo del ‘aprendiz’ (Gainza, 2002). Se reflejaría, entonces, en la educación musical unas pautas existentes en otros ámbitos que se transferirían a la enseñanza de la música. Por ejemplo, así como un niño aprende su lengua materna aprendería del mismo modo el lenguaje musical. El contacto con el material sonoro permite al niño adquirir el nuevo ‘idioma’ y comunicarse mediante él con los demás. Y al igual que como en la lengua existen diferentes niveles (sonido, gramática, significado) en música el niño deberá familiarizarse con el sonido para construir frases musicales y posteriormente intelectualizar lo que realiza o realizan los demás mediante la codificación/decodificación y el análisis de la producción sonora. Podríamos agregar a estos modelos, un nuevo paradigma denominado ‘modelo médico’, variante del modelo del ‘aprendiz’, en donde la observación es parte del aprendizaje. Pero no sólo son observados los aprendices que dominan los fundamentos y practican en situaciones adecuadas a su nivel delante de compañeros y profesores sino que los expertos también son observados ‘*in situ*’ por expertos y residentes. Es de destacar la actualización continua entre profesionales en seminarios semanales o quincenales de entre quince minutos y media hora de duración en el que un asistente, de acuerdo a un sistema rotatorio, expone un artículo, libro o investigación reciente. En la enseñanza española es muy poco frecuente el compartir conocimientos y discutir las experiencias en común de la práctica docente con compañeros. No está instaurada la idea de mostrarse al otro cómo se es en la profesión sino más bien se tiende a encerrarse en las aulas bajo el amparo de la libertad de cátedra. Sin embargo, no se trata de coartar la libertad sino de aprender con otros y de otros.

Otro proyecto que se ha desarrollado en estos últimos años en Inglaterra y que podemos incluir en esta sexta etapa, es la que introduce las prácticas del aprendizaje musical informal en la escuela con el fin de favorecer aquellas habilidades y conocimientos que no han sido reconocidos tradicionalmente en la enseñanza académica. Los principios fundamentales que sustentan este proyecto son cinco: la elección personal del repertorio que significa que el alumno trabajará con música que ya conoce, le motiva y con el que se identifica; el aprendizaje por escucha e imitación de la música grabada; el aprendizaje entre iguales; el aprendizaje holístico; y, la integración de la escucha-interpretación-improvisación-composición (Green, 2009).

La visión de Hemsy de Gainza (1999, p.53) de que el maestro

“debe aspirar a la integración profunda de los aportes de los diferentes métodos a través de una nueva unidad individual, funcional y humana, una unidad en la que los elementos de los distintos métodos se funden armoniosamente y surgen flexibles y adaptados al consumidor de la música que es nuestro niño.”

no es compartida por todos los educadores musicales. Otro punto de vista es el defendido por Choksy et al. (2001, p.342) que señalan varios motivos por los que no pueden combinarse las propuestas de Dalcroze, Kodály y Orff más que de una manera superficial. Se preguntan, entre otros, cómo pueden combinarse sistemas cuyas experiencias iniciales, por ejemplo, son totalmente diferentes (Kodály recurre al canto sin acompañamiento mientras Dalcroze se vale del movimiento acompañado de la voz, la percusión o el piano) o sistemas cuyos instrumentos iniciales son totalmente diferentes (en Dalcroze se utiliza el oído, el cuerpo y la voz; en Kodály sólo el canto sin acompañamiento; y, en Orff toda palabra hablada o cantada y los instrumentos Orff). Por tanto, argumentan, el maestro deberá realizar una elección basada en el conocimiento y comprensión de las diferentes propuestas y recibir formación en ella aunque no excluyen la posibilidad de formarse en todas.

Costanza y Russell (1992, p.499) nos señalan que las investigaciones realizadas sobre los métodos (por ejemplo de Dalcroze, Orff o Kodály) intentan estudiar su efectividad, examinado un sólo aspecto del método y raramente considerándolo en su totalidad. Los hallazgos de estos estudios señalan que las propuestas de Dalcroze, Orff y Kodály se muestran efectivas en incrementar el aprendizaje musical aunque, de momento, no existe ninguna investigación que demuestre que un método sea más efectivo que otro. Sin embargo, en estas investigaciones el método Willems no ha sido tenido en cuenta por la falta de difusión del mismo en el ámbito anglosajón, incluso sus libros no fueron traducidos al inglés. Realmente existen pocos estudios que hayan intentado establecer la efectividad de cada método o comparar la efectividad de dos métodos.

Por otra parte, el conocimiento que tiene el maestro de lo que debe enseñar y la confianza en cómo lo está enseñando realzan el aprendizaje musical de sus alumnos. De lo que también alertan es que realmente no se sabe si los métodos se enseñan sistemáticamente a nivel universitario o los maestros cogen la idea de otras partes y terminan enseñando como fueron enseñados (Costanza y Russell, 1992, p.498). ¿Qué está sucediendo 18 años después?

Desde la experiencia podemos señalar que para conocer un método hay que dominar los detalles de su aplicación cotidiana y dedicarle tiempo para que sea posible delimitar aquellos aspectos cualitativamente importantes para nuestra práctica docente. También creemos que más que las opciones metodológicas en sí mismas parece ser fundamental la relación del profesor con la

música y su anhelo por compartirla con los alumnos. No siempre las dificultades surgen de la dicotomía entre elegir un método u otro o tomar diferentes aspectos de ellos para el trabajo diario. Es necesario que el profesor crea en lo que está haciendo y tenga una actitud reflexiva en su práctica docente. Frega (1997) sugiere adoptar un enfoque comparativo para abordar el dilema de la elección del 'mejor método'. Señala que

“Las estrategias de enseñanza comparativa en tanto modelo de estudios interculturales deberían proveer una nueva, o al menos diferente, ventana hacia el mundo de la enseñanza musical. Ser capaz de percibir, aceptar y vivir con diferencias es vivir en libertad. La educación musical puede mirar hacia el siglo XXI con bases más sólidas, que resultan de comparar y combinar los diferentes tipos de experiencias musicales y métodos de enseñanza existentes en el mundo”. (Frega, 1997, p.95)

Sus estudios revelan que existen coincidencias entre los diferentes métodos que deberían ser identificados y aplicados en *“un marco de trabajo interactivo”*¹⁸³. Para ello los maestros deberían tener una formación sólida que permitiera que desarrollaran sus propios criterios y elecciones y, por que no, *“su propio método a partir del doble basamento constituido por sus propios recursos didácticos y la situación áulica real en la cual se desempeñan”*¹⁸⁴. Esta formación debería, a su vez, *“evitar la tentación de dar recetas a los estudiantes, proveyéndolos, en cambio, de un conjunto de principios apropiadamente fundamentados”*¹⁸⁵, formación que dotará al alumno de la suficiente flexibilidad para adaptar el método al contexto en el que se mueve. Existe una dificultad a tener en cuenta que es el estudio profundo de los métodos. Para tener un conocimiento práctico de ellos es necesario dedicar un tiempo importante a la práctica de los mismos y tener la vivencia de los procesos que proponen junto a la calidad y cualidad de los mismos. Dicha formación no se improvisa porque requiere un trabajo dedicado y prolongado durante cierto tiempo y tiene un alto coste económico. Pero es a partir de aquí desde donde podemos hablar de criterios propios para su aplicación.

Una vez ofrecida esta breve revisión del desarrollo de la educación musical desde el siglo pasado y teniendo en cuenta los diferentes aspectos de un método que propone Hemsy de Gainza (1999:49), es decir, materiales, ordenamiento de estos materiales, procedimientos y normas para su aplicación y filosofía, nos preguntamos ¿qué materiales proponen los grandes educadores del siglo XX? ¿Existen estudios que presenten una clasificación sistemática de los diferentes materiales? ¿Se habla de medios en educación musical? ¿Cuáles conocen y qué usos hacen de esos materiales o medios los docentes en música? ¿Qué formación han recibido al respecto?

¹⁸³ Frega, 1997, p.92.

¹⁸⁴ Ibid, p.92.

¹⁸⁵ Ibid, p.93.

2.2. Materiales utilizados en las principales propuestas de educación musical del siglo XX

Existen numerosos trabajos que incluyen referencias sobre los diferentes materiales utilizados en las principales propuestas de educación musical del siglo XX. Encontramos una presentación organizada y exhaustiva en la bibliografía disponible que nos facilita la labor. Es necesario destacar que de entre los creadores de metodologías más importantes, la bibliografía de Willems no ha sido publicada nunca en inglés, razón por la cual es ignorado en los trabajos publicados en ese idioma. No encontramos causas justificadas de esta exclusión, pero creemos que puede deberse a una confrontación de bases psicológicas y filosóficas: mientras que Willems basa su trabajo en un enfoque fenomenológico, los anglosajones tienden a planteamientos de carácter positivistas. A continuación presentamos las principales aportaciones de diferentes autores sobre el tema que nos ocupa¹⁸⁶.

En la obra de Choksy et al. (2001) se describen los materiales musicales a utilizar en los métodos Kodály, Dalcroze, Orff y la maestría musical integral: una técnica y filosofía norteamericana para la enseñanza de la música (CM)¹⁸⁷. Los diferentes co-autores de esta publicación son grandes especialistas cada uno de una aproximación: Choksy en Kodály, Abramson en Dalcroze, Gillespie en Orff y Woods en la maestría musical integral. Veamos a continuación que nos dicen.

Referido a una clase de Rítmica Dalcroze los materiales musicales mencionados son el lenguaje, la percusión, el canto, la improvisación en el piano y el movimiento. La música utilizada puede ser una canción infantil, popular, folklórica, de danza o una pieza de música clásica de cualquier estilo. También puede emplearse material escrito (cuentos o poemas), visual (esculturas, dibujos) o auditivo (juguetes sonoros). Respecto al espacio físico y otros materiales se resalta la necesidad de un aula espaciosa, bien ventilada con suelo de madera, la presencia de un piano, instrumentos de percusión, tizas, pizarra, pelotas, sogas y aros (Chosky et al., 2001, p.128).

Para las clases que se basan en la propuesta de Kodály se hace hincapié en la calidad del material musical a emplear: canciones folklóricas auténticas (no pseudo-populares) o ejemplos de música de los grandes compositores. El repertorio utilizado en cada curso rondará entre los 30 a 45 canciones (Chosky et al., 2001, p.144). El piano no es imprescindible pero sí lo es, en cambio, el diapason. También se mencionan como herramientas a emplear los signos manuales (fononimia) y las sílabas rítmicas (ta, ti-ti, etc.) (Chosky et al., 2001, p.84).

En cuanto al material en la práctica del método Orff se utilizarán canciones y juegos propios de la cultura de los niños con los que se trabaja y de otras culturas así como los volúmenes de '*Musik*

¹⁸⁶ Al final del apartado reunimos en un cuadro los diferentes estudios presentando una comparativa por pedagogo.

¹⁸⁷ Traducción que hemos realizado del inglés: "*Comprehensive Musicianship: An American Technique and Philosophy for Teaching Music*".

für Kinder del propio Orff pero teniendo en cuenta que es el propio maestro el que deberá confeccionar su propia selección. También se emplearán cuentos, rimas, poemas y más esporádicamente la música grabada. Para desarrollar las clases es aconsejable un espacio amplio, los instrumentos Orff (instrumentos de placas: xilófonos, metalófonos, glockenspiels; flautas dulces; instrumentos de parche: tambores, congas, bongoes, panderetas, tom-toms; de madera: claves, cajas chinas, güiros, temple blocks, maracas; de metal: platillos, chin-chines, campanas, triángulos, sonajeros de metal; guitarras, contrabajos, violonchelos) y un piano (de uso limitado) (Chosky et al., 2001, p.111-113, 149-151). Pero el instrumento más importante será el propio cuerpo y, a su vez, la voz.

Respecto a la maestría musical integral (*Comprehensive Musicianship*)¹⁸⁸ en primer lugar debemos decir que busca la integración y relación de todos los aspectos del estudio musical a través de los elementos estructurales comunes mediante la interpretación, análisis y composición. No difundido en el mundo de habla hispana el CM tiene sus raíces en un trabajo que buscaba identificar problemas y sugerir soluciones patrocinado por la Fundación Ford en el año 1957. Como conclusión de esta investigación el compositor americano Norman Dello Joio recomendó incorporar a las clases a jóvenes compositores que compusieran para los grupos y así alentar el proceso creativo. De esta recomendación surge en 1959 el Proyecto de Jóvenes Compositores¹⁸⁹ en el que se constatan algunas carencias en la preparación de los maestros en cuanto a la música contemporánea. De aquí nace en 1963 otro proyecto que durará 10 años, el Proyecto de Música Contemporánea¹⁹⁰ que además de continuar con el programa anterior (ahora llamado Compositores) organiza seminarios o talleres sobre música contemporánea en las universidades para completar la formación de los maestros. Dos años más tarde en un seminario en la Northwestern University emerge el CM. En este planteamiento los materiales fundamentales que permitirán un aprendizaje musical son la propia literatura musical (Chosky et al., 2001, p.115-119).

Esta concepción del sonido/música como material que podemos apreciar, también se advierte en muchos teóricos con títulos como *'El sonido: material de la música'*¹⁹¹ o afirmaciones como *'Evidentemente, el material de que se sirve la música es el sonido.'*¹⁹² La idea de la música misma como material se halla presente y es una constante en este campo. Frega (1996, p.27) lo deja claro cuando afirma *"Como lenguaje, la música está constituida por distintos elementos, que bien podemos denominar materiales, si los consideramos como los elementos constituyentes de una realidad más amplia"*. Cuando se intenta explicar qué es la música encontramos, por ejemplo,

¹⁸⁸ Esta propuesta de educación musical no ha sido incluido en el apartado de metodologías por carecer de difusión internacional.

¹⁸⁹ Nombre en inglés: *'The young composers project'*.

¹⁹⁰ Nombre en inglés: *'The contemporary music project'*. Originalmente se llamó *'Contemporary Music Project for Creativity in Music Education'*.

¹⁹¹ Károlyi, 1999, p.13.

¹⁹² Torres, 1997, p.10.

explicaciones como *“La música contiene dos elementos: el material acústico y la idea intelectual. Ambos no se hallan yuxtapuestos como forma y contenido, sino que se combinan, en la música, para formar una imagen unitaria.”*¹⁹³ Por su parte Hemsy de Gainza (1999, p.37-38) al hablar del método Willems subraya que este pedagogo *“ha dedicado interesantes páginas al estudio y fundamentación pedagógica de la sensorialidad auditiva, que se ocupa de la percepción del sonido considerado como ‘materia prima’ o ‘polo material’ de la música”*. Para esta autora los trabajos del pedagogo belga son los más ordenados y meticulosos en la historia de la educación musical en este campo porque organiza materiales sonoros, explora el espacio intratonal y la discriminación auditiva. También para el etnólogo y musicólogo Polo Vallejo (1997, p.40), al hablar de la música africana, la música es sinónimo de material:

“En una sociedad de tradición oral, los materiales no permanecen inmóviles a lo largo del tiempo. El hecho de que la memoria sea el único soporte musical implica que ésta se convierta en algo extremadamente vulnerable, aunque también significa que la música permanezca viva a pesar de la inclemencia de ciertas acciones ajenas”.

David Elliott (1995, p.274-5) nos señala que en la terminología curricular las prácticas y desafíos musicales son los materiales curriculares del practicum. Este último gira en torno a las acciones entre alumnos y profesores en relación con materiales cuidadosamente seleccionados. Las decisiones relacionadas con los materiales curriculares se refieren a la amplitud del currículum que debería reflejar la naturaleza de la música como una práctica humana diversa. Por tanto, para seleccionar cuáles son las prácticas musicales que deberían enseñarse cabe preguntarse si valen la pena por sí mismas, en relación con las presentes y futuras habilidades musicales de los estudiantes, en relación con la identidad cultural de los alumnos y en relación con nuestras propias capacidades musicales.

*“Las decisiones acerca de los materiales curriculares están relacionadas con el alcance del currículum, o sea, con la organización horizontal a largo plazo de la práctica. Para ser válidos y representativos educativa y musicalmente, el alcance de la práctica debería reflejar la naturaleza de la MÚSICA como una práctica humana diversa.”*¹⁹⁴ (Elliott, 1995, p.274)

Da a entender que los materiales son las mismas piezas musicales, ya sea una obra barroca, una canción Zulu o una obra de jazz. Esta concepción se fundamenta en la filosofía de la práctica de la enseñanza musical.

“Una práctica musical es un colectivo social; es una comunidad de aspirantes a músicos creada deliberadamente (...) Organizada y desarrollada como una práctica, la principal tarea musical de una clase de música en la enseñanza general (por ejemplo: el coro, el conjunto de percusión o de vientos) es

¹⁹³ Michels, 1985, p.11.

¹⁹⁴ Traducción que hemos realizado del inglés: *“Decisions about curriculum materials relate to the scope of the curriculum, that is, to the long-term, horizontal organization of the practicum. To be educationally and musically valid and representative, the scope of a practicum ought to reflect the nature of MUSIC as a diverse human practice”*.

un ingrediente esencial en el desarrollo de la musicalidad. Las circunstancias de aprendizaje de estos tipos de agrupaciones proporcionan las partes esenciales de la estructura y significado del conocimiento que queremos que comprendan los alumnos."¹⁹⁵ (Elliott, 1995, p.286)

En España, Álvares Campos (1997) realiza en su Tesis Doctoral '*La percepción musical en escolares: relaciones con la psicología cognitivo-evolutiva y la pedagogía musical*' un cuadro comparativo de las diferentes metodologías del siglo XX. Entre los parámetros que compara incluye un apartado para 'material musical':

	MATERIAL MUSICAL
WILLEMS	-Canciones folclóricas y canciones compuestas por él mismo. -Instrumentos de percusión y otros instrumentos inventados por él para el entrenamiento auditivo.
KODÁLY	-Canciones folclóricas y canciones compuestas por él mismo. -Obras maestras -Instrumentos: sobre todo, la voz humana.
DALCROZE	-Canciones improvisadas al piano para ejercicios rítmicos.
ORFF	-Instrumental Orff. -Canciones y textos folclóricos.

de "*La percepción musical en escolares: relaciones con la psicología cognitivo-evolutiva y la pedagogía musical*" de Alvares Campos (1997, p.153-4)¹⁹⁶

Cuadro Nº 2.2: *Materiales musicales según Alvares Campos*

También en ese año pero esta vez en Argentina, la Dra. Ana Lucía Frega (1997) analiza los métodos de educación musical en su Tesis Doctoral '*Metodología comparada de la Educación Musical*' mediante un modelo parametral cuyo Parámetro IV se centra en los materiales musicales de cada autor estudiado y en el que se pueden apreciar "*específicamente las características del material musical compuesto y/o utilizado por el creador del método*" (Frega, 1997, p.43). Señala esta autora que el conocimiento de los materiales, entre otros, utilizados por los diferentes métodos "*permitirán la comprensión, y la consiguiente aplicación correcta, de aquellas sugerencias didácticas que mejor se adapten a la situación áulica propia y a la personalidad del docente*" (Frega, 1997,

¹⁹⁵ Traducción que hemos realizado del inglés: "A musical practicum is a social collective; it is a deliberately created community of aspiring music makers. (...) Organized and carried out as a practicum, the main musical enterprise of the school music class (for example, the class chorus, the class percussion ensemble, the class wind ensemble) is an essential ingredient in developing musicianship. The learning circumstances of these kinds of groupings provide essential parts of the structure and meaning of the knowledge we want students to grasp".

¹⁹⁶ Hemos cambiado el formato por razones de espacio.

p.153). En los otros parámetros incluidos en su estudio (biografía, postura estética, lenguaje musical) podemos encontrar datos para completar la información que ofrece sobre materiales utilizados ya que el mencionado anteriormente se orienta a los materiales musicales específicamente.

En el caso de la Rítmica Dalcroze la autora concluye que la música utilizada es “*música clásico-romántica occidental, con aproximación a la polifonía clásica*” (Frega, 1997, p.43), siendo la misma música el material, y que Dalcroze escribió obras “*para enseñar y ejercitar los contenidos de la teoría y del solfeo tradicionales en países de cultura latina*” (Frega, 1997, p.43). Dado que es autor de una obra muy extensa, sólo enumera algunos ejemplos de las mismas entre las que figuran libros para el maestro y para el alumno. Además nos recuerda que el movimiento corporal es “*un medio de sensibilización y experimentación de los elementos del lenguaje musical*” (Frega, 1997, p.43). Por otra parte, en esta propuesta se utiliza el piano como instrumento para que el maestro acompañe el movimiento de los niños.

Con respecto al Método Orff, Frega (1997) se ciñe a los cinco tomos originales del ‘*Musik für Kinder*’ compuestos por el propio Orff y no a las diversas adaptaciones que existen del mismo. En el material se incluyen diversas recomendaciones didácticas útiles para la enseñanza. El material incluido en los tomos son rimas y refranes, ejercicios rítmicos con texto y obras para la ejecución vocal e instrumental pentafónicas, en modo mayor y menor.

En relación a los materiales musicales del Método Martenot, Frega (1997) menciona además de los cuatro cuadernos escritos para los alumnos la obra cumbre del autor ‘*Principios fundamentales de la educación musical y su aplicación*’. También hace referencia a diferentes juegos como el ‘*Dominó de los valores*’, ‘*Palabras musicales*’, ‘*el juego del pentagrama*’ y ‘*juegos de cartas*’ (Frega, 1997, p.62).

Refiriéndose al Método Ward señala que las canciones son “*el material característico de este método*” (Frega, 1997, p.72), canciones tanto infantiles como populares, del canto gregoriano como de las obras de los grandes compositores.

En cuanto al Método Willems, Frega (1997, p.85) indica que los materiales compuestos por el propio Willems se ajustan “*predominantemente, a la música tonal occidental*”. Estos materiales que se incluyen en sus ‘*Carnets*’ son canciones y obras para piano. Encontramos en el apartado de “*Parámetro V: Lenguaje musical y entrenamiento auditivo*”¹⁹⁷ referencias al material sonoro

¹⁹⁷ Frega, 1997, p.86.

utilizado por Willems: “desde instrumentos, elementos del entorno, instrumentos fabricados por los niños, juguetes sonoros...copas, campanillas, cascabeles, maderas, cajas, objetos de cotillón”¹⁹⁸.

Con referencia al Método Kodály, Frega (1997, p.94) nos apunta la extensa bibliografía didáctica del compositor y señala que el material predominante de su cancionero es el folklore. Respecto a este tema repara en el error de la adaptación del método realizado en Argentina que incluía las mismas canciones húngaras de Kodály con texto en castellano ya que, en realidad, si se quisiera adaptar correctamente el método a otro país debería ser con la música tradicional propia del lugar (Frega, 1997, p.97).

En relación al Método Suzuki, Frega (1997, p.108) repara en la peculiaridad de que el método se base en un material sonoro de procedencia europea e invita a reflexionar sobre la necesidad de ampliar el acervo musical que proporcionamos a nuestros alumnos. Al ser un método de aprendizaje instrumental el material fundamental, obviamente, es el instrumento elegido por el niño (ya sea violín, piano, guitarra o cualquier otro).

De Murray Schafer, Frega (199, p.118) señala que “*todo material musical tiene cabida en esta propuesta metodológica*” y que puede utilizarse cualquier tipo de instrumento como medio desde una hoja de papel hasta un instrumento de la orquesta. Hemsy de Gainza (2002, p.90) es más específica al decir que Schafer utiliza principalmente el cuerpo (incluida la voz), los sonidos que nos rodean (ambientales) y los sonidos producidos por objetos o instrumentos agregando que “*prefiere prescindir de modernos equipos electrónicos o cualquier otra sofisticación de carácter tecnológico, para la concreción de su proyecto pedagógico.*”

Por último, Frega (1997) hace referencia a la obra de Paynter y la utilización de todo tipo de música como material sonoro ya que “*el enfoque contemporáneo de este sistema educativo no reniega del acceso a la música del pasado*” (Frega, 1997, p.128) y usa diferentes fuentes sonoras.

Como síntesis de su estudio Frega (1997) presenta un cuadro en el que refleja el tipo de música utilizada por los diferentes métodos y que incluimos a continuación:

¹⁹⁸ Ibid, p.87.

Parámetro IV: Materiales musicales: Enfatiza en:	J.D.	O.	M.	Wa.	Wi.	K.	S.	M.S.	P
-multiculturalismo	No	No	Si	No	Si	No	No	Si	Si
-folklore local o tradicional occidental	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si
-clásica o académica occidental	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
-contemporánea occidental	No	No	Si	No	Si	Si	No	Si	Si
-folklore o tradicional oriental	No	No	Si	No	Si	No	No	Si	Si
-clásica o académica oriental	No	No	No	No	No	No	No	Si	No
-contemporánea oriental	No	No	No	No	No	No	No	Si	Si

adaptado de 'Metodología comparada de la educación musical' de A.L.Frega (1997, p.135)

Cuadro Nº 2.3: Tipos de música utilizados en los diferentes métodos

En otros parámetros hace referencia al legado vastísimo que nos han dejado los grandes creadores de las propuestas de educación musical del siglo XX. Podemos apreciar una herencia entre la que se incluye obras de lectura, guías para los maestros, cuadernos para el alumno, cancioneros, juegos. Este material está “*presentado en forma de secuencias más o menos ordenadas y fijas, para facilitar la aplicación del método*” (Frega, 1997, p.142). Además, aunque no se encuentra reunido en un cuadro comparativo como el de Álvarez Campos (1997), menciona también otros tipos de materiales que incluimos en el siguiente cuadro:

	MATERIAL MUSICAL
DALCROZE	-Obra pedagógica ¹⁹⁹ . -Canciones para niños. -El piano.
ORFF	-Obra pedagógica: <i>Musik für Kinder</i> . -Instrumentos Orff, flauta dulce, piano, guitarras, cello.
MARTENOT	-Obra pedagógica. -Cuadernos para los alumnos. -Juegos
WARD	-Obra pedagógica. -Instrumento: la voz.
WILLEMS	-Carnets (canciones y obras para piano) compuestas por él. -Obra pedagógica. -Instrumentos diversos (flauta de émbolo, sirenas, campanas, etc.).

¹⁹⁹ Con obra pedagógica nos referimos a los libros que recogen el pensamiento del autor.

	MATERIAL MUSICAL
SUZUKI	-X Volúmenes de repertorio. -Obra pedagógica. -Instrumento elegido por el niño
MURRAY SCHAFER	-Obra pedagógica. -Todo tipo de instrumento u objeto.
PAYNTER	-Obra pedagógica. -Diferentes fuentes sonoras.

extraído de 'Metodología comparada de la educación musical' de A.L.Frega (1997)

Cuadro Nº 2.4: Materiales musicales utilizados en los diferentes métodos según Frega

El capítulo dedicado a Jaques-Dalcroze en el compendio de Díaz y Giráldez (2007) está a cargo de Silvia Del Bianco del Instituto Jaques-Dalcroze de Ginebra. En lo que se refiere a materiales empleados nos dice que “*En las lecciones de rítmica se utiliza material auxiliar (pelotas, aros, sogas, lazos, etc.) e instrumentos de pequeña percusión (panderos, claves, etc.)...*”²⁰⁰. Además de utilizar música improvisada (con el piano, la voz u otros instrumentos) se emplean obras ya escritas. En cuanto al método Ward este capítulo está escrito por el profesor Juan R. Muñoz Muñoz de la Universidad de Almería. De Justine Bayard Ward nos señala que publicó su método (primer y segundo año) en el año 1913. Este método emplea un repertorio amplio que “*incluye un estudio de obras sacras y profanas: canto gregoriano, corales de Bach, canciones populares tradicionales, pequeños cánones a dos o tres voces*”²⁰¹ además de improvisaciones, melodías sin texto y composiciones sobre textos de poetas. La obra de Edgar Willems es tratada por Javier Fernández Ortiz que señala que este autor propone la utilización de “*material auditivo variado*”²⁰², canciones y temas de obras de los grandes músicos. Existen 17 cuadernos pedagógicos de este método que reúnen canciones, ejercicios de solfeo y piezas para teclado. En relación a Maurice Martenot, Àngels Arnaus cita su método ‘*Principios fundamentales de educación musical y su aplicación*’ (1960), los cuadernos de los alumnos (4 volúmenes) y los Juegos Musicales Martenot. También considera como material el canto libre²⁰³. Por su parte, M.dels Àngels Subirats refiriéndose a Zoltán Kodály afirma que compuso “*material adecuado a cada uno de los grados de estudio, así como a la revisión y adecuación de materiales de otras fuentes (...) llegó a elaborar hasta veintidós*

²⁰⁰ Del Bianco, 2007, p. 25.

²⁰¹ Muñoz, 2007, p. 37.

²⁰² Fernández Ortiz, 2007, p. 46.

²⁰³ Arnaus, 2007, p. 59.

Capítulo 2 - Los medios en la práctica educativa de la música en la escuela

libros graduados que denominó *Método Coral Kodály*²⁰⁴. Con referencia a Carl Orff, Sofía López Ibor profesora en *The San Francisco School* de Estados Unidos indica que en los cinco volúmenes del *Musik für Kinder* encontramos “las piezas vocales e instrumentales de los años cincuenta que son el punto de referencia para conocer los modelos musicales, pero que no reflejan el mundo del movimiento o la danza”²⁰⁵. Además “existen otras colecciones de canciones y piezas instrumentales (...) que constituyen un material excelente para la formación instrumental”²⁰⁶. De esta propuesta nace el conjunto de instrumentos denominados instrumentos Orff. De Shinichi Suzuki, Christophe Bossuat nos señala que utiliza un repertorio “de canciones populares, danzas y piezas barrocas y clásicas (...) En gran parte está constituida por la obra de compositores tan universales como Bach, Haendel, Mozart o Vivaldi”²⁰⁷. Referido a los compositores pedagogos contemporáneos, Susana Espinosa señala que “proponen partir de los materiales «a disposición» y usar la imaginación y la creatividad como soporte fundamental de la exploración”²⁰⁸. De Murray Schafer menciona los libros que escribe sobre educación sonora: “*El compositor en el aula* (1965), *Limpieza de oídos* (1967), *El nuevo paisaje sonoro* (1969), *Cuando las palabras cantan* (1970) y (...) *El rinoceronte en el aula* (1975)”²⁰⁹; y, de John Paynter: *Oír aquí y ahora* (1972) y *Sonido y Estructura* (1979).

A modo de síntesis reunimos a continuación las visiones expuestas anteriormente:

	CHOSKY ET AL.	ÁLVARES CAMPOS	A.L.FREGA	DÍAZ Y GIRÁLDEZ (COORD.)
DALCROZE	-Lenguaje, percusión, canto, improvisación. -Música (canciones infantiles, populares, folklóricas, de danza, clásica u otros estilos) -Material escrito (cuentos o poemas) -Material visual (esculturas, dibujos) -Material auditivo (juguetes sonoros) -Otros materiales: aula espaciosa, piano, instrumentos de percusión, tizas, pizarra, pelotas, sogas, aros.	-Canciones improvisadas al piano para ejercicios rítmicos	-Obra pedagógica ²¹⁰ -Canciones para niños -El piano -Música clásico-romántica occidental	-Material auxiliar (pelotas, aros, sogas, lazos, etc.) -Instrumentos de pequeña percusión (panderos, claves, etc.) -Música improvisada y escrita

²⁰⁴ Subirats, 2007, p. 66.

²⁰⁵ López Ibor, 2007, p. 73.

²⁰⁶ Ibid, p. 75.

²⁰⁷ Bossuat, 2007, p. 83.

²⁰⁸ Espinosa, 2007, p. 108.

²⁰⁹ Ibid, p.101.

²¹⁰ En este caso, la obra pedagógica se refiere a los libros que recogen el pensamiento del autor.

	CHOSKY ET AL.	ÁLVARES CAMPOS	A.L.FREGA	DÍAZ Y GIRÁLDEZ (COORD.)
WARD			-Obra pedagógica. -Instrumento: la voz. -Canciones infantiles, populares, canto gregoriano, obras maestras	-Obra pedagógica -Obras sacras y profanas: canto gregoriano, corales de Bach, canciones populares tradicionales, pequeños cánones -Improvisaciones -Composiciones sobre textos de poetas
KODALY	-Canciones folklóricas auténticas y ejemplos de música de los grandes compositores -Diapasón -Piano (no es imprescindible)	-Canciones folklóricas y canciones compuestas por Kodály -Obras maestras -Instrumentos, en especial la voz	-Obra pedagógica. -Canciones. -Instrumento: la voz. -Música folklórica, clásica, contemporánea	-Obra pedagógica: <i>Método Coral Kodály</i>
SUZUKI			-X Volúmenes de repertorio. -Obra pedagógica. -Instrumento elegido por el niño -Música clásica	-Canciones populares, danzas, piezas barrocas y clásicas
SCHAFFER			-todo tipo de material musical -cualquier tipo de instrumento	-Obra pedagógica: <i>El compositor en el aula, Limpieza de oídos, El nuevo paisaje sonoro, Cuando las palabras cantan, El rinoceronte en el aula</i>
PAYNTER			-todo tipo de música -Diferentes fuentes sonoras	-Obra pedagógica: <i>Oír aquí y ahora, Sonido y Estructura</i>

Cuadro Nº 2.5: Materiales utilizados en las diferentes propuestas de educación musical según la visión de distintos autores

Al analizar estas aportaciones podemos percibir como señalábamos anteriormente, que el material sonoro, la música en sí misma, es considerada el material básico. Orff, Willems, Kodály, por nombrar algunos, nos han legado ejemplos de materiales a utilizar en el aula. A continuación estudiaremos la utilización de materiales por otros pedagogos musicales.

2.3. Visiones complementarias del uso de materiales en la educación musical

Indudablemente este apartado debe comenzar ofreciendo el punto de vista de la prestigiosa pedagoga musical Violeta Hemsy de Gainza no sólo por ser la primera gran autora del mundo de habla hispana sobre los principios y técnicas de la educación musical y porque su trayectoria profesional ha tenido un gran impacto en todos los ámbitos de la enseñanza musical, sino también porque nos ofrece un interesante y novedoso enfoque que plantea serios interrogantes ligados a la práctica profesional de la enseñanza de la música.

2.3.1. Violeta Hemsy de Gainza

Si realizamos un recorrido por su obra encontramos que ya en el año 1964 en '*La iniciación musical del niño*' hay numerosas referencias a su inquietud y preocupación por los materiales que emplea el maestro de música en el aula. Si bien este libro no está dedicado en sí mismo a los materiales en música sí se desprende que los diferentes aspectos que deberían tenerse en cuenta relacionados con los mismos son los siguientes:

a) Selección del material:

- conocimiento del sujeto a quien va dirigido
- criterios de selección

b) Tipos de material

- material auditivo (la música misma, las canciones)
- el cancionero
- objetos y materiales sonoros: metales (aluminio, latón, bronce, etc.); plásticos duros (cajitas, tubos, fichas); maderas; vidrios.
- materiales de desecho
- silbatos, campanillas, trompos, sirenas, cornetas
- elementos musicales auxiliares:
 - tocabiscos
 - la discoteca
 - el piano
 - instrumentos de percusión
- medios audiovisuales (la ilustración mural, láminas, carteles)

c) Clasificación del material

- Series, grupos y subgrupos

Veamos a continuación más detenidamente las referencias sobre estos aspectos. En primer lugar relaciona la elección de los materiales con el sujeto, es decir, con el niño:

“El conocimiento de la conducta, intereses, preferencias y necesidades del niño orientará al educador, quien se capacitará de este modo para poder elegir acertadamente no sólo los métodos de enseñanza, sino también la música y los materiales a emplear”. (Hemsey de Gainza, 1964:23)

Si nos detenemos un momento en esta afirmación podemos ver que la autora coloca al niño como centro de la enseñanza. No desdeña las necesidades de los pequeños poniendo como primacía el objeto de conocimiento. De aquí se desprende que esta forma de actuar tiene su base en las aportaciones de la psicología educativa. El educador es visto como un facilitador, un estimulador de la enseñanza. Teniendo en cuenta al educando, el maestro deberá entonces seleccionar el material según *“un criterio sano y profundamente estético”*²¹¹. Más adelante también señala que el maestro de música debería tener *“un criterio desarrollado, que le permita escoger el material pedagógico más adecuado”*²¹². Como criterios de selección se valorará que el material sea ‘sano, estético, desarrollado’.

En cuanto a los materiales, la música misma es el material auditivo a utilizar en el aula, concediendo sobre todo, una gran importancia a las canciones infantiles:

“La canción infantil es el alimento musical más importante que recibe el niño. A través de las canciones, establece contacto directo con los elementos básicos de la música: melodía y ritmo. Por ese motivo, nunca será excesivo el cuidado que se ponga al seleccionar el material de enseñanza fundamental: el cancionero.”
(Hemsey de Gainza, 1964, p.113)

La canción está presente en la vida de los niños desde que éstos nacen, constituye parte de su acervo y participan en su socialización. Como resalta Fernández Poncela (2005, p.146-7)

“...la canción infantil cumple la función del acceso de niños y niñas al imaginario colectivo y las representaciones de una sociedad, donde hay imágenes, símbolos, mitos y formas típicas de ver el mundo y las relaciones sociales. Colabora en el aprendizaje de modelos narrativos vigentes en nuestra cultura, temas y personajes. Hay un desarrollo paralelo entre la construcción de esquemas lingüísticos y esquemas mentales relativos a las relaciones interpersonales, los papeles sociales y los modelos de comportamiento.”

²¹¹ Hemsey de Gainza, 1964, p.25.

²¹² Ibid, p.29.

Si bien las canciones de los medios cada vez tienen un papel más influyente (tema que trataremos con mayor profundidad en el apartado 2.6) siguen cantándose las rondas y canciones tradicionales y antiguas.

Además de la misma música, en los trabajos de Hemsy de Gainza encontramos referencias de objetos y materiales sonoros de diferentes características. Éstos pueden ser objetos cotidianos (llaves, monedas, envases) o simples trozos de material (un trozo de madera, un tubo). Mediante la utilización de estos materiales sonoros se podrá desarrollar la sensibilidad auditiva de los niños. Se anima a los maestros a reunirlos de forma ordenada y catalogada:

“Cada maestro, desde el momento en que comienza a trabajar con niños pequeños debería comenzar a coleccionar objetos que producen sonidos más o menos puros al ser percutidos (...) Conviene que todos estos objetos hayan sido clasificados y separados en forma de series con sus correspondientes grupos y subgrupos de acuerdo con la claridad y forma de los materiales que los integran.” (Hemsy de Gainza, 1964, p.205)

También la autora anteriormente citada dedica un espacio a los elementos musicales auxiliares:

“Sería conveniente que el piano, el tocadiscos, la discoteca, instrumentos de percusión y demás elementos musicales auxiliares pertenecieran al mismo jardín de infantes y, si es posible, se encontraran ubicados en el ambiente en que los niños permanecen.” (Hemsy de Gainza, 1964, p.203)

Con referencia a los medios audiovisuales nos señala, que la ilustración mural es un elemento que puede ser confeccionado por el propio maestro -con o sin la ayuda de los niños- para favorecer la percepción y comprensión de la notación musical y sus elementos constitutivos (escala, acorde perfecto, intervalos básicos, esquemas melódicos y rítmicos, frases iniciales de canciones) trabajados como forma de *“promover la conciencia de ciertos elementos y no sólo como medios de contribuir a la memorización de los mismos”*²¹³ aconsejando su renovación periódica.

De este análisis se desprende que, si bien en esta primera obra no existe una definición de lo que se entiende por material, sí hay una delimitación básica de criterios de selección (preferencias/intereses/necesidades de los niños) y valoración personal del docente. Aunque no encontramos una clasificación sistemática de los materiales sí vemos que ocupan un lugar importante a tener en cuenta en la actividad educativa. Podemos afirmar que estas referencias a los materiales reflejan un dominio de las diferentes propuestas de enseñanza musical surgidas en el siglo XX y una integración de ellas en una propuesta única que convierte a Violeta Hemsy de Gainza en una adelantada a su tiempo.

²¹³ Hemsy de Gainza, 1964, p. 231.

Bajo el título de '*Fundamentos, Materiales y Técnicas de la Educación Musical*' Violeta Hemsy de Gainza (1977) reúne una serie de ensayos y conferencias realizadas entre 1967 y 1974. En él vuelve a tratar ciertos temas relacionados con los materiales y deja muy claro que el principal material en educación musical es la misma música. El primer material musical que debería utilizarse es la canción infantil o material folklórico infantil incorporando luego en la enseñanza otros materiales que aporten otros ritmos, giros melódicos, formas y texturas sonoras como:

- el folklore adulto o folklore universal
- el jazz
- la música popular
- la música contemporánea
- las formas cultas

Ya en la introducción deja constancia de que los materiales no han sido ajenos al progreso de los medios de comunicación y que material en música es sinónimo de material sonoro:

"...el poderoso avance de la técnica y de los medios de comunicación masiva ha ejercido visible influencia sobre los materiales y los procedimientos educativos. Niños y jóvenes se manejan, en todas partes, con pautas de información bastante diferentes a las que regían hasta hace apenas diez años. El perfeccionamiento de los medios eléctricos de difusión ha contribuido a aclarar y a magnificar la percepción sonora, determinando cambios sustanciales en las apetencias musicales de las jóvenes generaciones y, sobre todo, mayores exigencias en la satisfacción de sus necesidades auditivas." (Hemsy de Gainza, 1999, p.VII).

Más adelante califica al material musical como un '*material invisible e impalpable*':

"En el campo musical debería partirse, pues, del manipuleo de la realidad sonora. Por tratarse del manejo de un material invisible e impalpable, la exploración del mundo de los sonidos suele presentar inconvenientes y crear inhibiciones en algunos maestros a causa de una generalizada falta de hábito en la comprensión de los mensajes musicales." (Hemsy de Gainza, 1999, p.11)

Y añade que los materiales deberían ser '*interesantes y útiles*':

"La actividad musical deberá planearse con cuidado para que resulte rica y equilibrada. Se trata de trabajar a muchas 'puntas', ordenadamente, gradualmente, procurando no saltar dificultades, manejando materiales interesantes y útiles, comprendiendo, explicando, estableciendo relaciones, integrando." (Hemsy de Gainza, 1999, p.25)

Vuelve a hacer hincapié en la necesidad de partir de lo cercano al niño y reitera la correspondencia entre material musical y música, en este caso el folklore:

“En el momento de iniciarse el proceso de la toma de conciencia-que corresponde evolutivamente a la época del aprendizaje de la lecto-escritura- será necesario partir pues de aquellos primeros elementos de lenguaje oral que el individuo ya maneja. La tarea se complicaría inútil y peligrosamente si en el momento crítico de la toma de conciencia se utilizaran ejemplos y materiales nuevos en lugar de trabajar con aquellos que el niño ya tiene interiorizados por haberlos extraído de su propio ambiente durante los primeros años de vida. (...) Partiendo de la premisa de que la educación musical del niño debe basarse en la toma de conciencia de los componentes musicales de su entorno auditivo, se induce naturalmente la importancia del folklore musical como punto de partida de la enseñanza.” (Hemsey de Gainza, 1999, p.31)

Refiriéndose al material folklórico lo compara con el alimento que recibe el niño al nacer. Esta comparación es muy significativa puesto que insiste en la trascendencia de una adecuada selección del material y, de cierta forma, nos ofrece un criterio de selección:

“El folklore musical constituye un tipo de alimento auditivo-espiritual completo, denso, pero al mismo tiempo inocuo, como la leche materna, capaz de preparar al oído y la sensibilidad toda, para futuras adquisiciones y para una etapa de madurez. Quienes no advierten la importancia que tiene el cuidado y la selección de los alimentos en la primera infancia y no reparan en calidades indigestas, están atentando contra la integridad psicosomática de ese ser al cual pretenden educar; todo régimen duro aplicado en una edad precoz supone el riesgo de un debilitamiento crónico de las defensas naturales. Del mismo modo que la leche materna, la presencia de materiales folklóricos musicales en la educación atenuará el efecto contraproducente de otros materiales más pobres e inadecuados.” (Hemsey de Gainza, 1999, p.32)

Una vez trabajado con el material folklórico se puede recurrir a otro tipo de material, también en este caso, refiriéndose a la música como material:

“Cuando la educación musical ha sido bien orientada, los niños adquieren con rapidez el repertorio infantil básico y anhelan pasar, muy pronto a formas, géneros y estilos propios de niveles más maduros, como sería el caso del jazz, el folklore adulto o el folklore universal; o bien hacia formas ‘mesomusicales’ o cultas, según el medio al que pertenezcan.” (Hemsey de Gainza, 1999, p.33)

A lo largo del libro hay otras referencias a los materiales: sobre la conveniencia de utilizar materiales adecuados o la progresión de los mismos (*“No convendrá agobiar al niño con materiales nuevos antes de que haya tenido la experiencia de jugar y de improvisar a partir de sus propios materiales.”*²¹⁴) pero realmente las aportaciones más importantes ya están desglosadas y pueden resumirse en concebir la música como sinónimo de material y una presentación de los diferentes tipos de material musical a utilizar (canción infantil, folklore, etc.).

Es en un trabajo posterior de Hemsey de Gainza (2002) donde encontramos una definición de material. Esta definición va más allá de la misma música e incorpora otros elementos. En su *Pedagogía Musical*, Hemsey de Gainza (2002, p.24) nos ofrece la siguiente definición:

²¹⁴ Hemsey de Gainza, 1999, p.68.

“Los materiales: es decir, los elementos o “alimentos” sonoro-musicales orientados a movilizar al sujeto de la educación (canciones, música, instrumentos, objetos sonoros, elementos tecnológicos, medios o ayudas audiovisuales).”

Esta definición nos remite a los tipos de materiales que fueron descritos al comienzo del apartado y que nosotros creemos podrían presentarse de la siguiente forma para resumir las referencias que realiza Hemsy de Gainza (1964; 1977; 2002) a lo largo de sus diferentes escritos:

Material auditivo	Material auxiliar	Material audiovisual	Material tecnológico
-la misma música y canciones; -objetos y materiales sonoros: *instrumentos *metales; plásticos, maderas, vidrios *materiales de desecho *silbatos, campanillas, trompos, sirenas, cornetas	-discoteca -piano	-la ilustración mural -láminas -carteles	-tocabiscos -elementos tecnológicos

Cuadro Nº 2.6: *Materiales utilizados en educación musical según Hemsy de Gainza*

2.3.2. Otros autores

2.3.2.1. Clasificaciones de material

Un trabajo amplio y sistemático de clasificación del material que puede utilizarse en la educación musical es el que realiza Pascual Mejía en su *'Didáctica de la Música'* (2002, p.381-405). En primer lugar, presenta los instrumentos musicales, materiales diversos para la construcción de instrumentos en el aula, material de psicomotricidad y accesorios musicales.

CLASIFICACIÓN MATERIALES			
Instrumentos musicales	Materiales diversos para la construcción de instrumentos en el aula	Material de psicomotricidad	Accesorios musicales
<p>-De pequeña percusión:</p> <p>a) de madera: claves, cajas chinas, castañuelas, temple blocks.</p> <p>b) de metal: crótalos o chinchines, triángulos, platos suspendidos, platos entrecocados, sistros, cascabeles y cencerros.</p> <p>c) sonajeros: sonajas, cascabeles, cabassas, güiro, maracas.</p> <p>d) de parche: pandero, pandero con sonajas, bongós, timbales, congas y bombo, caja, batería convencional y caja de ritmos.</p> <p>-De láminas:</p> <p>a) de metal: carillones, metalófonos.</p> <p>b) de madera: xilófonos.</p> <p>-Baquetas o mazas.</p> <p>-Melódicos:</p> <p>a) flauta dulce.</p> <p>b) guitarra.</p> <p>c) piano, sintetizador o piano eléctrico.</p> <p>d) violonchelo, contrabajo, bajo eléctrico.</p> <p>e) instrumentos que sepan tocar los alumnos.</p> <p>-De efectos especiales:</p> <p>látigo, carracas, matracas, chalcos, quijada, flexatón, campanillas, mirlitón, sirena, palo de lluvia, silbatos, reclamos de caza, cuco, jilguero, flauta de émbolo, teclado con efectos.</p> <p>-Juguetes sonoros: flauta de émbolo, pequeños objetos que imitan el croar de las ranas, cajitas con el mugido de la vaca, silbatos que simulan el canto de los pájaros o muñecos que lloran.</p>	<p>-Objetos cotidianos: de madera, cristal, plástico, metal y piedras; papel de periódico o continuo; trozos de tela; botes rellenos de diferentes materiales (piedras, arroz, etc.); cintas de colores; vasos, botellas, sartenes, hojas, cucharillas, tubos, globos, papeles y cartones, lijas, chapas, latas, envases, otros.</p> <p>-Materiales de taller de plástica: tijeras, brocas, sierra, ingletes, cuchillas, navaja; cola de contacto, pegamento, cinta aislante, celofán, hembrillas y tornillos, resina, nylon, tubos, gomas elásticas, globos, pajitas, vasos de plástico, palillos, otros.</p>	<p>-Colchonetas.</p> <p>-Aros.</p> <p>-Pelotas de goma o de tenis.</p> <p>-Cuerdas.</p> <p>-Pañuelos.</p> <p>-Otros</p>	<p>-Metrónomos.</p> <p>-Cronómetros.</p> <p>-Diapasones de horquilla y de lengüeta.</p> <p>-Sillas móviles o banquetas.</p>

extraído de Pascual Mejía (2002, p.382-5)

Cuadro N° 2.7: Clasificación de los materiales utilizados en educación musical según Pascual Mejía

En segundo lugar, recoge la propuesta de Zabala (1990, p.126-129, citado en Pascual Mejía, 2002, p.385) y diferencia los materiales didácticos según los niveles de concreción, intencionalidad o función, tipología de los contenidos o el medio de comunicación o soporte. A continuación presentamos su ordenación:

CLASIFICACIÓN SEGÚN TIPOLOGÍA			
s/nivel de concreción	s/intencionalidad o función del material	s/tipología de los contenidos	s/medio de comunicación o soporte
-Primer nivel: proyectos educativos y proyectos curriculares. -Segundo nivel: guías didácticas y/o ejemplificaciones de unidades didácticas. -Tercer nivel: libros de texto y aplicaciones informáticas.	-Orientación: libros de didáctica. -Guía: libros de texto y materiales audiovisuales. -Proposición de experiencias de innovación, ilustración: libros de apoyo.	-Cuadernillos para procedimientos. -Monografías o audiovisuales para conceptos.	-Papel: libros de texto, atlas, diccionarios, libros de consulta, libros de cálculo o cuadernillos de ejercicios. -Informático. -Audiovisual.

extraído de Pascual Mejía (2002, p.385-6)

Cuadro Nº 2.8: Clasificación de materiales según su tipología

También señala que son varios los materiales complementarios que pueden utilizarse en el aula para la enseñanza de la música algunos de los cuales ya están incluidos en su descripción anterior. Éstos son:

Material complementario: Soporte sonoro	Material complementario: Soporte de papel
-Discos de vinilo, discos compactos y cassetes. -Materiales sonoros diversos del entorno, juguetes, efectos sonoros, etc. -Radio. -Disco-libro, con soporte audiovisual. -Diapositivas y transparencias: esquemas, obras de arte, instrumentos. -Documentos y reportajes. -TV. -Informático: combinación multimedia, programas de aprendizaje interactivo, secuenciadores de composición musical, editores de partituras. -Películas y cintas de vídeo. -De elaboración propia.	-Libros de canciones, piezas instrumentales, danzas y bailes. -Cuadernos y fichas. -Fotocopias. -Libros de consulta y de lectura. -Libros de texto. -Partituras convencionales y no convencionales. -Prensa. -Juegos educativos.

extraído de Pascual Mejía (2002, p.386)

Cuadro Nº 2.9: Materiales complementarios

Otro autor que recoge una posible clasificación del material es Pep Alsina (1997, p.76-77). En su libro *'El área de educación musical'* (1997) expone 'a grandes rasgos'²¹⁵ una clasificación del material que puede emplearse en la educación musical. Es visible la influencia del área de Didáctica y Organización Escolar y del enfoque curricular por la presentación minuciosa de los diferentes apartados y el hincapié en el currículum.

AUDIO	VISUAL	ESCRITO
<ul style="list-style-type: none"> -Del entorno próximo y habitual: cualquier objeto puede hacer música. -Discos de vinilo, discos compactos y cassetes: tanto para danzas como para otro tipo de actividad. -Informático: programas de consulta (en disquete y CD-Rom); programas de aprendizaje interactivo; secuenciadores de composición musical; editores de partituras. -Instrumentos musicales: mostrados por el profesorado o por alumnos y alumnas; propios del aula de música (de fabricación o de mercado). -Juegos: de equivalencias; de sonidos. -Radio: audición de programas o emisión dentro del centro. -De elaboración propia: grabaciones del profesorado o del alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> -Diapositivas y transparencias: esquemas; obras de arte; instrumentos. -Documentos y reportajes: con un contenido pedagógico propio de la disciplina. -Informático: combinación multimedia de recursos que mezclen lo visual con lo sonoro y que faciliten el aprendizaje de determinados contenidos. -Películas y cintas de vídeo: de toda la historia del cine, que ilustren los contenidos. -De elaboración propia: grabación para el análisis de actividades de clase como danzas, interpretaciones, conciertos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cancioneros de piezas instrumentales (vocales o no); danzas y bailes. -Cuadernos y fichas: editados, que trabajen algún aspecto de la disciplina. -Fotocopias: de material publicado para ser fotocopiado. -Libros de consulta: sobre aspectos musicales para el profesorado y el alumnado. -Libros de lectura: agradable y suficientemente clara. -Libros de texto: adaptables a las necesidades educativas y entendidos como recurso. -Partituras: convencionales o no, de piezas para interpretar o para servir de soporte a la audición. -Prensa: revistas pedagógicas especializadas (para el profesorado), periódicos y revistas especializadas para el alumnado. -Documentos: textos reales (letras de canciones, postales, cartas, publicidad) que nos permitan extrapolar la actividad del aula a la vida cotidiana. -De elaboración propia: con la prevención de revisarlo a menudo.

extraído de *'El área de educación musical'* de Pep Alsina (1997, p.76-77)

Cuadro Nº 2.10: *Materiales utilizados en educación musical según Alsina*

También Frega (1996, p.28-31) enumera "*Los medios de expresión*"²¹⁶ utilizados al hacer música. En primer lugar se refiere a la voz; en segundo, al cuerpo humano; y, por último, a las tres

²¹⁵ Alsina, 1997, p. 76.

²¹⁶ Frega, 1996, p.28.

familias de instrumentos: de percusión, de cuerda y de viento. Al no realizar una lista exhaustiva de los instrumentos pertenecientes a cada grupo no vemos necesario incluir los ejemplos mencionados. También incluye la clasificación de Curt Sachs que diferencia entre instrumentos aerófonos, cordófonos, membranófonos e idiófonos.

En el ámbito anglosajón Hackett y Lindeman (2004) presentan en el Anexo F del libro *'The Musical Classroom'* una lista de materiales y equipamiento para la clase de música en primaria que, además de incluir las direcciones de asociaciones y organizaciones relacionadas con el ámbito musical que puedan serle de utilidad al maestro, incluye:

- Bibliografía sobre la integración de la música, el arte y otros temas
- Libros y grabaciones de Jazz
- Libros (métodos, cancioneros, manual del maestro) y videos del método Kodály
- Libros de texto, libros en general, cancioneros, grabaciones, instrumentos Orff, material audiovisual del método Orff
- Grabaciones, libros y videos para el jardín de infancia
- Libros sobre movimiento
- Grabaciones para movimiento y danza
- Cancioneros, grabaciones y videos
- Libros de flauta dulce
- Software musical (CD-Rom)
- Direcciones de internet para materiales complementarios
- Libros, videos y grabaciones sobre la música occidental
- Cancioneros, videos y grabaciones sobre músicas del mundo
- Libros y póster sobre las mujeres en música

Estas autoras (2004, p.6) abogan por un material y equipamiento básico que debería estar presente en toda aula de música:

- Libros de texto con grabaciones para cada curso de la escuela (realizan algunas propuestas en el apéndice C)
- Instrumentos musicales: rítmicos (tambores), melódicos (xilófonos) y armónicos²¹⁷
- Un reproductor de CD
- Equipamiento tecnológico: ordenadores, software musical, CD-Rom

²¹⁷ "Autoharps y chromaharps" (véase Hackett y Lindeman, 2004, p.6).

Por último, mencionamos a Vílchez Fernández (2000) que nos presenta una clasificación de los elementos del modelo tecnológico²¹⁸ agrupados en cinco grandes grupos: medios auditivos, audiovisuales, visuales, informáticos y electrónicos.

CLASIFICACIÓN MEDIOS				
AUDITIVOS ²¹⁹	AUDIOVISUALES ²²⁰ (MAV)	VISUALES ²²¹	INFORMÁTICOS	ELECTRÓNICOS ²²²
-ANALÓGICOS: Cassette o magnetofón -DIGITALES: Mini Disk (MD) Compact Disc (CD) MP3 DAT	VHS, S-VHS DVD-R DVD-RW DV D-VHS MPGE-2	Diapositivas Transparencias Diaporama Power Point	-Programas que siguen el modelo AEO ²²³ -SIMULACIONES ²²⁴ -SOFTWARE INSTRUMENTAL ²²⁵	-Software para: Composición Mezcla y masterización Edición y síntesis Interpretación

extraído de 'Vílchez Fernández (2000, p.144-7)

Cuadro N° 2.11: Clasificación de medios según Vílchez Fernández

Además, este autor recoge en un cuadro las razones que llevan a la utilización de un medio u otro:

²¹⁸ Vílchez Fernández, 2005, p.114-7.

²¹⁹ "Conjunto de elementos que permiten la grabación y reproducción de sonidos". Vílchez Fernández, 2005, p.114.

²²⁰ "sistema integrado por Video-Television en cualquiera de sus canales de emisión. Esta señal que transfiere información, mayoritariamente por el conducto visual, configura los MAVs". Ibid, p.115.

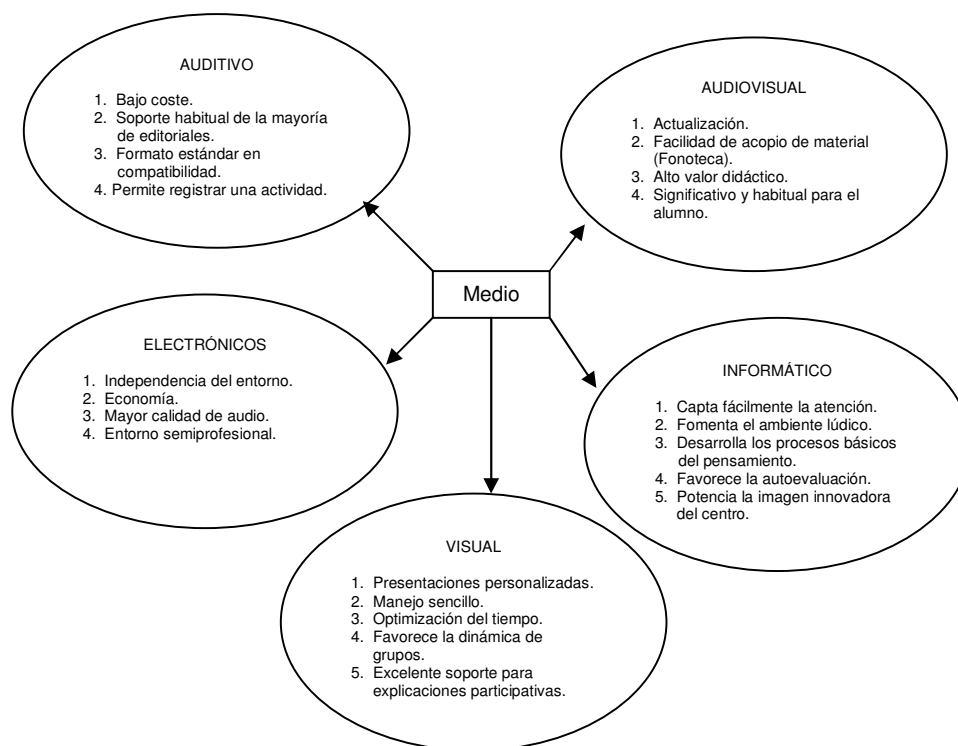
²²¹ "relacionados con la proyección fija de imágenes". Ibid, p.115.

²²² "elementos que toman como entorno y lenguaje de comunicación el lenguaje MIDI". Ibid, p.117.

²²³ Enseñanza Asistida por Ordenador. Ibid, p.116.

²²⁴ "actividad que se plantea en un entorno, contexto o circunstancias determinadas, previa elección de un objetivo o planteamiento de partida". Ibid, p.116.

²²⁵ "Plantea la misma labor que las actividades de refuerzo instrumental en papel". Ibid, p.116.



de Vílchez Fernández (2000:118)
Fig. 2.1: Motivos para la selección de medios

2.3.2.2. Criterios de selección de material

Otro de los aspectos a considerar relacionado con el tema, es la selección misma de los materiales. Para Alsina (1997, p.77) ésta estará basada “en unos criterios personales” que “pueden ser muy diversos pero, en definitiva, creemos que lo que verdaderamente importa, además de si el profesor o la profesora se sienten a gusto con ese material, es si permite atender a la diversidad del alumnado”²²⁶. Ofrece una propuesta de valoración para que el maestro analice el material antes de utilizarlo en el aula. Esta propuesta contiene 4 grandes bloques referidos a la descripción del material, sus intenciones educativas, el aprendizaje significativo y la atención a la diversidad. El primer bloque está destinado a describir la estructura y características del objeto de estudio diferenciando entre organización didáctica, organización de contenidos, tipo de material, lengua, materiales complementarios y formato. El segundo se centra en analizar la coherencia respecto a objetivos y contenidos del DCB, PEC y PCC y la coherencia interna del propio material. El tercer bloque se ocupa de la coherencia de la información, equilibrio entre actividades individuales y grupales, la motivación, la lectura secuenciada y las actividades. Por último, en el espacio dedicado

²²⁶ Alsina, 1997, p.77.

a la atención a la diversidad se analiza la inclusión de otras actividades y las evaluaciones propuestas.

Para Elliott (1995, p.275) una cuestión clave relacionada con el tema de la selección del material es “*cómo equilibrar la necesidad de profundidad musical con la necesidad de enseñar música en sus diversas prácticas humanas*” dado que los alumnos no tienen todos el mismo ritmo de aprendizaje es imposible establecer de antemano la profundidad y la amplitud con las que se trabajarán los materiales. También deben tenerse en cuenta las diferencias entre los deseos de los alumnos y lo que los maestros consideran musical y educativamente conveniente para ellos. Señala Elliott (1995, p.277) que hay dos formas de selección de materiales que se dan comúnmente pero que no son válidas. La primera es la selección de acuerdo a eventos escolares, festivales y solicitudes externas de funciones públicas y la segunda es adoptar la elección realizada por las editoriales. En el primer caso argumenta que, si bien hacer música para otros es lo que hacen los intérpretes profesionales y que los objetivos de la educación musical pueden beneficiarse de esa conexión con las necesidades musicales de la comunidad, los requisitos de las solicitudes externas generalmente son limitadas como para servir de guía de las necesidades musicales y educativas de los alumnos. En el segundo caso, no todos los libros de texto, series musicales y métodos reflejan un pensamiento musical, filosófico y educativo óptimo.

*“...hacer música para otros es, en efecto, lo que los profesionales hacen, y los objetivos de la educación musical y el desarrollo de la musicalidad de los alumnos pueden beneficiarse significativamente conectando el currículum-como-práctica con la comunidad escolar y las necesidades musicales de toda la comunidad en general. Al mismo tiempo, sin embargo, los requerimientos musicales de las personas y eventos fuera de la práctica son usualmente demasiado limitados y para un servicio determinado como para que puedan funcionar como pautas para las necesidades educativas y musicales de los alumnos de música. (...) Pero mientras algunas series de música, textos y libros de métodos reflejan un excelente pensamiento musical, filosófico y educativo, otros muchos no lo hacen.”*²²⁷ (Elliott, 1995, p.277)

Es fundamental preguntarnos qué estamos haciendo, cómo estamos seleccionando el repertorio que utilizamos. Es imprescindible para el éxito del practicum analizar, interpretar, escuchar, contextualizar y juzgar las obras musicales que se proponen utilizar en el aula antes de trabajarlas (Elliott, 1995, p.227).

²²⁷ Traducción que hemos realizado del inglés: “...making music for others is what musical practitioners actually do, and the aims of music education and the development of student musicianship can benefit significantly by connecting the curriculum-as-practicum with the wider school community and the musical needs of the community-at-large. At the same time, however, the musical requirements of people and events outside the practicum are usually too narrow and self-serving to function as guidelines for the musical and educational needs of music students. (...) But while some music series, texts, and method books reflect excellent musical, philosophical, and educational thinking, many do not”.

2.3.3. Otras cuestiones relacionadas con el uso de materiales en la educación musical

En las *Jornadas de reflexión sobre la música y la educación* convocadas por la sección argentina del FLADEM en el año 1996, la profesora Silvia Malbrán daba a entender que lo habitual en América Latina era la ausencia de la utilización de materiales didácticos en el aula debido fundamentalmente a tres motivos: personales de los propios docentes; de tipo económico; y, por desprestigio de la propia asignatura.

“En música, por lo general, no se utilizan textos ni materiales didácticos: se aducen razones de índole personal de los maestros de música, razones de índole económica, razones de descalificación de la asignatura, entre otras. Al carecer de un mínimo lineamiento, es frecuente que los estudiantes canten las mismas canciones en diferentes grados y realicen actividades de muy similar grado de dificultad y complejidad a lo largo de toda la EGB.” (Malbrán, 1997, p.37)

También referido a la utilización de los materiales Frega (1997, p.10) repara en el hecho de que *“no se mejora el proceso educativo por un mero acumular de medios materiales. Es el maestro, con sus alumnos quien carga de sentido las cosas, a través de su quehacer.”* Por otra parte, los instrumentos de percusión se deben de utilizar con sensibilidad para conocer las diferentes posibilidades expresivas de cada uno de ellos a la vez que sirven para el desarrollo auditivo, psicomotriz y estético del niño y su integración en un grupo además de favorecer el entendimiento de las leyes físicas de la música (Frega, 1997, p.11).

Jorgensen (2008, p.194) subraya la importancia de la organización y cuidado de los materiales en el aula en una sociedad de consumo. En las observaciones que realiza referidas tanto a la utilización de instrumentos Orff como de tecnología musical interactiva hace mención al lugar que ocupan los equipos (ordenadores, equipo de música), instrumentos, atriles y demás materiales que puedan llegar a utilizarse en el aula de música. Específicamente en una clase de primaria advierte de cómo están colocados los instrumentos Orff, cómo se los traslada cuidadosamente, se enseña a los alumnos a cuidarlos y considerarse privilegiados por poder tocarlos. Para esta autora un maestro debe ser organizado:

*“...para ser profesores eficaces, necesitamos ser organizados. Esta organización comienza con una mente ordenada y se extiende a nuestro manejo de los elementos de nuestras situaciones de aprendizaje -tiempo, espacio, material, y personal. Lo que enseñamos es un modo de vida o una manera de ser. La organización que se necesita para caracterizar nuestras propias vidas puede ser un ejemplo para nuestros alumnos. Más allá de nuestro ejemplo, es importante planear oportunidades para que nuestros alumnos puedan desarrollar mentes ordenadas y una disposición hacia el orden. Y a través de la práctica los alumnos podrán adquirir estos hábitos y aplicarlos en sus propias vidas.”*²²⁸ (Jorgensen, 2008, p.198)

²²⁸ Traducción que hemos realizado del inglés: *“to be effective teachers, we need to be organized. This organization starts with an ordered mind, and extends to our management of elements of our instructional situations -time, space, material, and personnel. What we teach is a way of life or being. The organization that needs to characterize our own lives can be an*

Ya hemos visto que cuando se habla de las características de los materiales se los califica con adjetivos como 'interesantes y útiles'²²⁹. Para Pascual Mejía (2002, p.381) la calidad de los instrumentos que se emplean es fundamental: "*Es, además, importante que los instrumentos que se utilicen en el aula sean de muy buena calidad*". Este énfasis en la calidad se fundamenta mediante las siguientes motivaciones:

- porque favorece el estímulo de la sensibilidad y el gusto tímbrico;
- porque la afinación es más precisa y justa;
- porque son más resistentes al uso diario y, por tanto, los instrumentos duran más.

2.4. Los materiales musicales en una educación multicultural

La inmigración en un mundo globalizado hace necesaria una acción educativa que intente entender y respetar las diferentes culturas de procedencia en una clase multicultural. En Estados Unidos ya desde finales de los años 20 del siglo pasado existieron algunos intentos de entender la cultura y el bagaje étnico de los diferentes grupos de la sociedad americana. Estos intentos se llamaron 'Educación Intercultural' en los años 20, 'Estudios étnicos' en los años 60, caracterizado éste por el énfasis en mejorar la auto-estima de los grupos minoritarios, y a finales de esa década 'Educación multiétnica' en el que se aboga para que todos los alumnos -y no sólo los grupos minoritarios- aprendan sobre las diferentes culturas existentes en Estados Unidos. Hacia la década de los setenta surge el concepto de 'Educación Multicultural' que sostiene que deben conocerse las creencias, valores y ambientes de las diferentes culturas para poder entenderlas, concepto que durante los años 80 se amplía para incluir los aspectos religiosos, socioeconómicos, de género y de edad (Volk, 1998:3-4).

Campbell (1997) distingue entre la educación musical multicultural y la enseñanza de la '*world music*'. Esta categoría comercial de '*world music*' o músicas del mundo surgió a finales de la década de los ochenta como resultado del agrupamiento realizado por la industria discográfica de las músicas locales que no entraban dentro de las categorías existentes en el momento (Ochoa, 2003, p.28) aunque esta categoría comercial sea a su vez intercultural en tanto que "*su discurso se forja siempre en la interacción entre diferentes y dicha interacción puede tomar muchas formas y puede significar cosas muy diferentes para distintas personas*"²³⁰. Para Campbell (1997, p.9) la diferencia entre una y otra radica en que la primera (educación musical multicultural) tiene en cuenta el valor de la música dentro de la propia cultura y su contexto mientras que la segunda

exemplar for our students. Beyond our example, it is important to arrange opportunities for our students to develop tidy minds and dispositions to orderliness. And through practice, students can acquire these habits in their own lived lives".

²²⁹ Hemsy de Gainza, 1999, p.25.

²³⁰ Ochoa, 2003, p.101.

(músicas del mundo) compara el uso de algún elemento musical en diferentes culturas. El fenómeno de la 'world music' es complejo. Por un lado, "nos hallamos ante un reconocimiento de la diversidad cultural"²³¹ pero, por otra, nos enfrentamos a connotaciones y aspectos negativos. Señala Martí (2003) que

"se supone que hablamos de músicas de todo el planeta, pero sabemos, el mismo Steven Feld nos lo ha dicho bien claro, que fuera de los ámbitos académicos, cuando se habla de world music se la hace equivaler a la música del tercer mundo, a la que podríamos añadir la de algunas minorías de los países occidentales. (...) la world music tiene repercusiones negativas cuando la analizamos dentro de la dinámica pluricultural. (...) De hecho, las mismas críticas que le hacemos al concepto de multiculturalismo se le pueden hacer también a la idea de world music. Está claro que el multiculturalismo surge como claro reconocimiento de la diversidad, pero hoy en día ya no vemos con la misma ingenuidad este concepto. Los aspectos críticos más claros son que parte de un ideal que implica una concepción esencialista de la cultura, que adquiere una importancia que hace que sea valorada incluso al margen de sus mismos portadores, las personas. Un segundo aspecto crítico es que el multiculturalismo implícitamente refuerza identidades étnicas y nacionales erigiendo fronteras en el seno mismo de la sociedad como última e inevitable concesión para salvar las esencias originales. Y un tercer punto es que el multiculturalismo implica un campo de juego cuyas reglas son dictadas por y siempre a favor del equipo que juega en casa. Estas mismas críticas creo que son aplicables a la world music".

En el campo de la educación musical también existe una variedad de términos como pueden ser 'Música multiétnica', 'Educación musical multicultural' o 'Antiracismo' que se utilizan indistintamente o con diferentes connotaciones (Volk, 1998, p.4). Mientras que hay autores como O'Flynn (2005, p.196) que prefieren utilizar el término 'intercultural' más que 'multicultural' porque sostienen que "una perspectiva multicultural reconoce la pluralidad de la música dentro de y más allá de una sociedad mientras que la visión intercultural nos permite interpretar las formas que los individuos y los grupos negocian la diversidad de sus mundos musicales", otros autores como Elliott (1995) señalan que la música es intrínsecamente multicultural.

"He discutido que la MÚSICA es inherentemente multicultural. Resulta que cualquier plan de estudios que está verdaderamente involucrado con la educación MUSICAL estará fundamentalmente centrado en inducir a los alumnos a una variedad de tipos de Música." (Elliott, 1995, p.291)

"El currículum musical puede funcionar y funciona social y culturalmente en formas poderosas. Teniendo en cuenta esto, sugiero que la implementación de una filosofía práctica de la educación MUSICAL a través de prácticas musicales reflexivas ofrezca la oportunidad de desarrollar la comprensión musical de los alumnos relativa a la individualidad de aquellos que verdaderamente "viven" varias culturas musicales. En otras palabras, al implementar una filosofía práctica de la educación MUSICAL, los profesores tienen un camino razonable para alcanzar los objetivos de una educación humanística."²³² (Elliott, 1995, p.293)

²³¹ Martí, 2003, p. 3.

²³² Traducción que hemos realizado del inglés: "I have argued that MUSIC is inherently multicultural. It follows that any curriculum that is truly concerned with MUSIC education will be fundamentally concerned with inducting students into a variety of Musics." "Music curricula can and do function socially and culturally in powerful ways. With this in mind, I suggest

Frega (1997, p.34) nos señala que el multiculturalismo en educación

“es propia de la década de los ochenta. Es consecuencia más del avance tecnológico y la velocidad y amplitud de las comunicaciones. Este enfoque significa la preservación de localismos y regionalismos y la flexibilidad criteriosa en la aproximación a la abundante oferta internacional.”

Terese M. Volk (1998, p.168) nos dice que en el campo de la educación musical y el multiculturalismo en América del Norte

“Por mucho, la mayor producción se ha producido en el área de métodos y materiales. Como muchas nuevas ideas, han tenido sus puntos fuertes y sus defectos, y corresponde a los educadores de música el elegir entre ellos para encontrar la mejor combinación para cada clase que enseñan.”²³³

¿Cuáles son los materiales que se han utilizado a lo largo de la historia en Estados Unidos según Volk y que han potenciado una educación multicultural? Las canciones y bailes populares que, a pesar de algunas costumbres inadecuadas arraigadas en la enseñanza musical como era la falta de su contextualización o la utilización de una letra diferente a la versión original, encontraron un lugar en el currículum escolar; los negro spirituals que se introdujeron a través de las conferencias de la MENC; la música latinoamericana arreglada en composiciones instrumentales para escolares; y, las grabaciones y videos que permitieron acercar la música de otras culturas a los alumnos (Volk, 1998:168-171). En cuanto a libros de referencia para educadores sobre las diferentes culturas musicales señala que hasta el año 1967 eran casi inexistentes y que sólo a partir del trabajo conjunto entre la educación musical y la etnomusicología surgieron este tipo de recursos. Hoy en día los libros de texto y sus materiales complementarios (CDs, videos, partituras) permiten a los educadores musicales contextualizar las canciones y danzas incluidas, los estilos musicales y los instrumentos. También existen otros materiales como libros, videos, casetes o CDs que pueden resultar útiles para los maestros que deseen tener una perspectiva multicultural en el aula, sin olvidarse de los avances tecnológicos (programas específicos, teclados electrónicos, CD-Rom, páginas de internet). Como otros materiales procedentes de otras culturas y existentes en el mercado Volk (1998, p.175-176) menciona los arreglos o transcripciones para coro y los materiales para la música instrumental (bandas, orquesta).

that the implementation of a praxial philosophy of MUSIC education through reflective musical practicums offers the opportunity to develop students' musical understandings relative to the personhood of those who actually 'live' various music cultures. In other words, by implementing a praxial philosophy of MUSIC education, teachers have a reasonable way of achieving the goals of humanistic education”.

²³³ Traducción que hemos realizado del inglés: *“By far, the greatest productivity has occurred in the area of methods and materials. Like most new ideas, they have had their good points and their shortcomings, and it is up to music educators to pick and choose among them to find the best combination for each class they teach”.*

En el siguiente cuadro reflejamos los materiales utilizados en la educación multicultural según Volk (1998) y que agrupamos en sonoro, audio-visual y escrito:

MATERIALES UTILIZADOS EN LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL		
SONOROS	AUDIO-VISUALES	ESCRITOS
-Canciones y bailes populares -Negro-spirituals -Música latinoamericana -Cassetes o CDs	-Videos -Informático (software, teclado electrónico) -CD Rom	-Libros de referencia y guías -Libros de texto -Partituras -Páginas de internet -Arreglos y transcripciones para coro -Música instrumental impresa

Cuadro Nº 2.12: Materiales utilizados en una educación multicultural según Volk

En el caso de Galicia, es en estos últimos años cuando se publican dos libros relacionados con las danzas gallegas de gran utilidad para el ámbito escolar. No existía anteriormente material de este tipo, ya que las danzas y bailes propios eran recogidos por las diferentes asociaciones que las representaban en sus espectáculos. Como excepción debemos mencionar el manual de Juan Linares titulado '*O baile en Galicia*' del año 1986 que incluye diferentes coreografías de bailes gallegos (pero que no cuenta con soporte audiovisual) y algunos artículos relacionados con el tema. En su estudio acerca de la historia y evolución de la danza gallega, Martínez San Martín (1998, p.111) señala que "*a nivel gallego hace falta subrayar, ante todo, la inexistencia de trabajos sobre el tema*"²³⁴. Estas publicaciones mencionadas anteriormente son '*Para cantar e bailar*' de Luis Prego Fernández (2008) y '*Así fan os bailadores*' de Sergio de la Ossa et al. (2009). También encontramos incluidos en otros trabajos alguna danza típica de Galicia como aparece en '*Zampadanzas*' de Marta Pereira y Mercedes Prieto (2010). En realidad, podríamos decir que no sólo hay una carencia bastante notoria de vídeos/DVDs de danzas tradicionales de Galicia para ser utilizadas por los maestros de música en el aula sino que esta circunstancia es común a todas las Comunidades Autónomas de España.

Afortunadamente éste no es el caso de los cancioneros, ya que la oferta existente es amplia. Las primeras recopilaciones de canciones tradicionales datan de finales del siglo XIX. En su tesis doctoral, Chao Fernández (2005, p.4) menciona que

²³⁴ Traducción que hemos realizado del gallego: "*A nivel galego cómpre subliñar, ante todo, a inexistencia de traballos sobre o tema*".

“en el caso concreto de la Comunidad gallega, se pueden encontrar numerosos Cancioneros que recopilan las diferentes manifestaciones musicales autóctonas, como por ejemplo los Cancioneros de Marcial del Adalid (1877), Casto Sampedro (1910), Martínez Torner y Bal y Gay (edición revisada en 1973), García Matos (1960), Carlos Villalba Freire (1976), Dorothe Schubart y Antón Santamarina (1983.1990), entre otros.”

A estas recopilaciones podemos sumarles los trabajos realizados para el ámbito escolar de Manuel Rico Vereá (1948-) como son *‘Arrolín, arrolán. Con novas cancións e orientacións didácticas’* (1994) o *‘Vente vindo, ven cantando. Cancioneiro Escolar Galego’* (1996), entre otros, además de su obra *‘Cancioneiro popular das terras do tamarela’* (1989). Al igual que sucede con las diferentes agrupaciones de baile gallego, son varios los grupos de folklore gallego al que se le debe la difusión del cancionero popular.

Relacionando la evaluación curricular con el multiculturalismo Elliott (1995, p.291-293) señala seis tipos básicos de currículo musical a efectos de examinar la multiculturalidad de los programas. Estas categorías son:

- El currículo musical ‘asimilacionista’ centrado en las prácticas de la tradición clásica de Europa Occidental. Esta concepción, conciente o inconsciente, ignora o niega la diversidad musical propia de la comunidad o del país;
- El currículo musical ‘amalgamacionista’ que sí incluye otras prácticas relacionadas con la tradición clásica europea siempre y cuando sus elementos hayan sido utilizados por compositores occidentales reconocidos (como puede ser Ravel, Copland o Gershwin) o porque se utilizan sus elementos o ideas como recursos nuevos a incorporar en la música occidental. Un ejemplo es el jazz;
- El currículo musical que rechaza o desprecia la tradición y que estudia lo contemporáneo y las nuevas formas musicales como medio de expresión personal;
- El currículo ‘multicultural insular’ que se centra en seleccionar prácticas musicales sobre la base de las filiaciones culturales de los alumnos;
- El currículo multicultural ‘modificado’ que selecciona prácticas musicales de acuerdo a límites locales o regionales ya sean éstos culturales, étnicos, funcionales, religiosos o de raza y que se estudian con una preocupación en cómo han sido modificados por reacción a, o por incorporación a, los estilos occidentales principales;

- El currículo multicultural 'dinámico' en el que existe una preocupación por comprender las creencias artísticas, sociales y culturales subyacentes que influyen la práctica musical de las diferentes culturas a través de una práctica de la música reflexiva.

¿Qué relación tienen estas tipologías con los materiales seleccionados? ¿En qué afecta a la selección de materiales? Si tenemos en cuenta el carácter práctico de la enseñanza musical y que los materiales son considerados las mismas obras o piezas musicales, podemos comprender la relación entre las diferentes categorías y los materiales a utilizar en el aula:

MATERIALES UTILIZADOS EN LOS DIFERENTES TIPOS DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN MUSICAL	
CATEGORÍAS DE CURRÍCULUM MUSICAL	MATERIALES UTILIZADOS
- 'Asimilacionista'	- Obras de la 'música clásica'
- 'Amalgamacionista'	- Obras de la música clásica - Obras de micro-culturas cuyos elementos hayan sido utilizado por compositores occidentales (p.ej. Gershwin) - Música no-occidental que aporte elementos e ideas nuevas
- Contemporáneo ²³⁵	- Obras contemporáneas
- 'Multicultural insular'	- Música relacionada con las afiliaciones culturales de los alumnos.
- 'Multicultural modificado'	- Obras de diversos estilos y su adaptación en la cultura occidental. Todos se trabajan desde el mismo punto de vista estético
- 'Multicultural dinámico'	- Obras de diversos estilos que se trabajan intentando comprender sus creencias subyacentes.

Cuadro Nº 2.13: *Materiales utilizados en educación musical según Elliot*

Como puede apreciarse salvo en el último caso de un currículo '*Multicultural dinámico*' no hay una presencia ni comprensión de las diversas músicas del mundo. Podemos decir que realmente el último es el verdadero multicultural porque se trata de comprender las ideas artísticas, sociales y

²³⁵ Hincapié en el estudio de lo contemporáneo y el desarrollo de nuevas formas musicales como medio de la expresión personal.

culturales que influyen en el quehacer musical y su escucha en sus diferentes formas. Los demás enfoques son incompletos y repercuten en la clase y en la elección del material. Un ejemplo de ello lo encontramos en la formación de los grandes métodos que no tienen en cuenta el material propio o las tradiciones del lugar. O'Flynn (2005, p.196) señala que tiene poco sentido el empleo de los métodos europeos de educación musical en contextos donde los niños desde pequeños están implicados en actividades musicales complejas. Pensemos un momento en niños inmersos en el mundo flamenco, cómo desde pequeños están viviendo y se impregnan de ritmos o giros que cualquier educador rápidamente tildaría de complicados. Por otra parte el estudio de las músicas foráneas, del patrimonio intangible²³⁶ de una cultura, requiere de *“un marco de interacción disciplinaria que incorpore nuevas tecnologías sonoras, marcos analíticos que partan de los usos de las músicas y un contexto interactivo que permita entender los diferentes procesos de movilización musical y sus implicaciones”*²³⁷.

Si abogamos por la utilización de estos materiales en el aula, es conveniente recordar las palabras de Szego (2005, p.215) sobre las consideraciones a tener en cuenta en la interpretación: las representaciones deberían ser pensadas y respetuosas. No es lo mismo interpretar una pieza que hemos transformado y adaptado y comprender -nosotros y nuestros alumnos- la/s diferencia/s producidas que tocar ese material transformado y adaptado, y tener la convicción de que es igual que la pieza original. En esta misma línea apunta Davis (2005, p.54) que

*“Además de potenciar las reivindicaciones de las música excluidas o minoritarias, que en este momento a menudo se contemplan como moralmente centrales en la tarea de la educación musical, se corre el riesgo de tener una visión demasiado simplificada, incluso dualista, de la construcción del OTRO en los procesos de reconocimiento cultural”*²³⁸

Este debate sobre la fidelidad al estilo del material original o autenticidad y la simplificación de los conocimientos es ampliamente tratado por varios autores así como también lo son las concepciones erróneas que inciden en una educación musical multicultural²³⁹ (Elliott, 1995; Szego, 2005; Abeles et al., 1995, Giráldez, 1997; Lundquist, 2002). Las raíces de este pensamiento pueden rastrearse a la relación entre pedagogía y política, la necesidad de posicionarse si se quiere realizar una intervención pedagógica pensada, ya que *“...contextos diferentes dan lugar a diversas interrogantes, problemas y posibilidades”*²⁴⁰. El problema se centra principalmente en cómo adquirir un dominio musical en todos esos lenguajes y códigos porque con referencia a la audición los

²³⁶ Conjunto de formas de cultura tradicional y popular o folclórica, es decir, las obras colectivas que emanan de una cultura y se basan en una tradición. Véase Ochoa, 2003, p.114.

²³⁷ Ochoa, 2003, p.124.

²³⁸ Traducido por Filella Escolá en Lines, D.K. (2009, p.79).

²³⁹ Abeles et al. (1995, p.285) observan como concepciones erróneas muy comunes la idea de la música como lenguaje universal basado en el arte musical occidental (que es diferente a la música como una forma universal de expresión humana) y la imagen de Estados Unidos como un *‘melting pot’*, un crisol donde los grupos étnicos han dejado su propia cultura detrás.

²⁴⁰ Giroux, 2005, p.172.

registros sonoros o audio-visuales nos ofrecen la posibilidad de utilizar los materiales originales. Autores como Gregory (2005) sostienen que, para de verdad comprender una música, hay que sumergirse en su cultura. Éste autor, que dedica su atención a los roles de la música en la sociedad -la música como acompañamiento de las distintas actividades humanas desde canciones de cuna hasta música para ritos o ceremonias-, señala que *“la verdadera comprensión de la música sólo podrá venir de una inmersión completa en la cultura, pero un conocimiento del significado histórico y cultural de cualquier música es importante para su apreciación”*²⁴¹. Compartimos con Giráldez (1997, p.6) su visión *“...de que la autenticidad absoluta es imposible debido, fundamentalmente, al proceso de ‘descontextualización’ (la clase no es, evidentemente, el contexto ‘natural’ de la música) y a los recursos utilizados (vídeos, discos, etc.)...”*. Además, cualquier estilo musical necesita un tiempo largo de inmersión en él para que resulte natural al intérprete. Creemos que es necesario y deseable, en el proceso de educación musical, incorporar músicas de diversas procedencias, épocas y estilos, como puede apreciarse en los cancioneros elaborados por Violeta Hemsy de Gainza (1963; 1967; 1973; 1991) desde los años 60.

Los retos a los que deben enfrentarse los educadores musicales del siglo XXI son innumerables. Sólo respecto al multiculturalismo deben tener la capacidad de seleccionar un repertorio representativo de una extensa diversidad de estilos musicales, *“pensar y hablar en más de un «dialecto musical»”*²⁴² sin olvidar también la propia procedencia de los mismos alumnos. ¿Somos capaces de incorporar al aula sus tradiciones? ¿Trabajamos la música gallega, gitana o la de un niño ecuatoriano? ¿Ampliamos la experiencia para incluir un repertorio más allá de la música de Europa occidental? ¿Los consideramos dignos de inclusión en nuestra enseñanza? O, aparte de falta de formación, ¿tenemos prejuicios?

Coriún Aharonián (1997, p.20) al reflexionar sobre la educación musical en Latinoamérica resalta que

“Aceptamos pasivamente una educación musical que queda detenida en el tiempo y el espacio, para beneficio de una estructura colonial y clasista que se renueva ahora con el así llamado neoliberalismo. Partimos de un esquema de valores en que lo culto es superior a lo popular, y utilizamos lo popular, sea contemporáneo o tradicional, a menudo sólo como forma de populismo o de demagogia, y con poco o nulo conocimiento de su vida interior. Enfrentados a lo popular, no tenemos referencias para establecer nuestros propios juicios de valor, y por ende para determinar la significación en lo formativo de cada material utilizado. Enfrentados a lo culto, carecemos de una verdadera cultura culta, y cuando ésta exista se limita a Europa, se inicia hacia el año 1700 y se detiene hacia 1900. No conocemos lo producido por los compositores cultos en este siglo o, en el mejor de los casos, lo conocemos pero sólo hasta la Segunda Guerra Mundial, es decir, hasta hace medio siglo. Y desconocemos absolutamente la creación de nuestros contemporáneos de América latina.”

²⁴¹ Traducción que hemos realizado del inglés: *“True understanding of the music would only come from complete immersion in the culture, but a knowledge of the historical and cultural significance of any music is important for its appreciation”*. (Gregory, 2005, p.138).

²⁴² Shehan Campbell, 1997, p.11.

Todos deberíamos reflexionar sobre estos puntos e intentar responderlos sinceramente. Consideramos de gran interés los planteamientos que realiza Aharonián (1997; 2004; 2005) referidos a la identidad cultural, al conocimiento de nuestros puntos de referencia (dónde miramos, a quiénes citamos, cuál es la visión que adoptamos como propia, quiénes son nuestros puntos de referencia para nuestro pensamiento) aunque no compartimos la radicalidad de algunas de sus posturas.

Nettl (1997, p.37) propone a los educadores musicales adoptar el enfoque de los etnomusicólogos, un enfoque que tiene *“como credo la creencia de que fundamentalmente todas las músicas son buenas, y que no deberíamos compararlas en términos de cuánto nos gustan sino de cuál es el mensaje que aportan de su sociedad”*. También arroja luz sobre algunos problemas reales con los que se enfrentan los maestros de música. Éstos están relacionados con la difícil tarea de adquirir una competencia aceptable en las diferentes músicas que puede lograrse a través de cursos o talleres; de la superficialidad con la que se abordarían estas músicas en el aula a lo que responde que se trata de *“enseñar algo acerca de ellas de modo que los estudiantes sepan que existen y que son dignas de atención y respeto”* (Nettl, 1997, p.40); de la postura equivocada de argumentar que gusta o no a los alumnos cuando en realidad se trata de comprender la música contextualizada; de tener en cuenta de que lo que pensamos es la música ‘normal’ del mundo es en realidad sólo música de occidente; y, por último, de que la música *“permite un acercamiento más profundo hacia el corazón de la cultura”* (Nettl, 1997, p.41). Respecto al primero de los problemas planteados (adquisición de una competencia aceptable en las diferentes músicas), Swanwick (1991) en el año 1988 ya aborda este tema afirmando que *“No se puede pedir a los profesores que sean expertos en todas las músicas del mundo, pero deben ser sensibles a muchas y expertos al menos en una de ellas”*²⁴³.

En el año 1997, en España, Giráldez (1997) ya señalaba que *“...aún estamos lejos de una generalización de la aplicación de los principios de una educación musical multicultural, al menos, si por ésta entendemos algo más que enseñar unas pocas canciones de dudosa autenticidad...”*. Esta autora también señala que *“Estados Unidos, Gran Bretaña y determinados países africanos, entre otros, han producido, desde los años 70, una importante cantidad de trabajos de investigación y de materiales didácticos relacionados con el tema que nos ocupa”*²⁴⁴. Podemos mencionar un ejemplo cercano de este tipo de trabajo. Una vez más se trata de la genial aportación de Violeta Hemsy de Gainza. Como ella misma ha expresado²⁴⁵ en los inicios de su carrera trabajó con materiales europeos casi exclusivamente. En la década de los sesenta elabora un cancionero con

²⁴³ Swanwick, 1991, p. 130.

²⁴⁴ Giráldez, Noviembre 1997 (Consultado el 13 de octubre de 2006 en <<http://www.sibetrans.com/trans/transiberia/giraldez.htm>>).

²⁴⁵ Curso de formación continua ‘A música na escola de hoxe’ realizado en Santiago de Compostela del 7 al 9 de Junio de 2006.

Guillermo Graetzer que valoriza el folklore del propio país al que se suma el de toda Hispanoamérica con '*Canten señores cantores*' y '*Canten señores cantores de América*'. En la década de los setenta encontramos una recopilación de canciones europeas y del continente americano en el libro '*Para divertirnos cantando*' y, de finales del siglo XX, los cuatro volúmenes de '*El cantar tiene sentido*' que presentan canciones de todo el mundo.

Más de diez años después de la afirmación de Giráldez (1997) citada anteriormente, y a pesar de que nos encontramos con propuestas concretas que abordan el tema de la música intercultural como, por ejemplo, el planteamiento de Ortiz Molina y Ocaña Fernández (2004) preocupadas por la situación actual vivida en Andalucía o las experiencias realizadas sobre la introducción del flamenco en la escuela que se recogen en un trabajo coordinado por López Castro (2004)²⁴⁶, seguimos en una situación similar. Como señala este último autor en el caso concreto del flamenco

"ni en las escuelas de magisterio ni en los centros de profesores/as ni en las administraciones encontramos la convicción y el esfuerzo suficiente para impulsar una dinámica de crecimiento en las posibilidades de intervención en el aula. Estos dos inconvenientes se suman a la poca valoración que la sociedad tiene de la idea de llevar el flamenco a la escuela" (López Castro, 2004, p.11).

Varios son los investigadores que sugieren que los cambios en nuestras preferencias musicales pueden resultar de una educación musical multicultural (Lundquist, 2002, p.637). Sería bueno, entonces, tener presente las palabras de Sharma (2006, p.5)

"Nuestra expectativa de lo que es una buena música se basa en experiencias previas. Aceptamos algunos sonidos nuevos –rasgos en la armonía, instrumentos o ritmos- pero nos sentimos incómodos si nada es familiar. Sin embargo, una dieta musical que sea completamente predecible se hace aburrida, incluso para los oyentes más conservadores. ¡Si sólo escuchásemos cosas conocidas, todavía seguiríamos escuchando nanas!".

Y por supuesto, como ya se ha dicho antes, la elección de un repertorio basado en el reconocimiento y valoración de la identidad musical del otro. Como dice Reimer (2003, p.282):

*"...debemos reconocer en la identidad musical de nuestra propia cultura, lo que reconocemos en la identidad musical de otros -que su cultura debería ser honrada y apreciada no por tratar de ser lo que somos nosotros sino por ser como son. Cada música es inevitablemente un producto de ciertas formas de ser la existencia cultural básica, y cada forma de ser ha producido música valiosa en gran parte por su individualidad."*²⁴⁷

²⁴⁶ Otros trabajos que podemos mencionar son los siguientes: '*Mbudi Mbudi na Mhanga. Universo musical infantil de los wagogos de Tanzania*' (Vallejo, 2004), '*África en la escuela. Una propuesta de educación musical*' (Pérez Guarnieri, 2007), '*Bulebú con soda. Tango para ofrecer a los chicos*' (Pesce y Yarmolinski, 2005) y '*Tango, un abrazo en la escuela*' (Ferretti, 1999).

²⁴⁷ Traducción que hemos realizado del inglés: "...we must recognize about own culture's musical identity what we recognize about the musical identity of others' –that their culture should be honored and appreciated not for trying to become what we are but for being what they are. Every music is inevitably a product of particular ways of being its cultural basis supplies, and each such way of being has produced music valuable in large part for its individuality."

O en palabras de Nadal Pedrero (2007, p.23-24)

“La incorporación de estas músicas no se reduce a añadir repertorios, ni a considerar a estas manifestaciones musicales como un ‘extra’, como un plus, respecto a aquello que, musicalmente, es básico, común y universal, sino todo lo contrario. Se trata de comprender que hay muchas manifestaciones musicales distintas y que todas pueden ser un recurso válido para ilustrar los elementos básicos de cualquier esquema de educación musical, o en otras palabras, para alfabetizar musicalmente y formar parte de la cultura musical.”

Por último, para concluir este apartado nos parece acertado incluir las palabras de Booth (2009) acerca de una concepción errónea generalizada que sostiene que la calidad del repertorio que se utiliza en el aula es garantía de éxito. Este autor afirma que

“80% de lo que enseñáis es quien sois, y el restante 20% de un programa educativo -el guión, las actividades y las demostraciones, las cosas que haceis- es importante. Lo que hace que nos importe, nos interese completamente, va con vuestras intenciones e ideas, es la calidad de ese 80% -la persona viva enfrente nuestro. Debemos tener un entusiasmo sincero y un interés personal activo en cada oportunidad educativa, o cortáis vuestras posibilidades de hacer que el evento funcione.”²⁴⁸ (Booth, 2009, p.128)

²⁴⁸ Traducción que hemos realizado del inglés: “80% of what you teach is who you are, and the remaining 20% of an education program -the script and activities and demonstrations, the stuff you do -is important. What makes us care, bother to attend fully, go with your intentions and ideas, is the quality of the 80% -the live people in front of us. You must bring wholehearted enthusiasm and your active personal interest into every education opportunity, or you undercut your chance to make the event work”.

2.5. Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación musical

La música no es ajena a los progresos producidos en otros campos. Esto es un hecho histórico: la evolución misma de los instrumentos musicales, la imprenta, el fonógrafo, la tecnología digital, la alteración de sonidos electrónicamente son un reflejo de la incorporación de las innovaciones tecnológicas al mundo de la música, de la búsqueda insaciable de lo nuevo y de los cambios que tuvieron lugar en la producción, distribución, consumo y apropiación de la música²⁴⁹. Afirma Ochoa (2003, p.24)

“que la tecnología digital está jugando un papel crucial en la alteración de los modos de transmisión de dicha música [músicas locales] y la manera como definimos las fronteras de los géneros musicales de lo local, así como también el sensorium mismo de percepción de lo sonoro”²⁵⁰.

Hoy en día cualquier persona con conocimientos de informática puede bajar música de la red, copiar CDs (por no decir piratearlos) o incluso, por ejemplo, amplificar, grabar, manipular y retocar sus interpretaciones de forma casi profesional. Asimismo,

“Uno de los rasgos característicos del entorno social que rodea a nuestros alumnos es el peso creciente de las nuevas tecnologías. El adolescente se encuentra rodeado por un sinnúmero de artilugios electrónicos y, lo que es más importante, suele mostrar gran interés por descubrir las posibilidades de estos medios” (Castillo Alvarez y Prieto Alberola, 2003, p.84-85)

En esta línea también apunta Area (2005, p.157) que *“Esta generación es la más genuina representante de las nuevas formas de comportamiento cultural y social de la sociedad contemporánea basadas en el uso habitual de distintas tecnologías digitales”*. Por otra parte, basta escuchar hablar a los niños para comprender la influencia que en ellos tienen los dibujos animados. Palabras como ‘virtualización’, ‘escaneado’, ‘código de acceso’, ‘campo virtual’ son parte del vocabulario presente en series como ‘Code Lyoko’²⁵¹ en donde los personajes pueden entrar en un mundo virtual y, por tanto, es un vocabulario que manejan los niños desde una edad muy temprana, un vocabulario que no produce ningún tipo de reacción de asombro o desconocimiento del significado de los términos utilizados en la informática.

La gran pregunta es si estas innovaciones tecnológicas han encontrado un lugar en el aula escolar, qué conocen y utilizan los maestros con sus alumnos y para sí mismos. Como señala Fuertes Royo (1996, p.21) además de una reflexión sobre lo que se persigue con su empleo es

²⁴⁹ De ser una experiencia pública pasó a existir la posibilidad de la experiencia privada de la música y el control del propio ambiente musical (Martin, 2002, p.209).

²⁵⁰ Con *sensorium de la percepción de lo sonoro* se refiere a la utilización de walkman, televisión, internet, concierto masivo o anuncio publicitario.

²⁵¹ Serie de animación infantil producida por MoonScoop Productions emitida en Clan TVE. Consultado en la página <<http://www.taffyentertainment.com/>> el 6 de agosto de 2010.

fundamental tratar otros problemas: “Las expectativas teóricas son abundantes pero en la práctica es necesario conocer y resolver previamente cuestiones ineludibles: formación del profesorado, equipamientos de los centros (soportes físicos y lógicos), disponibilidad de uso de los equipamientos, renovación de los mismos, relaciones educativas planteadas, ...” Estos problemas también son señalados por Rodríguez de Robles y Braña (2000, p.54) cuando habla de la enseñanza de la Informática Musical en el ámbito de las Escuelas de Música. Afirma que

“En efecto, la situación de la Informática, dentro de las diversas vías de educación musical que en España existen, es ciertamente desoladora (...) se aprecia en los distintos centros educativos de nuestra geografía: aulas mal dotadas, cuando no inexistentes; profesores sin cualificar; presupuestos malgastados en equipos poco apropiados desde el punto de vista pedagógico; cursos raquíticos en los que poco se aprende; falta de motivación del alumnado; ausencia de oferta para el alumnado motivado...; y un largo etcétera de problemas que sitúan a la Informática Musical en el limbo del autodidactismo, cuando no en el pantano de la frustración”.

Las tecnologías de la información y de la comunicación (TICs), es decir, “el conjunto convergente de tecnologías de la microelectrónica, la informática (máquinas y software), las telecomunicaciones/televisión, radio y la optoelectrónica”²⁵² han producido una revolución en la sociedad porque han sido la causa de cambios en las nociones de tiempo y distancia que permiten que el acceso a la información y la comunicación sea instantáneo, global y simultáneo; porque también han creado nuevas identidades culturales por ser medios que transforman la manera de ser y de estar tanto en la sociedad como en la escuela; y, por último, porque nos permiten nuevos mecanismos de comunicación, de control, de cooperación, de lenguaje y de técnicas intelectuales inéditas. Las TICs no son sólo herramientas o recursos sino que son “un entorno -un espacio, un ciberespacio- en el cual se producen las interacciones humanas”²⁵³. Para Vílchez Fernández (2000, p.109) “hablar de tecnológico es hablar de medio. Esa unión da un matiz diferente a su significado y configura un contexto basado en el uso de la imagen como formato básico, y el supuesto práctico como estrategia metodológica” entendiendo como medio “el conjunto de dispositivos o equipo integrado por una serie de elementos, utilizado para transmitir información entre personas”²⁵⁴. Toda esta nueva realidad (que por cierto, no es tan nueva) plantea la necesidad de su incorporación en la enseñanza lo que trae aparejado, a su vez, una serie de cambios, modificaciones y replanteamientos en la misma para su ajuste a los nuevos desafíos.

El interés que despierta este tema en otros ámbitos (traducido en líneas de investigación definidas, publicaciones, cursos, seminarios o congresos) se refleja también en música, sobretodo en el ámbito anglosajón. Es aquí donde el uso de los ordenadores en la educación musical fue paralelo a su uso en la educación general y ya a finales de la década de los cincuenta encontramos

²⁵² Castells, 1997, p.56.

²⁵³ Burbules, 2001, p.19.

²⁵⁴ Vílchez Fernández, 2005, p.110.

experiencias de su incorporación en el aula de música. Higgins (1992) presenta una revisión muy completa de toda la tecnología musical utilizada y las diversas obras de referencia a tener en cuenta en el primer *Handbook*²⁵⁵ de 1992. A esta lectura hay que añadir el capítulo sobre 'Tecnología basada en el ordenador y enseñanza-aprendizaje musical' de Webster (2002) en el siguiente *Handbook*²⁵⁶ que incorpora los cambios acaecidos en el hardware, software y la generalización de internet. Si ya han pasado más de cuarenta años desde esas primeras prácticas ¿por qué entonces seguimos insistiendo en llamarlas las 'Nuevas Tecnologías' aplicadas a la educación? En el ámbito hispano Giráldez (2005, p.20) nos menciona algunas publicaciones que dan prueba de la incorporación de las aplicaciones multimedia y de internet en el aula. Ya en el año 1997 en el II Congreso de Innovación Educativa, Gewerc (1997, p.125) menciona el proyecto RTEE (Red Telemática Europea para la Educación) y el Intercambio Musical entre Escuelas Europeas cuyo objetivo es "*el de facilitar la realización de experiencias cooperativas entre centros educativos de la Comunidad Europea, centradas en el uso de las herramientas informáticas en la educación musical*". Una de las líneas de trabajo del RTEE son los *Recursos Informáticos para la Educación Musical*. Fruto de este proyecto, por ejemplo, es el material para la ESO '*Hacemos música con el ordenador*' de M.A.Flores y C.Fuertes²⁵⁷.

El aprendizaje mediante el empleo de la tecnología permite que los alumnos puedan desplazarse libremente y a su ritmo por las zonas de desarrollo próximo asistidos por un CD-Rom, una aplicación específica de ordenador o internet (ayudados o no, a su vez, por el profesor o un compañero) mientras que los profesores pueden servirse del software musical para componer, interpretar o escuchar (Webster, 2008, p.381). Señala Frega (1996, p.8) que

"Ya sea como productores de sonido, o como guía en las tareas exploratorias y autónomas de los alumnos, o como posibilidad riquísima de ejemplificaciones directas en lo visual y en lo auditivo, los ordenadores y sus múltiples periféricos brindan recursos de amplitud tal que los hacen casi imprescindibles en las tareas contemporáneas de educación por el arte. En nuestro caso, de las enseñanzas musicales. Y esto en cuanto a la educación general como a la formación de profesionales."

Una década después Frega (2007, p.84) menciona tres aspectos en los que puede incidir la utilización de las TIC en la educación artística. El primero es tener a nuestro alcance una mayor cantidad de información disponible; el segundo es potenciar el aprendizaje de los procesos implicados en la enseñanza artística; y, el último, facilitar la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, Díaz Lara (2008, p.24-25) sintetiza en tres las aportaciones fundamentales de la incorporación de las TIC en la enseñanza musical. Éstas son que: "*-Favorecen*

²⁵⁵ Colwell, R. (ed.). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books, 1992.

²⁵⁶ Colwell, R. y Richardson, C. (eds.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, 2002.

²⁵⁷ Para obtener más información sobre este material, dirigirse a <<http://www.xtec.es/rtee/esp/fem/index.htm>>.

el AUTOAPRENDIZAJE y el APRENDIZAJE COOPERATIVO (...) -Presentan modelos EXACTOS (...) -Pueden hacer más RÁPIDO y EFICAZ el aprendizaje”.

En esta misma línea continúa Webster (2002, p.435) cuando responde a la pregunta acerca de la efectividad de la tecnología musical. Según este autor ésta lo es en un nivel básico²⁵⁸ pero sugiere que más que preguntarnos si la tecnología es efectiva o no deberíamos plantearnos cómo podemos nosotros hacerla más efectiva. Hay otras variables que deben tenerse en cuenta porque la tecnología musical no es la panacea a los problemas reales de la enseñanza musical. El contexto y fundamentalmente el uso que el propio maestro realiza de ella son factores esenciales a considerar. Webster (2002, p.422) aconseja leer cuidadosamente a aquellos que nos ofrecen palabras de cautela o crítica sobre el uso de la tecnología musical en la escuela. Tanto desde la literatura musical como de la investigación educativa general encontramos autores que profundizan en este tema. Es de suma importancia tener presente la advertencia de estos autores -citados por Webster (2002)- que señalan que el uso de la tecnología puede producir distracciones importantes con respecto a las cuestiones fundamentales de la enseñanza. En vez de ponerse el acento en la búsqueda de conocimiento nos centramos en los propios medios.

En música, existen diversas herramientas que pueden ser utilizadas en el aula, existiendo una variedad de términos que las denominan. Estas herramientas son²⁵⁹:

- multimedia interactivo
- software de notación musical (editor musical)
- secuenciadores²⁶⁰
- programas de aprendizaje asistido por ordenador
- software de acompañamiento
- internet
- instrumentos musicales electrónicos
- elementos del entorno MIDI²⁶¹

Cristina Fuertes (1997) encuadra los programas educativos musicales en dos grandes categorías: los programas abiertos y los cerrados. En el primer grupo incluye los editores musicales, los secuenciadores, los editores de sonidos y las plataformas multimedia. Estos programas abiertos permiten al usuario “*intervenir y acceder a la información, manipularla y*

²⁵⁸ “On balance and on a very basic level, the answer to this question is yes” en Webster, 2002, p.435.

²⁵⁹ Hay otros elementos como ser una buena tarjeta de sonido. En el caso de la tarjeta de sonido, depende del presupuesto del que se dispone.

²⁶⁰ Llamados por otros autores ‘programas de secuencia’ (véase Lorenzo, 1996, p.78).

²⁶¹ Musical Instrument Digital Interface. Otros autores más que de ‘elementos del entorno MIDI’ hablan de ‘equipos MIDI’ (véase Frega; et al, 1989, p.26). El *interface* es un dispositivo electrónico que permite enviar y recibir datos MIDI desde y hacia otros aparatos y generalmente ya está integrado en los aparatos generadores de sonido.

personalizarla”²⁶² mientras que los programas cerrados no permiten “alterar la información o intervenir en la generación de actividades (modificar, añadir, borrar datos)”²⁶³. Dentro de este segundo grupo incluye los tutoriales (programas de teoría musical), los programas de entrenamiento y las aplicaciones multimedia (CD-Rom).

Referido al multimedia interactivo, existen en el mercado CD-ROM²⁶⁴ y DVDs²⁶⁵ tanto para uso escolar como para el esparcimiento y para el llamado ‘*edutainment*’²⁶⁶. De este último tipo, existen en lengua inglesa numerosos productos destinados, sobre todo, a los más pequeños. Generalmente narran una historia y permiten al niño descubrir y/o explorar conceptos a través de actividades o juegos. A diferencia de éstos, los CD-ROMs y DVDs educativos para adultos o niños mayores no suelen presentar esa atmósfera alegre y juguetona de los creados para el ‘*edutainment*’ aunque sí permiten muchos de sus beneficios y opciones (Chosky et al., 2001, p.30). En España encontramos, por ejemplo, los materiales, programas y aplicaciones multimedia que ofrece el Ministerio de Educación y Ciencia (Martínez, 1996, p.33; Díaz Lara, 1996, p.112); el Programa de Informática Educativa de la Generalitat de Cataluña (Fuertes Royo, 1996, p.21); o los CD-Roms de Microsoft sobre instrumentos musicales o compositores (Martínez, 1996, p.43).

En cuanto al software de notación musical los programas permiten crear, editar e imprimir partituras musicales así como escuchar la música escrita. Pueden ser de gran ayuda al maestro de música porque le permite crear manuscritos de tipo profesional de adaptaciones de música existente y/o la suya propia u otro material musical a utilizar en el aula. Y así como las ventajas son obvias para el maestro, hay posiciones encontradas respecto a los programas de notación para los niños. Por un lado, están los detractores que afirman que primero los niños deben aprender a escribir música sin la ayuda de un ordenador; y por el otro, están los defensores que argumentan que las investigaciones sobre el tiempo académico de aprendizaje²⁶⁷ indican que cuanto más tiempo el alumno invierta en escribir con éxito mejor hará esa tarea y por tanto estos programas estimulan este logro. También se tiene en cuenta que para escribir correctamente el niño debe comprender el lenguaje musical aunque el programa realice por sí solo algunas tareas, por ejemplo, la selección de la dirección de las plicas (Chosky et al., 2001, p.31-32). Los programas de este tipo más conocidos (editores de partituras) son el ‘*Encore*’ y el ‘*Finale*’ aunque existen en el mercado otros programas diseñados para ser utilizados en ámbitos escolares como puede ser el programa editor ‘*Music*’²⁶⁸ o el programa ‘*Sibelius*’. Para Armenteros (1998) con el *Encore* “*cualquier músico*

²⁶² Fuertes (consultado en <<http://www.xtec.es/rtee/esp/tutorial/prog.htm>>).

²⁶³ Fuertes (consultado en <<http://www.xtec.es/rtee/esp/tutorial/prog.htm>>).

²⁶⁴ Compact Disc-Read Only Memory.

²⁶⁵ Digital Versatile Disc or Digital Video Disc.

²⁶⁶ Un híbrido de los anteriores (véase Chosky et al, 2001, p.29).

²⁶⁷ Traducción de “*academic learning time*”.

²⁶⁸ Véase Díaz Lara, 1996, p.110.

neófito en la materia es capaz de elaborar sus primeras partituras. En una semana, como máximo, se aprende el programa completamente. Los resultados son rápidos y de gran calidad”²⁶⁹.

A diferencia de los programas de notación, los secuenciadores musicales permiten ser utilizados sin conocimientos de notación musical aunque presenten algunas características comunes con ellos porque editan, reproducen y permiten imprimir los archivos bajo la notación occidental al grabar lo que uno toca en un sintetizador. Es decir, “son programas cuya finalidad es la grabación de sonidos. Existen programas secuenciadores que integran funciones de edición de partituras, aunque no llegan al nivel de especialización que puede alcanzar un editor por sí solo.”²⁷⁰ Pueden ser programas o aparatos. Reproducen literalmente lo que se ha tocado y posibilitan la modificación del timbre, duración, frecuencia y dinámica. Por tanto, no deben ser considerados un sustituto de una buena ejecución (Chosky et al., 2001, p.32-33). Los principales secuenciadores como grabadores y reproductores de datos midi y de audio son ‘Cubase’ y ‘Logic Audio’ aunque existen otros en el mercado como ‘Cakewalk’ o ‘Performer’²⁷¹.

Dentro de la categoría de programas de aprendizaje asistido por ordenador se encuentran los programas de entrenamiento auditivo y los que trabajan la teoría de la música (tutoriales). El período comprendido entre 1984 y 1994 fue muy prolífico al respecto, surgiendo en esta época uno de los primeros programas para trabajar las habilidades auditivas y de teoría de la música que permitía adaptar las opciones de acuerdo a las posibilidades individuales del alumno llamado *Practica Musica*. Asimismo se pone a la venta *Band-in-a-box* que fue el primer programa comercial que realizaba acompañamientos automáticos (Webster y Hickey, 2008, p.381). Criticados por algunos por sus ejercicios de tipo repetitivo y porque utilizan el refuerzo positivo aunque el alumno haya fallado en las respuestas hasta finalmente dar con la acertada, pueden ser utilizados a discreción del maestro para trabajar sobre algún concepto o práctica determinada (Chosky et al., 2001, p.33-34). Existe evidencia de que los programas tradicionales para desarrollar habilidades auditivas son eficaces (Webster, 2002, p.434). Hace más de veinte años atrás, Frega (1989, p.13) ya realizaba una enumeración de este tipo de programas que permiten trabajar diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, como ser: “análisis, identificación auditiva de acordes, construcción de acordes, dictados melódicos, rítmicos y armónicos, identificación auditiva de intervalos, construcción de intervalos, ejercitación de la entonación, desarrollo de destrezas instrumentales, notación musical, terminología musical, entre otras”. En España, hay experiencias positivas del uso del programa de educación rítmica ‘*Rhythm Ace*’ y del programa de educación auditiva ‘*Play it by Ear*’ (Díaz Lara, 1996).

²⁶⁹ Armenteros, 1998, p.49.

²⁷⁰ Leránz Iglesias, 2001, p. 30.

²⁷¹ Armenteros, 1998, p.51.

Dentro de la oferta que nos proporciona la tecnología educativa encontramos el llamado software de acompañamiento. Estos son grabaciones de obras sin la parte del solista (los llamados *Minus One*). En el comienzo eran inflexibles porque no se podían variar los acompañamientos ya que su soporte era el disco de vinilo, la cinta o el CD. Pero con el tiempo se pasó al software de ordenador y surgieron los ‘acompañamientos inteligentes’ que responden a las variaciones del solista (Chosky et al., 2001, p.34-35).

Otra herramienta de enseñanza-aprendizaje la tenemos en internet, a través del [www](#)²⁷², e-mails, listas de distribución, chats, foros. En algunos países su uso está extendido en todos los niveles de enseñanza, los maestros cuelgan información o trabajos en la red, los alumnos acceden a la página y completan el trabajo, o participan en la construcción de una página web proporcionando información sobre el repertorio trabajado, críticas a conciertos, publican sus trabajos o composiciones para que otros tengan acceso. También son utilizadas, sobretodo en la enseñanza profesional de la música, las video-conferencias o consultas telefónicas. Giráldez (2005, p.23) señala que

“En la red podemos encontrar información prácticamente sobre todos los temas musicales y educativos que podamos imaginar, así como otros tantos recursos de utilidad para el profesorado y el alumnado: ficheros de audio, partituras, imágenes, vídeos, bases de datos, software e, incluso, páginas que nos permiten componer o interpretar música online. El volumen de recursos crece, además, a una velocidad de vértigo difícil de calcular.”

Varios autores nos advierten de los beneficios y de las limitaciones del uso de internet (Giráldez, 2005; Monereo y Fuentes, 2005) alertando al profesorado de los riesgos del exceso y falta de organización de la información o de la ausencia de controles y filtros. Pero lo que está claro es que *“Las nuevas generaciones (después de los años sesenta, con variación según los países) son “iconófilas y videófilas”. Teniendo en cuenta esta realidad, es obvio que la escuela, la educación, no puede prescindir de la imagen y de las nuevas tecnologías como recursos didácticos”*²⁷³. Sin embargo, también debemos evitar el peligro de la utilización indiscriminada. Ander-Egg (2005, p.71) lo expresa claramente

“algunos comenzaron a utilizar en su tarea como docentes más imágenes que ideas, al mismo tiempo que se sustituía el conocimiento por la información. Como consecuencia de ello, en los estudiantes comenzó a observarse una creciente dificultad para desarrollar el pensamiento abstracto. Una práctica educativa que acentúa de manera terminante el manejo de imágenes y de iconos, empobrece la capacidad del manejo de ideas, y deteriora la ortografía y la sintaxis. El fortalecimiento de esto último se logra desarrollando el pensamiento abstracto, que es lo que permite, a su vez, la comprensión profunda

²⁷² World Wide Web.

²⁷³ Ander-Egg, 2005, p. 68.

de hechos, fenómenos y acontecimientos. Hemos de tener en cuenta que la palabra suscita pensamientos y que las imágenes suscitan asociaciones”.

En el grupo de instrumentos musicales electrónicos se incluye a los instrumentos electrónicos, sintetizadores, instrumentos digitales (p.ej. guitarras o trompetas) y otros controladores. De todos éstos, el teclado electrónico es reconocido como un instrumento muy adecuado para el aula (Chosky et al., 2001, p.26). En los laboratorios musicales equipados con teclados electrónicos u otros controladores puede trabajarse desde las habilidades interpretativas hasta las técnicas de composición o de grabación, la teoría musical, el diseño del sonido o el desarrollo de las habilidades auditivas (Muro et al., 2006).

Pero contar con estos laboratorios está aún lejos de nuestra realidad; a lo sumo podríamos encontrarnos con un teclado electrónico por maestro. Si bien es cierto que en algunas comunidades autónomas los centros están dotados de *“un sintetizador, un teclado, un controlador digital de sonido, así como del correspondiente amplificador y altavoces”*²⁷⁴, la política musical de este país en la escuela primaria determinó que los instrumentos Orff fuesen el foco principal de la enseñanza (por la dotación que se realizó a los centros y por el peso de las asignaturas instrumentales en la formación del profesorado). Pero deberíamos plantearnos si en el siglo XXI esta línea es la adecuada o si podríamos incluir otro tipo de instrumentos más cercanos a los alumnos. Por ejemplo, impulsar las prácticas del aprendizaje musical informal que se ha descrito en el apartado 2.1 y que hace uso de los instrumentos utilizados por grupos musicales actuales (guitarras, batería, saxofón, etc.); o incorporar los instrumentos propios de la comunidad (en Galicia, por ejemplo, la pandereta o la gaita).

Podríamos decir que el equipo básico necesario para utilizar los programas musicales consta de un ordenador (con tarjeta de sonido y unidad de CD-Rom) y los llamados periféricos musicales (controladores, generadores de sonido, otros aparatos MIDI). Los elementos básicos de un sistema MIDI son un teclado-sintetizador (emisor) y un módulo de sonido (receptor) conectados entre sí. Además de los controladores MIDI (teclados maestros, controladores de guitarra o percusión) existen también los convertidores²⁷⁵ (convertidores de tono), los procesadores MIDI, las mesas de mezcla, entre otros. El lenguaje MIDI permite la comunicación entre diferentes instrumentos electrónicos, sean éstos o no del mismo fabricante (Martínez, 1996, p.34). Para Lerános (2001, p.25) ayudarse de un equipo MIDI permite al educador *“Desde escribir lecciones con una calidad óptima, hasta realizar grabaciones de acompañamientos musicales.”* (componer el arreglo, probarlo y, finalmente, grabarlo).

²⁷⁴ Roca Vidal, 1998, p. 37. En este artículo el autor habla del PIE (Programa de Informática Educativa) creado por el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña.

²⁷⁵ Son *“aparatos capaces de convertir una señal audio en una señal MIDI. Por ejemplo, un cantante a través de un micrófono, puede introducir datos MIDI al ordenador”* (Lerános Iglesias, 2001, p. 33).

Roca Vidal (1998) diferencia dos tipos de aulas de informática para la clase de música. Por un lado, un aula de informática musical para trabajar la música en el que se fomenta el autoaprendizaje de los alumnos a la vez que éstos aprenden y utilizan la informática musical. Este tipo de aula debe contar con al menos entre diez y quince unidades de ordenadores para música conectados en red al ordenador central del profesor, una impresora y los siguientes elementos:

- “Un teclado MIDI.*
- .Un modulo de sonido.*
- .Unos auriculares.*
- .Un lector de CD-Rom.*
- .Una tarjeta de sonido.*
- .Cableado y programas correspondientes.” (Roca Vidal, 1998, p.39)*

Además sería importante que este aula contara con un amplificador y altavoces adecuados así como *“unas cajoneras o bandejas movibles debajo del tablero de la mesa para colocar el teclado MIDI y los demás elementos musicales que se necesitan”²⁷⁶* para solucionar el problema del espacio.

Por otro lado, un aula que podría denominarse *“Aula de música con ordenador para música”²⁷⁷* en el que el profesor utiliza la informática musical como ayuda en la enseñanza de la música y en donde sería necesario:

- “Un ordenador para música.*
- .Un proyector del monitor del ordenador.*
- .Un amplificador.*
- .Dos altavoces.*
- .Una impresora.” (Roca Vidal, 1998, p.41)*

Este autor también esboza los criterios que pueden seguirse en la elección del tipo de aula a utilizar si no se puede contar con ambas en el centro, proponiendo de forma general un aula de informática musical para los institutos secundarios (primer tipo) y un aula de música con ordenador para música para la escuela primaria (segundo tipo).

Entre las aplicaciones didácticas de la informática musical Roca Vidal (1998, p.44-46) expone algunos ejemplos:

²⁷⁶ Roca Vidal, 1998, p. 40.

²⁷⁷ Ibid, p. 40.

- como herramienta para la composición y arreglos musicales
- como medio para acompañar canciones (playbacks)
- para la creación de partituras y bases de datos de historia de la música, teoría de la música o de términos musicales
- CD-Roms con análisis de obras de compositores.
- Programas secuenciadores-editores que permiten la manipulación de los distintos parámetros del sonido.

Para concluir este apartado, a continuación incluimos la propuesta que realizan Webster²⁷⁸ y Hickey (2008) que reúnen el software más popular disponible para utilizar en la educación musical, clasificándolo según el contenido que se trabaja y la edad del alumno:

Tipo de software	Contenido musical	Nivel de desarrollo musical según edad			
		Infantil	6-9	10-15	16-Adulto
Aprendizaje asistido por ordenador	Percepción	<i>Thinkin' Things 2</i> (m/pc) <i>MIDisaurus, Vols 1-8</i> (m/pc) <i>Cloud 9</i> (m/pc) <i>New York Philharmonic</i> (l)	<i>Musicus</i> (m/pc) <i>Hearing Music</i> (pc) <i>Music Ace 1, 2</i> (m/pc) <i>Sibelius Instruments</i> (m/pc)	<i>MusicTheory.net</i> (l) <i>MiBAC Music Lessons I, II</i> (m/pc) <i>Auralia</i> (m/pc) <i>Alfred Music Theory</i> (m/pc)	<i>Practica Musica</i> (m/pc)
	Interpretación		<i>Early Keyboard Skills</i> (m/pc) <i>Singing Coach</i> (pc)	<i>eMedia Guitar</i> (m/pc) <i>SmartMusic</i> (m/pc)	
	Preferencias		<i>Beethoven Lives Upstairs</i> (pc)	<i>Pianist Series</i> (m/pc) <i>Oscar Peterson</i> (pc)	<i>Carnegie Hall Listening Adventures</i> (l) <i>Time Sketch Editor</i> (m/pc)
	Creación		<i>Making Music</i> (m/pc) <i>Doddle Pad</i> (m/pc) <i>Rock Rap'N Roll</i> (m/pc)	<i>Berklee Shares</i> (l) <i>Making More Music</i> (m/pc) <i>Band-in-a-Box</i> (m/pc)	<i>Shedding' the Basics</i> (m/pc)
Producción musical	Percepción			<i>Audacity</i> (m/pc) <i>Sound Forge</i> (pc) <i>Audition</i> (pc) <i>Toast</i> (m)	<i>Reason</i> (m/pc) <i>Reaktor</i> (m/pc)
	Interpretación				<i>Live!</i> (m/pc) <i>Max MSP</i> (m/pc)
	Preferencias			<i>iTunes</i> (m/pc) <i>RealAudio</i> (m/pc) <i>QuickTime Media Player</i> (m/pc)	
	Creación		<i>Super Duper Music Looper</i> (pc)	<i>Vermont MIDI Project</i> (l) <i>GarageBand</i> (m) <i>ACID Studio</i> (pc)	<i>Finale</i> (m/pc) <i>Sibelius</i> (m/pc) <i>Logic</i> (m) <i>Sonar</i> (pc)

(m)= Mac, (pc)= PC, (l)= Internet

de *Computers and Technology* de Webster y Hickey en McPherson, G. (Coord): *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development* (2008, p.384)

Cuadro N° 2.14: Software para la educación musical según Webster y Hickey

²⁷⁸ Peter Webster y David Williams son los autores de un texto básico para estudiantes universitarios titulado 'Experiencing Music Technology' y en su página web <<http://www.emtbook.net>> encontramos información muy valiosa sobre este tema.

2.6. Medios de comunicación y música escolar

En la actualidad “*La música ocupa, como nunca antes, una mayor proporción de la vida cotidiana del común de la gente*”²⁷⁹. Pero, ¿qué sabemos sobre las preferencias, actitudes y motivación de los alumnos respecto de la música, más específicamente sobre el material musical empleado? ¿Qué nos dicen las investigaciones sobre las respuestas del alumnado respecto a la educación musical desarrollada en la escuela? Sánchez Martín (2005, p.41) plantea diversos interrogantes sobre este tema:

“...¿qué tiene que ver la música de la escuela con la música que gusta a los jóvenes, la música que consumen y que hacen los jóvenes? O, dicho de otro modo, ¿cómo “ven”, “oyen” y “sienten” la música que les llega a través de los modernos medios de comunicación y cómo ven/oyen/sienten la música de la escuela? Pero, sobre todo, ¿cuál es la funcionalidad asociada a una y otra, cuál es su principio de eficacia -aquello que hace que les merezca la pena interesarse en ella-? Y, por otro lado, ¿cuál es su respectivo potencial socializador y qué grado de sociabilidad generan una y otra?”

Aunque la problemática sobre la música como asignatura ‘maría’ no resulta novedosa, es un tema de plena actualidad. Domingo Gallego en el prólogo del libro ‘*Internet y educación musical*’ de Andrea Giráldez (2005) nos recuerda que “...es frecuente escuchar [a los jóvenes] que no les gustan las clases de música”. ¿Qué sucede con la educación musical escolar?

“...la música escolar no es precisamente aquella que más gusta ni la que mejor contribuye a formar la identidad juvenil (su identidad social, en una palabra). Y por ello vale la pena pensar en que los efectos de la música que consumen los jóvenes a través de los medios de comunicación son tan fuertes (y/o duraderos) y son tan eficaces porque se reciben, prácticamente, sin el filtro de protección que proporciona la Escuela. A la fuerza de la explosión se añade la suma desprotección, voluntariamente querida por los jóvenes. También deberíamos decir que esa protección, ese filtro escolar, existiendo, resulta inadecuada e inservible, a pesar de que los currícula se renuevan, se actualizan y se cambian permanentemente. No podemos ignorar eso. Así, pues, sólo nos queda constatar las diferencias entre la música escolar y la música que está fuera de la escuela, básicamente en los medios de comunicación. Aquélla puesta a distancia por los jóvenes; ésta abrazada como algo consustancial a sus vidas.” (Sánchez Martín, 2005, p.46)

¿Cómo puede ser posible que no gusten las clases de música si los jóvenes viven escuchando música? Un estudio realizado por Ramírez Hurtado (2006) demuestra cómo la mayoría de niños entre 9 y 12 años tiene CDs propios, generalmente de canciones en castellano “*comprados normalmente por sus padres, a instancias de los niños=anuncio en la tele*”²⁸⁰. Incluso ya en la década de los ochenta un estudio realizado por el Ayuntamiento de Málaga entre jóvenes de 14 a 25 años reveló que “*La ocupación del tiempo libre más utilizada es la de «oir música» con un 18%*,

²⁷⁹ Hargreaves y North, 1998, p.46.

²⁸⁰ Ramírez Hurtado, 2006, p.147.

seguida de ver la televisión con un 15%. Un 16% gastaban más de 1.000 ptas. a la semana (el 6% más de 2.000 ptas). El tiempo empleado en escuchar la radio es bastante elevado...²⁸¹.

Pero no solamente influyen los medios de comunicación. El proceso de socialización musical es muy complejo y “no puede afirmarse, sin más, que haya una relación única y directa entre la música con que nos bombardean los medios de comunicación de masas y las preferencias musicales de un individuo”²⁸². Hay otras influencias como el contexto, las condiciones del entorno, las variables individuales o las influencias del grupo sobre las preferencias del educando. En un estudio realizado entre jóvenes españoles de entre 15 y 24 años Megías Quirós y Rodríguez San Julián (2003, p.58) afirman que existe una influencia aún de mayor peso que los medios de comunicación “...por encima de lo que aportan e influyen los medios de comunicación, el gran canal de información e influencias musicales son las relaciones de amistad”. Además, las investigaciones han demostrado que “la socialización musical debe ser considerada como un proceso dinámico a lo largo de la vida, en el cual las preferencias musicales cambian y se desarrollan en el curso de los diferentes estados y fases de la vida”²⁸³. Saber esto es de vital importancia para un educador musical, porque lo que siembre en el aula podrá florecer más tarde aunque en ese momento los alumnos tengan “ojos y oídos sólo para Michael Jackson o para los New Kids on the Block”²⁸⁴ o el grupo de moda del momento²⁸⁵.

En estos principios del siglo XXI aparece un nuevo fenómeno televisivo. En el año 2001 la cadena pública de Televisión Española y la compañía Gestmusic presentaron un programa revolucionario para formar artistas en una academia durante 3 meses. Este formato innovador llamado ‘Operación Triunfo’ tuvo un grandísimo éxito entre la población. Casi una década después -y con otros nombres como ‘El factor X’ (2007), ‘Son de estrellas’ (2007), ‘Hijos de Babel’ (2008), ‘Canta! Singstar’ (2008)- seguimos pudiendo comprobar la cantidad de gente que aspira participar en los programas con sólo ver el número de inscritos en los castings. Variedad de estilos, flexibilidad, auto-aprendizaje son algunas características llamativas. Entonces, ¿qué sucede con la música, que está dentro de las personas y en el aula parece ser rechazada? Evidentemente un fenómeno así puede tener varias lecturas. Y ahora no entraremos en otros factores como puedan ser la búsqueda de la fama o del dinero. El deseo de reconocimiento social puede motivar a las personas a ‘desnudarse’ ante las cámaras. Como dice Pérez-Lanzac (2008, p.32) “Prestigio social. Dinero. Vivir una emoción fuerte. Sea por el motivo que sea, la colaboración ciudadana en antena sigue vivita y coleando”.

²⁸¹ Aguirre de Mena y Mena González, 1992, p.162.

²⁸² Rodríguez-Quiles y García, 2006, p.66.

²⁸³ Mark, 1997, p. 66.

²⁸⁴ Ibid, p.66.

²⁸⁵ Según Gembris y Davidson (2002, p.23) también deben tenerse en cuenta el contexto de aprendizaje (ambientes emocionales positivos) y las características personales / habilidades interpersonales del educador (divertido, amigable) ya que en edades tempranas los niños no distinguen entre las cualidades profesionales y personales. Los estudios señalan la importancia del maestro respecto a la motivación y en la influencia de los gustos musicales.

Obviamente existe un problema al que hacer frente. Esta dicotomía está íntimamente ligada a la selección de los materiales que realiza el maestro. Anteriormente hemos hablado de una selección realizada para satisfacer las necesidades de la comunidad (festivales, funciones públicas, eventos escolares) y de la adopción de la elección realizada por las editoriales. Podríamos agregar un tercer tipo: la elección de acuerdo a los propios intereses o a las propias posibilidades del maestro. Para Rodríguez-Quiles y García (2006, p.74) éste es un punto fundamental a tener en cuenta.

“Las contradicciones (...) a las que tanto alumnado como profesorado se ven sometidos a diario en el aula de Música, no son sino consecuencias del desfase existente entre los intereses musicales de uno y otro colectivo. Y es que viene siendo normal que la socialización del profesor de Música difiera considerablemente de la de la mayoría de su alumnado”

Este conflicto cultural entre maestro y alumnos -además de los efectos de la presión de un grupo (como puede ser la conformidad o sumisión a sus preferencias)- son ampliamente tratados por varios autores (Olsson, 2005; Crozier, 2005). Los estudios demuestran que las preferencias musicales están sujetas a la influencia social (Crozier, 2005, p.70) y que es posible modificar las preferencias musicales individuales aunque no siempre con éxito (Olsson, 2005, p.291). También deberíamos tener en cuenta que las preferencias mostradas públicamente pueden ser diferentes a las que realmente se sostienen en privado (ya sea por la falta de confianza en uno mismo, por las creencias que se tienen acerca de las preferencias de los demás o por la influencia social del grupo)²⁸⁶.

Gembris (2006, p.143) sostiene que las preferencias musicales comienzan a desarrollarse en la edad escolar y entre los 8 – 10 años los gustos se orientan hacia la música popular perdiendo el interés hacia otro tipo de música (como ser, por ejemplo, la música clásica). Sin embargo, nos advierte que tengamos en cuenta que ya está demostrado que las preferencias verbales pueden no coincidir con las comportamentales. Las investigaciones prueban que las afirmaciones evaluativas basadas en expresiones verbales son más negativas que las expresadas después de una audición a un ejemplo específico debido a la influencia del condicionamiento social. Es decir, las preferencias musicales están influenciadas, principalmente, por la propia socialización dentro de un grupo cultural y, por tanto, por los padres, la escuela, la clase social, los compañeros y los mass media (Gembris, 2002, p.496).

Olsson (2005) esboza los factores que pueden influir en las preferencias musicales de los niños según los estudios de diferentes autores. Estas elecciones están relacionadas con tres polos: el propio alumno, el maestro y la música misma. Con respecto a los alumnos hay que tener en cuenta factores como su sexo, personalidad, antecedentes musicales y socioculturales y estatus

²⁸⁶ Véase Crozier, 2005.

como intérprete u oyente; referido a los factores relacionados con el maestro, la personalidad de éste, sus antecedentes musicales y la relación con la cultural musical de los alumnos además de la forma que tiene de introducir la música en el aula (método de enseñanza empleado); por último, están los factores de la música misma, su complejidad y la frecuencia de su escucha.

Sobre la problemática de música, medios y juventud Mark (1997) realiza una serie de observaciones interesantes. Respecto a uno de los interrogantes claves que los educadores musicales se plantean -¿qué efectos o influencias tienen los medios de comunicación sobre el hacer musical activo?- observa que en los años 50-60 hubo un auge del quehacer musical entre los jóvenes que dio lugar a la formación de innumerables grupos de rock y pop. Por otra parte, señala que a partir de la década de los noventa hubo un aumento de oferta de escuelas de música y, por consiguiente, de grupos musicales (coros, grupos de jazz, bandas, etc.). De esta forma atestigua el interés de los jóvenes en un hacer musical activo y elimina el temor a que *“la existencia de los medios de comunicación electrónicos (...) conduce aparentemente a la desaparición del hacer musical activo”* (Mark, 1997, p.71).

Pero el maestro, como intermediario, no sólo ha de tener en cuenta los intereses de los niños o sus propias posibilidades o intereses sino que ha de tener presente que *“la escuela tiene también la obligación de dar a conocer otro tipo de manifestaciones artísticas que de no ser de este modo pasarían inadvertidos para muchos alumnos”*²⁸⁷. Pero esto no quiere decir apartarse u ‘olvidarse’ de la música que escuchan o prefieren los niños. Si *“Cada persona tiene gustos musicales que dependen de su cultura personal y la de su entorno social y de sus propias necesidades”*²⁸⁸ está claro que la escuela debe ser consciente de la cultura propia de cada uno de sus niños y ofrecerles otros tipos de ‘manifestaciones artísticas’ complementarias. En esta línea también apunta Mark (1997, p.73) que los maestros deben compensar la falta de música de ‘calidad’ (o variedad o pluralidad de programas) que se escucha en los medios de comunicación;

“...la estrategia de los educadores musicales comprometidos con la propagación de la música como un tema cultural y no meramente comercial, debería dirigirse al menos en (...) hacer presión para que haya más y mejor educación musical en las escuelas, en especial para los más jóvenes, argumentando que la buena música en los medios de comunicación va perdiendo lugar en forma constante y por lo tanto esta deficiencia debe ser compensada por la educación musical escolar.” (Mark, 1997, p.73)

Si partimos de la idea de que la música misma es el material fundamental de una clase podemos entender la importancia del problema. Como bien señala Sarason (2002, p.80) *“...el docente como artista interpretativo modifica positivamente el concepto de los alumnos sobre el*

²⁸⁷ Ibid, p.75.

²⁸⁸ Simonovich, 2001, p.20.

vínculo entre la percepción de sí mismos y la significación de la materia, aumentando así su competencia”.

Aharonián (2004, p.17) al tratar el problema de los productos culturales reflexiona sobre el papel del maestro:

“¿Qué papel le cabe al educador en este aspecto? ¿Rechazar de plano lo que el mercado ofrece y trata de imponer? No. Eso debe conocerlo. Porque sí, porque es parte (cuantitativamente importante) del mundo real en el que está inmerso. Y porque en ese mundo real están prisioneros sus educandos. Para establecer un diálogo formativo con los alumnos es conveniente conocer los hechos culturales que los rodean y los martillan. Es conveniente para poder establecer puntos de contacto, y también para aprovechar las vivencias ya existentes con la mira puesta en un refinamiento de las sensibilidades. O en el mero despertar de ellas.”

Hace más de una década atrás que Arconada (1997), en esta misma línea, nos decía *“las pautas educativas de influencia social generadas por la televisión, en cuando educación escolar paralela o Educación no formal, hacen que la Escuela no pueda despreciar la reflexión sobre los elementos que se utilizan en el ámbito del ocio...”*²⁸⁹.

Para nosotros resulta fundamental el establecimiento de estos puntos de contacto. Ignorar ese ‘mundo real’ en el que viven los educandos denota un cierto desprecio hacia sus vivencias. Pero la dificultad radica en la flexibilidad de la que debe hacer gala el maestro para recibir y seleccionar los materiales que le aportan sus alumnos y ponerlos en juego en la práctica educativa.

Esto no quiere decir que el docente no deba aportar aquello que los alumnos no reciben normalmente o no conozcan. Una educación musical bien conducida debe establecer puentes entre diferentes manifestaciones y personas abriendo vías de comunicación con fenómenos ignorados o desconocidos. En el polo opuesto de esta postura está la concepción de que el maestro provee al alumno de forma jerárquica de aquello que no conoce. Pero para lograr la adhesión del alumno debe haber comunicación con éste y una valorización de su realidad. Por otra parte, tampoco debemos olvidarnos del compromiso del profesor al impartir sus clases. En palabras de Fried (1995, p.1)²⁹⁰

*“...solo cuando los profesores traen su pasión acerca de enseñar y acerca de la vida a su trabajo diario podrán disipar la bruma de conformidad pasiva o desinterés activo que rodea a muchos alumnos”*²⁹¹

²⁸⁹ Arconada Melero, 1997, p. 60.

²⁹⁰ Traducido por Saranson (2002, p.76) *“...los docentes sólo pueden disipar las tinieblas del acatamiento pasivo o el desinterés activo que envuelven a muchos alumnos cuando llevan a su trabajo cotidiano la pasión que sienten por el aprendizaje y la vida...”*.

²⁹¹ Traducción que hemos realizado del inglés: *“...only when teachers bring their passions about learning and about life into their daily work can they dispel the fog of passive compliance or active disinterest that surrounds so many students”*.

Aharonián (2004) profundiza en sus planteamientos sometiéndonos continuamente a reflexiones sobre la libertad, sobre el papel del educador y los desafíos de la educación. Nos enfrenta con una realidad de sobra conocida pero que, a veces, olvidamos; nos hace volver a replantearnos cuál es nuestra tarea como docentes:

“Nuestra tarea central como educadores debería ser el potenciar cada hombre como individuo. Una sociedad de hombres libres es una sociedad de individuos. El hombre masa no es un individuo. Es un agujero negro de la condición humana.

La educación por el arte debería ser una herramienta para salvar al hombre de esa condición de hombre masa. Para ayudarlo a recuperar su condición de hombre libre, precisamente.” (Aharonián, 2004, p.14)

Respecto a los usos de las canciones con niños Wolfe (2002) presenta las diferentes investigaciones realizadas sobre el uso de la canción en la enseñanza de habilidades académicas, sociales y motoras sugiriendo algunas directrices que pueden ayudar en la adquisición dichas habilidades. Otros autores como Giménez (1997) también comparten sus reflexiones en torno a las posibilidades educativas de las canciones. Por su parte, Ramírez Hurtado (2006, p.211-212) nos recuerda la importancia de la canción como ayuda para memorizar y que, a veces, subestimamos.

“Pero los principios psicológicos que sustentan este procedimiento son tan sólidos, que aunque los maestros los hayan olvidado, no lo han hecho los publicistas (...). Por eso, el marketing audiovisual no ha dejado nunca de utilizar breves canciones, temas, melodías, etc. para grabar en nuestras mentes el producto que les interesa que recordemos. Y es un hecho incontestable que consiguen imponerse incluso a los oídos más rudos o menos cultivados.”

También hay estudios que investigan la influencia de la música (en la publicidad o en los centros comerciales), en la conducta del consumidor (Crozier, 2005, p.74) o la función emocional que puede cumplir la música en las películas. Se asume

“que la música es una forma de comunicación y que, en un contexto cultural compartido, determinadas secuencias musicales pueden evocar sentimientos de miedo, tensión, pasión, patriotismo, religiosidad, misterio, etc. Los productores de cine tal vez no sean conscientes del fundamento de sus suposiciones, pero podemos dar por sentado que, si la experiencia las hubiera contradicho, habrían prescindido por superflua de toda música ambiental y de fondo.” (Blacking, 2006, p.35-36)

Todas estas realidades apuntan a la importancia y presencia de la música en la vida cotidiana. En realidad, vivimos sumergidos en estímulos musicales prácticamente en la totalidad de las actividades que realizamos. Es necesario que el maestro de música tenga en cuenta este bagaje socio-cultural a la hora de realizar su tarea de sensibilización y desarrollo de las propias capacidades de sus alumnos.

CAPÍTULO 3

3. La investigación empírica

3.1. Delimitación del problema de investigación

La revisión que hemos realizado de las investigaciones existentes sobre la utilización de medios en el aula de música ha puesto de manifiesto la necesidad de llevar a cabo estudios ligados a la presencia, utilización y formación en el uso de medios en las escuelas en el área de la educación musical porque, como hemos visto, la enseñanza musical ha transcurrido por diversas etapas en la historia de la educación española que manifiestan usos y valoraciones de medios y materiales de diferentes formas. Desde su inclusión en la escuela primaria la práctica común ha estado relacionada con el canto y el uso de cancioneros. A medida que las técnicas pedagógicas han evolucionado y ampliado sus enfoques, bebiendo de diversas fuentes, esos medios y materiales se han diversificado en la práctica docente incluyendo diferentes tipos de instrumentos, repertorio, metodologías y medios audiovisuales. Actualmente, este campo es mucho más diverso por la inclusión de los medios informáticos, la multiplicación constante de los recursos que proporciona y el acceso a la información de forma global. Desde esta realidad se hace necesario examinar la práctica docente con respecto a las diferentes variables de presencia, utilización y formación que permiten llevarla a cabo.

Entendemos que al desarrollar nuestra profesión en la Comunidad Autónoma de Galicia es pertinente que nuestra investigación se ciña a ésta, de tal forma que los datos obtenidos puedan incidir no sólo en el desarrollo y afianzamiento de una línea de investigación sobre medios en educación musical sino también en la mejora de nuestra propia práctica docente.

Esta investigación toma como referencia, tal como se expone en la introducción, la tesis doctoral de Carmen Fernández Morante (2002) *“Los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los centros educativos gallegos: presencia y usos”* porque ésta inicia una trayectoria en el ámbito gallego que indaga en *“el conocimiento de los medios audiovisuales, informáticos y Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación que utilizan los profesores de primaria y secundaria de la Comunidad Autónoma gallega, para qué y cómo los utilizan y desde qué planteamientos teóricos sobre los medios lo hacen, es decir, la utilización de los medios audiovisuales, informáticos y Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en los centros educativos gallegos.”*⁵⁸³ Nuestra investigación se incluye dentro del paradigma curricular. Esta línea de investigación *«didáctica-curricular»* es definida por Cabero (2001, p.473) como

⁵⁸³ Fernández Morante, 2002, p.183.

“aquella preocupada por el papel que los medios pueden jugar en los contextos de formación, y las inquietudes específicas que en ellos se originan en cuanto al diseño de sus mensajes, la adecuación a los receptores, y su explotación.”

Pretendemos obtener un conocimiento acerca de las opiniones y las valoraciones de los propios docentes del área de educación musical respecto al papel que cumplen los medios en el aula de música y también de los criterios de selección para su posterior análisis. Al mismo tiempo, analizaremos las necesidades formativas según se desprenda de las propias valoraciones expresadas por el profesorado y las diferentes problemáticas que puedan surgir relacionadas con la docencia de la materia.

Por ello, nuestro estudio se apoya sobre tres grandes dimensiones⁵⁸⁴ que retomaremos en el apartado referido a las conclusiones:

- **Presencia de medios en la clase de música en los centros de educación primaria gallegos**

Hemos de saber con qué medios se cuentan y en qué manera está relacionada con los requerimientos del profesorado de música. A partir de aquí podremos elaborar un “mapa” de medios y materiales de nuestra comunidad autónoma para la educación musical en la escuela primaria.

- **Utilización de los medios**

Cómo integran los maestros de música los medios en su práctica docente, sus funciones en la misma y los criterios que sustentan su uso.

- **Formación en el uso de medios**

Qué preparación poseen los docentes de música para su uso y qué conocimientos tienen de los mismos. Así podremos saber cuáles son las áreas que requieren un mayor refuerzo formativo.

Creemos que a través de estas dimensiones obtendremos datos relevantes para la comprensión de la práctica docente en el aula de música así como las principales problemáticas y puntos a mejorar de la misma.

⁵⁸⁴ Según Manheim (1982) estas dimensiones son “un número mínimo de preguntas que hay que contestar a fin de diseñar de manera adecuada y completa un proyecto de investigación”.

3.1.1. Objetivos generales de la investigación

A continuación presentamos los tres objetivos generales de esta investigación referidos a la existencia de medios en los centros de educación primaria, el modo de uso de dichos medios y el estudio de las carencias formativas respecto al uso de medios y materiales en la educación musical:

- Analizar la presencia de medios en la escuela (dotación) lo que permitirá actualizar el 'mapa de medios audiovisuales, informáticos y TIC' realizado en el año 2001 y conocer el 'mapa de otros medios educativos' utilizados en la educación musical.
- Conocer los usos que hacen los maestros de música de los medios impresos, audiovisuales, informáticos y TIC y los valores y creencias que los sustentan.
- Conocer las percepciones de los propios maestros de música respecto a su formación en medios y materiales, en especial, de aquellos aspectos que no han sido cubiertos antes de la práctica profesional con el fin de sentar las bases para una posible incorporación en los diseños de formación.

3.1.2. Objetivos específicos de la investigación

A partir de los objetivos generales descritos anteriormente hemos formulado siete objetivos específicos que creemos permitirán orientar el desenvolvimiento de nuestra investigación. Éstos son:

- Obtener información sobre la presencia de medios en la escuela primaria para conocer la dotación con la que cuentan los maestros de música para realizar su trabajo.
- Conocer el 'mapa de otros medios educativos específicos' utilizados en la educación musical (como pueden ser láminas o carteles, CDs, software musical).
- Determinar los aspectos organizativos de los centros que inciden en la integración de los medios audiovisuales, informáticos y otras tecnologías en la enseñanza de la música.
- Identificar los medios más empleados por los maestros de música en su práctica docente según sus propias percepciones y los motivos que les llevan a utilizarlos.

- Conocer los usos que hacen los maestros de música de los medios impresos, audiovisuales, informáticos y TIC y los valores y creencias que los sustentan.
- Conocer los materiales educativos que producen los maestros de música y analizar si existen diferencias significativas en función de la edad de los maestros y de sus estudios en conservatorio.
- Recoger las visiones personales de los docentes de música con respecto a la formación recibida en medios y materiales antes de la práctica profesional, a fin de elaborar posibles propuestas de mejora de la formación.
- Conocer el punto de vista de los propios maestros de música respecto a su formación en métodos y modelos de educación musical y, en especial, de aquellos aspectos que no han sido cubiertos antes de la práctica profesional con el fin de sentar las bases para una posible subsanación de las mismas.

3.2. Metodología de investigación

La investigación en educación musical siempre se ha apoyado en diferentes campos como la educación, psicología, sociología, antropología o etnomusicología, intentando adaptar y aplicar los métodos de investigación y constructos organizativos utilizados por éstos al estudio de la enseñanza y aprendizaje de la música (Flinders y Richardson, 2002).

Phelps et al. (1993, p.221) señalan que en la investigación sobre educación musical tradicionalmente se ha recurrido a la investigación descriptiva que básicamente “trata sobre lo que existe en el momento presente”⁵⁸⁵. Generalmente este tipo de investigación se utiliza para obtener información sobre las “*condiciones o conexiones existentes; prácticas que prevalecen, opiniones, puntos de vista o actitudes que se mantienen; procesos en marcha; efectos que se sienten o tendencias que se desarrollan.*”⁵⁸⁶ Pero además de preocuparse por las condiciones, prácticas y situaciones también se utiliza para establecer relaciones entre diferentes variables y para determinar el desarrollo, los cambios o las tendencias que se producen en un período de tiempo⁵⁸⁷. Como sintetiza Díaz de Rada (2002, p.20) el objetivo de un estudio descriptivo “*es ofrecer una definición de la realidad, examinar un fenómeno para caracterizarlo del mejor modo posible o para diferenciarlo de otro*”.

⁵⁸⁵ Traducción que hemos realizado del inglés “*deals with what exists at the present time*” (Phelps et al., 1993, p.221).

⁵⁸⁶ Best, 1978, p. 91.

⁵⁸⁷ Phelps et al. (1993, p.221-222): “*to establish relationships among several variables, using the data about the current status to investigate relationships that may provide greater insight into the current status; and (3) to determine developments, trends, or changes by describing variables as they develop over a period of time*”.

Nuestro estudio es descriptivo ya que queremos analizar la práctica docente que está teniendo lugar en la actualidad en Galicia en relación a la música y los medios impresos, audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías para examinarlo e identificar todos los elementos presentados en los objetivos. En los apartados 1.5.2 y 1.5.3 hemos expuesto las investigaciones relacionadas con la presencia y uso de medios en la educación primaria constatando la escasez de investigaciones relacionadas con este tema en la educación musical. Nuestra propuesta de realizar un estudio descriptivo que nos permita indagar y analizar esta problemática en la realidad gallega intenta llenar un vacío dado que no existen trabajos de esta naturaleza en este contexto específico.

Para llevar a cabo nuestra investigación hemos optado por utilizar la encuesta. La encuesta es un método sistemático de obtener información a través de los cuestionarios, las entrevistas o las observaciones (Phelps et al., 1993, p.223). Es el método más utilizado en la investigación educativa (Cohen y Manion, 2002, p.131) e implica formular preguntas a los participantes. En nuestro caso hemos decidido utilizar como instrumentos para recopilar datos tanto el cuestionario por correo como la entrevista.

Referido a los cuestionarios y las entrevistas, explica Balcells i Junyent (1994, p.217) que ambos *“se basan en un interrogatorio, pero mientras que en el cuestionario este interrogatorio se contesta por escrito, en la entrevista se contesta a través de una comunicación oral, es decir, mediante una conversación de presente”*.

En nuestro trabajo de investigación tutelado *‘Los libros de texto en la práctica curricular del área de educación musical para primaria en Galicia’* (2004, p.46-47) estudiamos los puntos favorables y desfavorables de los diferentes procedimientos de recogida de información que señalan diversos autores. Ahora tomamos de este trabajo la exposición de las ventajas y limitaciones de los diferentes instrumentos utilizados en la encuesta que indican Montero y León (1997):

ENTREVISTA PERSONAL	CUESTIONARIO POR CORREO	CUESTIONARIO TELEFÓNICO
VENTAJAS		
-El entrevistador puede explicar las preguntas que no entiende el entrevistado.	-Es más económico y cómodo.	-Rapidez y bajo coste.
-El entrevistador puede pedir que el entrevistado conteste a todas las preguntas.	-Mayor sinceridad en la respuesta porque no existe la presencia del entrevistador.	-Permite llegar a lugares de difícil acceso o peligrosos.
-El entrevistador puede pedir aclaraciones sobre respuestas ambiguas.	-Puede contestarse en cualquier momento y lugar.	-Ideal para cuestionarios cortos.
-Se evitan consultas a otras personas y posibles influencias.		
-Se consigue el mayor porcentaje de respuestas (80-85%)		
LIMITACIONES		
-Requiere un mayor esfuerzo personal del entrevistador.	-Debe estar perfectamente redactado y explicado.	-Sesgan a la población que no posee teléfono.
-Realizar los desplazamientos supone un mayor coste económico.	-Puede producirse el ' <i>sesgo de respuesta</i> ' (lectura de todo el cuestionario o establecimiento de un nuevo orden con la consiguiente influencia de ese conocimiento en sus respuestas).	-Limitan la extensión de las preguntas porque el entrevistado se cansa antes que a través de los otros medios.
-La presencia del entrevistador puede influir en las respuestas.	-No adecuado para ancianos, analfabetos o personas de muy bajo nivel cultural.	-Dado que no hay tiempo para reflexionar las opciones de respuesta deben ser pocas.
-Puede producirse el ' <i>sesgo del experimentador</i> ' (interpretación de una respuesta o explicación de una pregunta, sesgando los datos).	-Necesidad de seguimiento por la falta de respuestas.	

Cuadro Nº 3.1: Ventajas y limitaciones de entrevistas y cuestionarios

En el apartado 3.3.3. se presentan los pasos que hemos seguido en la construcción de nuestro cuestionario para que éste resultara sólidamente fundamentado, fiable y válido.

3.3. Diseño de la investigación

Con respecto a las decisiones fundamentales que hacen referencia al diseño de nuestra investigación, en un primer momento teníamos pensado desarrollar un diseño de corte transversal o de una célula en el que *“los datos se recogen en una sola situación y en un solo momento”*⁵⁸⁸ a través de un cuestionario electrónico atendiendo a las ventajas señaladas por varios autores (Cohen y Manion, 2002; Balcells i Junyent, 1994; Latorre Beltrán et al., 2003) como son el factor tiempo, la reducción del gasto, la accesibilidad y una mayor precisión en los resultados. Este planteamiento no fue posible dado el bajo nivel de participación de los maestros tal como se detalla en el apartado 3.3.4. Por tanto, procedimos a utilizar un diseño transversal recogiendo datos *“de diferentes grupos en diferentes momentos”* (Cohen y Manion, 2002). Por otra parte, también planteamos recoger información a través de las entrevistas en profundidad que son definidas por Losada y López-Feal (2003, p.118) *“como una conversación con una finalidad. Está organizada mediante la formulación y la respuesta a una serie de preguntas y su resultado es el conjunto de lo que los entrevistados y los entrevistadores manifiestan”*.

Continuamos ahora con la exposición de las diferentes etapas de esta investigación y las principales decisiones tomadas referidas a las fases del estudio, la selección de la muestra, los instrumentos empleados, la presentación de datos, análisis de los mismos y de los principales hallazgos.

3.3.1. Fases y estrategias de la investigación

Tal como puede observarse en el Cuadro Nº3.2 nuestra investigación consta de tres fases, la primera de las cuales abarca la construcción del cuestionario y el protocolo para la realización de las entrevistas, la validación del cuestionario, la selección de las muestras y el envío de los cuestionarios; la segunda comprende la recogida, tratamiento y análisis de los datos recogidos, la realización de las entrevistas y el análisis informático de texto con el programa Maxqda2; y, por último, la tercera engloba la presentación de las conclusiones.

⁵⁸⁸ Manheim, 1982, p.147.

FASES	OBJETIVOS PROPUESTOS	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
1ª FASE	Construcción del cuestionario	Análisis de la estructura y contenido del instrumento Revisión de términos específicos
	Validación del cuestionario	Revisión de expertos de diferentes áreas
		Estudio piloto Confección definitiva del instrumento
	Aplicación del cuestionario	Selección de la muestra Primer momento: correo electrónico Segundo momento: correo ordinario
		Construcción del protocolo para realizar las entrevistas
Realización de las entrevistas	Selección de la muestra	
2ª FASE	Tratamiento y análisis de datos	Tratamiento informático de datos con SPSS 15.0
	Presentación de resultados	Descripción y análisis de los datos Interpretación general de los resultados obtenidos
	Entrevistas	Tercer momento: entrevistas con maestros en activo
	Presentación de resultados	Descripción y análisis de las entrevistas Análisis informático de texto con Maxqda2 Interpretación general de los resultados obtenidos
3ª FASE	Conclusiones	Exposición de las conclusiones

Cuadro Nº 3.2: Fases de la investigación

3.3.2. Población y muestra

Como hemos expuesto en el apartado 3.1. nuestra investigación se ciñe a la Comunidad Autónoma de Galicia y, por tanto, la población de nuestro estudio pertenece a dicha comunidad. Como señalan Latorre Beltrán et al. (2003, p.78) cuando hablamos de *población* nos estamos refiriendo a un grupo -de cualquier tamaño- cuyos miembros comparten, al menos, una característica que los identifica. Como *“en la práctica resulta difícil que una investigación se lleve a cabo con todos los casos que componen la población por razones de tiempo, dinero, accesibilidad a*

los sujetos⁵⁸⁹, hemos seleccionado una muestra de la población. En nuestro caso nos referimos a los centros de enseñanza primaria tanto públicos como privados de Galicia.

Según los datos obtenidos de la página web de la Xunta de Galicia correspondientes a los cursos 2007/08 y 2008/09 hay un total de 950⁵⁹⁰ centros educativos existentes en Galicia distribuidos de la siguiente forma tal como se presentan en la mencionada página web:

- Centro Público Integrado (Ed. Primaria) – 71 centros
- Centro Público (Ed. Primaria) – 1 centro
- Colexio de Educación Primaria – 24 centros
- Colexio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) – 609 centros
- Colexio Rural Agrupado (CRA) – 28 centros
- Centros Privados (Ed. Primaria) – 198 centros
- Centros Concertados Educación Primaria – 182 centros

Como puede comprobarse estos datos revelan que hay 1113 centros que ofertan el nivel primario. Sin embargo, encontramos que de la lista de centros privados, 160 centros corresponden a centros concertados y, por tanto, aparecen en ambos listados. También aparecen duplicados 3 centros concertados.

La encuesta que hemos llevado a cabo, es una encuesta a pequeña escala⁵⁹¹. Para determinar la muestra de los cuestionarios, hemos escogido el muestreo aleatorio simple, también denominado muestreo al azar simple, lo que significa que *“cada miembro de la población en estudio tiene la misma oportunidad de ser seleccionado”*⁵⁹². Como señalan Latorre Beltrán et al. (2003, p.80) el muestreo aleatorio simple es el más difundido y el *“que alcanza mayor rigor científico”*. El principal problema que se señala en este método probabilístico de muestreo⁵⁹³ que hemos utilizado, es el difícil acceso a *“una lista completa de la población”*⁵⁹⁴. En nuestro caso, esto no ha constituido un problema porque, como hemos señalado anteriormente, los datos están disponibles en la página web de la Xunta de Galicia. La identificación de los centros a participar se realizó al azar mediante una tabla de números aleatorios.

⁵⁸⁹ Latorre Beltrán et al., 2003, p.78.

⁵⁹⁰ Este dato no concuerda con las estimaciones del curso 2008-09 que figuran en los *‘Datos e cifras do ensino non universitario. Curso 2008-2009’* editado por la Xunta de Galicia (2008, p.17). Los centros de régimen general en funcionamiento que imparten educación primaria son, según estas estimaciones, 924 repartidas del siguiente modo: Centros de Educación Infantil y Primaria, 673; Centros de Educación Primaria, 182; y, Centros de Educación Primaria, ESO y Enseñanzas Postobligatorias, 69.

⁵⁹¹ Cohen y Manion (2002, p.131-132) diferencian entre la encuesta a gran escala *“adoptada por alguna oficina gubernamental”* y las encuestas de pequeña escala *“desarrolladas por el investigador en solitario”*.

⁵⁹² Cohen y Manion, 2002, p. 136.

⁵⁹³ Bernal Torres, 2006, p.167.

⁵⁹⁴ Ibid, p. 137

Por otra parte, para completar nuestro trabajo de investigación hemos entrevistado a 15 maestros que imparten música en primaria mediante un muestreo intencional que es definido por Cohen y Manion (2002, p.138) como el universo⁵⁹⁵ que es elegido por el investigador “sobre la base de su propio juicio en cuanto a tipicidad”. El criterio que hemos aplicado es la experiencia docente, correspondiente a las siguientes franjas: menos de dos años de experiencia, entre 2 y 4 años, entre 5 y 10 años, entre 11 y 20 años y más de 20 años de experiencia, tal como luego se realiza con los datos obtenidos de los cuestionarios. La transcripción de estas entrevistas se incluye como Anexo III.

3.3.3. Instrumentos de la investigación: el cuestionario y la entrevista

Para la construcción de nuestro cuestionario que titulamos ‘Cuestionario sobre medios-Área de educación artística (Música)-Educación Primaria’, y conscientes de que el diseño del mismo influirá en las respuestas que obtendremos tal como nos advierten diversos autores (Best, 1978; Manheim, 1982; Phelps et al., 1993), hemos tenido en cuenta las diferentes recomendaciones aportadas por estos autores así como también por Cea D’Ancona (1996), León y Montero (1997), Visauta (1989) y Cohen y Manion (2002) cuidando la organización, redacción, orden de las preguntas, formato y contenido del instrumento.

Por otra parte también se estudiaron otros cuestionarios relacionados con el tema que nos ocupa como ser el realizado por Rodríguez Rodríguez (2000) para su tesis doctoral ‘Os materiais curriculares impresos e a reforma educativa en Galicia’; el de Chao Fernández (2005) titulado ‘La enseñanza del folklore gallego en los colegios de educación primaria en Galicia’; o el instrumento de Fernández Morante (2002) ‘Medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los centros’ que nos sirvió de modelo por obtener esta tesis el premio extraordinario de licenciatura y doctorado de la Universidad de Santiago de Compostela.

Una vez revisada la literatura existente sobre el tema procedimos a confeccionar el cuestionario agrupando las preguntas en torno a cinco ejes:

1. Datos de identificación: aspectos personales y laborales del maestro de música (ítems 1-10).
2. Presencia de medios en los centros (Ítems 11-23)
3. Usos, funciones, frecuencia de utilización y adaptaciones que los profesores realizan de los medios audiovisuales, informáticos y otras tecnologías (Ítems 24-46)

⁵⁹⁵ Balcells i Junyent (1994, p.158) explican que el universo “es el grupo o la totalidad de los elementos que queremos estudiar mediante la investigación directa de una fracción del mismo llamada muestra.”

4. Formación del profesorado en medios audiovisuales, informáticos y otras tecnologías (Items 47-54)
5. Observaciones: comentarios que los maestros deseen incluir o comentar (Item 55)

Con el primer eje se pretende obtener información de las características personales de los maestros participantes, como ser su edad, sexo, titulación académica, así como también las características laborales referidas a la ubicación del centro de trabajo y experiencia docente.

Con el segundo apartado se aborda la presencia de los medios en los centros para recoger información sobre la valoración que realizan los maestros de la dotación de medios y materiales audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías que existen en su lugar de trabajo, las dificultades con las que se encuentran para utilizarlos y la existencia de un responsable de medios y las funciones que debe realizar, además de preguntar sobre los espacios existentes disponibles para la enseñanza de la música y la utilización de medios.

A través del tercer eje se indaga en los usos, funciones, frecuencia de utilización y adaptaciones que realizan los profesores de los medios audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías. Se procura obtener información sobre la frecuencia de empleo de los diferentes medios, los medios que más se utilizan en la práctica docente y las ideas que tiene el profesorado sobre el nivel educativo en el que deben introducirse, la producción de materiales que realizan los maestros y/o los alumnos y las adaptaciones que hacen o no los docentes cuando utilizan diferentes materiales ya existentes.

El cuarto eje hace referencia a la formación del profesorado en los medios audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías y en él se incluyen preguntas relacionadas con el grado de formación que el profesorado cree tener en el dominio técnico instrumental, didáctico-educativo y de diseño/producción de medios audiovisuales e informáticos. También se aborda la importancia que los maestros conceden a estar formados en los diferentes dominios y la valoración que éstos realizan de su preparación para integrar los diferentes medios en el currículum.

Por último, con el quinto eje se ofrece un espacio para que los maestros realicen las observaciones que crean pertinentes.

Como apuntan Plano Clark et al. (2008, p.363) en la última década ha emergido con fuerza el tipo de diseño mixto que combina tanto el enfoque cuantitativo como el cualitativo, llegando incluso a ser considerado por algunos investigadores como una tercera aproximación en las Ciencias Sociales. Este tipo de diseño mixto se define como *“un diseño para recolectar, analizar, y mezclar tanto los datos cuantitativos y cualitativos de un estudio para poder comprender un problema de*

*investigación*⁵⁹⁶. De esta forma buscamos profundizar en la comprensión del fenómeno que estudia nuestra investigación.

Cohen y Manion (2002) señalan cuatro tipos básicos de entrevistas: la entrevista formal, menos formal, completamente informal y no dirigida. En el primer tipo, las preguntas que se realizan responden a un programa fijo mientras que en el segundo el entrevistador es libre de modificar el orden de las mismas así como también de reformularlas. En el tercer caso, que es por el que nos hemos decantado, se prepara un guión con temas claves a tratar en la entrevista. En la entrevista no dirigida el entrevistador tiene un papel subordinado.

Hemos optado por este tercer tipo porque queríamos indagar en algunos puntos que complementan las respuestas obtenidas en los cuestionarios y que permiten una mejor comprensión del tema investigado.

3.3.3.1. Validación del cuestionario

Hemos realizado la validación de nuestro cuestionario a través del juicio de expertos y de un *pretest* o estudio piloto con el “*objeto de comprobar el correcto funcionamiento del cuestionario como instrumento o técnica de recogida de información*”⁵⁹⁷. De esta forma, mediante la revisión, pudimos “*identificar defectos en la redacción de las preguntas que puedan disminuir su fiabilidad y validez*”⁵⁹⁸.

Las revisiones y recomendaciones realizadas por los diferentes jueces dieron como resultado una nueva versión del instrumento que fue la que se sometió a un estudio piloto con maestros de primaria en activo. Estos jueces, a quienes se les realizó una entrevista personal, pertenecían a diferentes campos:

- Por un lado, un experto universitario procedente del campo de la Didáctica y de la investigación en medios;
- Por otro lado, un profesor universitario y un docente especialista en Educación Musical;
- Por último, un profesor universitario y un docente expertos en Educación Musical e Informática Musical.

⁵⁹⁶ Traducción que hemos realizado de “*a design for collecting, analyzing, and mixing both quantitative and qualitative data in a study in order to understand a research problem*” en Plano Clark et al., 2008, p.364.

⁵⁹⁷ Visauta, 1989, p.279.

⁵⁹⁸ Padilla García et al., 1998, p.138.

Con lo que respecta a la posterior validación realizada con un grupo de maestros de música en activo contamos con cinco maestros especialistas en educación musical y con diferente experiencia docente. Así los comentarios y sugerencias recibidos permitieron la redacción definitiva del cuestionario que se envió por correo electrónico y que se adjunta como Anexo I.

3.3.3.2. Construcción de la entrevista

Para conducir las entrevistas, diseñamos un protocolo basado en los cinco ejes de nuestro cuestionario que nos facilitara la posterior codificación para su análisis, que incluimos a continuación:

1. Datos de identificación:
 - Edad
 - Titulación académica
 - Formación complementaria
 - Tipo de centro
 - Situación administrativa
 - Años de experiencia
 - Historia profesional

2. Presencia de medios en el centro:
 - Valoración de la dotación general
 - Grado de equipamiento aula de música
 - Valoración del espacio para la clase de música

3. Usos, frecuencias y adaptaciones de los medios utilizados:
 - Frecuencia de utilización: libros de texto, otros medios impresos, medios audiovisuales, informáticos y otras tecnologías
 - Medios básicos utilizados
 - Valoración del grado de utilización de CDs, DVDs, películas, software informático
 - Influencia del gallego en la elección del libro de texto

4. Formación:
 - Valoración de su formación en el dominio técnico-instrumental, didáctico-educativo, diseño-producción

- Valoración de la importancia del dominio técnico-instrumental, didáctico-educativo, diseño-producción
- Carencias en la formación
- Sugerencias para mejorar la formación

5. Desafíos de la práctica docente

- Valoración personal de los objetivos básicos de la educación musical
- Dificultades, necesidades, praxis
- Otras aportaciones

3.3.4. Recogida de datos

3.3.4.1. Mediante cuestionarios

Para llevar a cabo nuestra investigación se envió a finales de Mayo 2008 el cuestionario '*Cuestionario sobre medios-Área de educación artística (Música)-Educación Primaria*' a 400 centros de Galicia como formulario electrónico. A mediados de Junio se reenvió un correo a los centros como recordatorio. El nivel de respuesta fue muy bajo, sólo respondieron 30 maestros de música.

En Marzo 2009 se envió nuevamente el cuestionario a los centros pero esta vez se cambió el formato. Ya no fue electrónico sino que se envió en papel por correo ordinario y en él se incluyeron algunas modificaciones realizadas a raíz de los comentarios incluidos por los maestros en los cuestionarios electrónicos en el apartado '*Observaciones*'. Estas cuestiones hacían referencia a las fechas de envío, a la longitud del cuestionario y al uso del gallego.

Con relación al primer caso podemos decir que se nos hace notar que no es adecuado recibir cuestionarios durante el final del curso escolar por la sobrecarga de trabajo típico de esas fechas. Por ello, para subsanar este error, se decide enviar el siguiente cuestionario a finales del segundo trimestre o principios del tercero. Con relación a la longitud del instrumento, se realizan algunas modificaciones con el fin de acortarlo. Para ello se suprimen 14 preguntas quedando el cuestionario definitivo en 55 preguntas. Entre las preguntas suprimidas se encuentra la referida a los métodos y modelos utilizados en la educación musical impartida en Galicia ya que entendemos que su estudio puede ser objeto, por sí solo, de una tesis doctoral centrada únicamente en estas cuestiones. Estas modificaciones se realizan en Febrero 2009. Por último, se traduce el cuestionario al gallego. A finales de Febrero se imprimen los cuestionarios y se envían a los centros el viernes 6 de Marzo de 2009. A mediados de Abril se envía por email un recordatorio a todos los centros. Se recibieron un

total de 85 cuestionarios cumplimentados. Como Anexo II se adjunta este nuevo cuestionario resultado de las observaciones comentadas anteriormente.

En la Figura 3.1 presentamos las principales diferencias entre los cuestionarios enviados por correo electrónico y los enviados por correo postal:

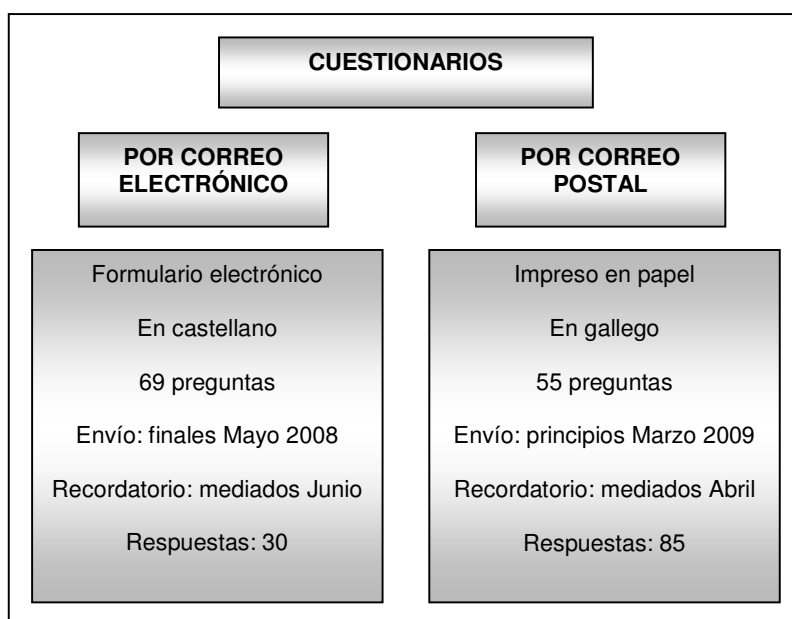


Fig. 3.1: Diferencias entre los cuestionarios enviados a los maestros

3.3.4.2. Mediante entrevistas

A partir de Julio 2009 se entrevistaron a 15 maestros docentes de música en escuelas primarias pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Galicia, tal como se observa en el cuadro 3.3. Se buscaron maestros con diferente experiencia laboral correspondiente a las siguientes franjas: menos de dos años de experiencia de docencia en primaria, entre 2 y 4 años, entre 5 y 10 años, entre 11 y 20 años y más de 20 años de experiencia y también a diferente situación administrativa (funcionario, interino, sustituto) y tipo de centro. Las entrevistas fueron individuales salvo en los casos de la primera y cuarta entrevista en la que se entrevistaron a la vez a dos maestros en cada una de ellas.⁵⁹⁹ Desde un principio las entrevistas no se plantearon exclusivamente de forma individual, con el fin de facilitar el diálogo y el enriquecimiento a través del intercambio de observaciones entre los docentes. Como hemos expuesto anteriormente la transcripción de estas entrevistas se incluye como Anexo III.

⁵⁹⁹ En el cuadro 3.3 se diferencian como 1ª y 1ªb ; y, 4ª y 4ªb respectivamente.

MAESTROS ENTREVISTADOS		
	Mujeres	Hombres
Menos 2 años	3º	2º
2 - 4	1º, 6º, 12º	4ºb, 5º
5 - 10	4º, 13º	9º, 10º
11 - 20	1ºb, 11º	8º
más de 20	7º	

Cuadro Nº 3.3: Maestros entrevistados

3.3.5. Tratamiento de datos

A continuación detallamos el tratamiento realizado de los datos obtenidos en esta investigación, que hemos analizado tanto cuantitativa como cualitativamente según el caso como exponemos en los siguientes sub-apartados.

3.3.5.1. Los cuestionarios

Con respecto al análisis de datos obtenidos de los cuestionarios, se procedió a un análisis cuantitativo de tipo estadístico descriptivo⁶⁰⁰. De esta forma, las opiniones vertidas por los maestros en los diferentes ítems del cuestionario, se presentan en tablas que incluyen las medias y los porcentajes proporcionando una visión global precisa de los datos⁶⁰¹. Por otra parte, a fin de estudiar el grado de relación entre variables y su significación, se recurrió al análisis de contingencia (tablas y coeficiente). Las variables comparadas son: la dotación general de los centros y el tipo de centro; los diferentes medios empleados y las finalidades por las que son utilizados; la producción de materiales y la edad del maestro de música; y, la producción de materiales y los estudios realizados o no en conservatorio.

En el caso de las preguntas abiertas, en las que los maestros vuelcan sus opiniones personales, se ha realizado un análisis de contenido agrupando y presentando las respuestas en diferentes categorías.

Una vez recogidos los datos se procedió a su codificación para su análisis utilizando el programa estadístico SPSS 15.0 cuyas siglas en inglés representan las palabras *Statistical Package for the*

⁶⁰⁰ Phelps et al., 1993, p. 204.

⁶⁰¹ Ibid, p.205.

Social Science. Tal como indican Cohen y Manion (2002, p.154-155), en esta codificación se asigna “un número de código a cada contestación a una pregunta del cuestionario”.

3.3.5.2. Las entrevistas

A partir de los objetivos de nuestra investigación, también hemos recopilado información a través de entrevistas para luego proceder a su organización e interpretación. Dada la gran cantidad de datos que éstas aportan, y siguiendo las pautas del procedimiento de análisis (Cohen y Manion, 2002; Flick, 2004; Tójar Hurtado, 2006) se ha realizado la transcripción, reducción y síntesis de las mismas a fin de establecer un marco explicativo coherente. Estos datos han sido transferidos a formas gráficas descriptivas y organizadas.

El procedimiento de análisis utilizado en las entrevistas se basó en la categorización o codificación de la información (Tójar Hurtado, 2006, p.289). Hemos identificado las siguientes categorías principales teniendo en cuenta la “*homogeneidad interna*” de los datos recopilados⁶⁰²:

- Datos de identificación
- Puesto de trabajo
- Presencia de medios en el centro
- Utilización de medios
- Otros medios y materiales
- Valoración de la formación
- La música en la escuela
- Desafíos de la práctica docente

A su vez estas categorías principales tienen sus correspondientes sub-categorías que se detallan en el apartado 3.5.

A pesar de las reticencias sobre las posibles limitaciones del uso de programas informáticos para el análisis de datos cualitativos⁶⁰³, en los últimos años se los ha incluido significativamente en los trabajos con este tipo de orientación (Hesse-Biber y Crofts, 2008, p.667). Entre los programas que asisten en el proceso de codificación encontramos el software de análisis de textos *MAXqda 2007* que hemos utilizado en esta investigación. Este programa permite codificar segmentos y agruparlos por categorías para su posterior estudio a la vez que se intenta relacionar la información extraída y obtener así una visión holística de los datos obtenidos.

⁶⁰² Tójar Hurtado, 2006, p.290.

⁶⁰³ Traducción que hemos realizado del inglés CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis). Desde la década de los 80, sitúa Fielding (2008, p.675) los primeros programas rudimentarios de este tipo.

3.4. Descripción de los resultados y análisis de datos de los cuestionarios

Hemos adoptado para la presentación de los datos recogidos una secuencia que facilite la exposición de los resultados y el análisis de los cuestionarios que hemos enviado a los centros en dos cursos escolares distintos, diferenciándolos en un primer momento para luego exponer las conclusiones de un análisis conjunto de los hallazgos. Por tanto, en primer lugar, incluimos los resultados referidos a los cuestionarios electrónicos para luego introducir los resultados obtenidos de los cuestionarios enviados por correo postal y posteriormente exponemos las conclusiones del análisis conjunto de datos siempre respetando los bloques organizativos de los cuestionarios.

3.4.1. Descripción de los datos de los maestros que han participado en este estudio

En este primer apartado presentaremos los resultados de los datos de identificación de todos los maestros que han colaborado en nuestra investigación que se corresponden con las preguntas 1 a 11 de nuestro cuestionario electrónico y con las preguntas 1 a 10 del cuestionario enviado por correo normal.

3.4.1.1. Datos de identificación

Cuestionario electrónico

El total de participantes en el estudio fue de 30 de los cuales un 66,7% fueron mujeres mientras que el 33,3% restante fueron varones, como muestra la siguiente tabla:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Femenino	20	66,7	66,7	66,7
	Masculino	10	33,3	33,3	100,0
Total		30	100,0	100,0	

Tabla 3.1: *Sexo de los maestros*

Podemos hablar de un grupo de maestros en plena madurez dado que, como podemos observar en la tabla 3.2, el 40,7% tiene una edad comprendida entre los 36 y 45 años y otro 22,2% edades comprendidas entre los 46 y 55 años. Por otra parte, hay un tercer grupo integrado por maestros jóvenes de edades comprendidas entre los 28 y 35 años que representa el 22,2%.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	menos de 28 años	2	6,7	7,4	7,4
	de 28 a 35	6	20,0	22,2	29,6
	de 36 a 45	11	36,7	40,7	70,4
	de 46 a 55	6	20,0	22,2	92,6
	más de 55	2	6,7	7,4	100,0
	Total	27	90,0	100,0	
Perdidos		3	10,0		
Total		30	100,0		

Tabla 3.2: *Edad de los maestros*

Con referencia a su *titulación académica* el grupo más amplio lo representan los maestros con la especialidad en educación musical (76,7%). Un segundo grupo lo representan los maestros que poseen la habilitación en educación musical (13,3%) y un tercero (10%) los maestros que ejercen con otras titulaciones (maestro, especialidad en Educación Infantil; maestro, especialidad en Educación Física; y, maestro, especialidad Ciencias Humanas).

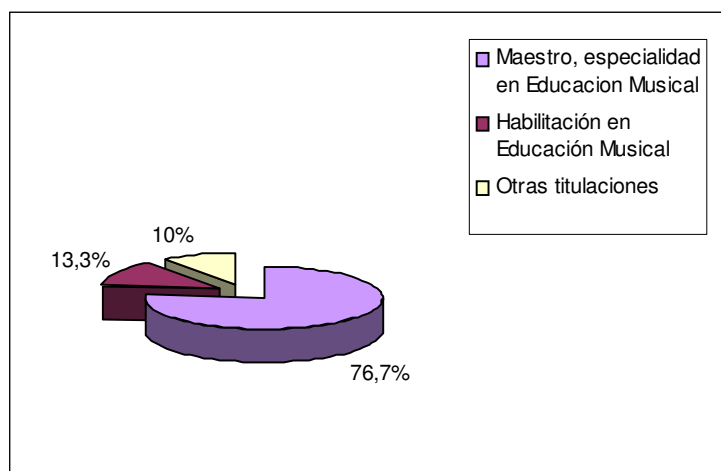


Gráfico 3.1: *Titulaciones académicas*

De los maestros con la especialidad en educación musical, un 52,1% tiene además otros estudios: el 34,7% posee la especialidad en educación primaria; el 8,7%, los estudios de grado superior de conservatorio, y el 17,4% los de grado medio. Tenemos que tener en cuenta que los maestros que afirman tener estudios de grado superior, han cursado antes el grado medio y poseen esa titulación. De los maestros que poseen la especialidad en educación musical y la especialidad en primaria (34,7%), un 50% tiene además estudios en conservatorio (12,5% sólo de grado medio y 12,5% de grado superior), de maestro, especialidad en educación infantil (12,5%) o de inglés (12,5%).

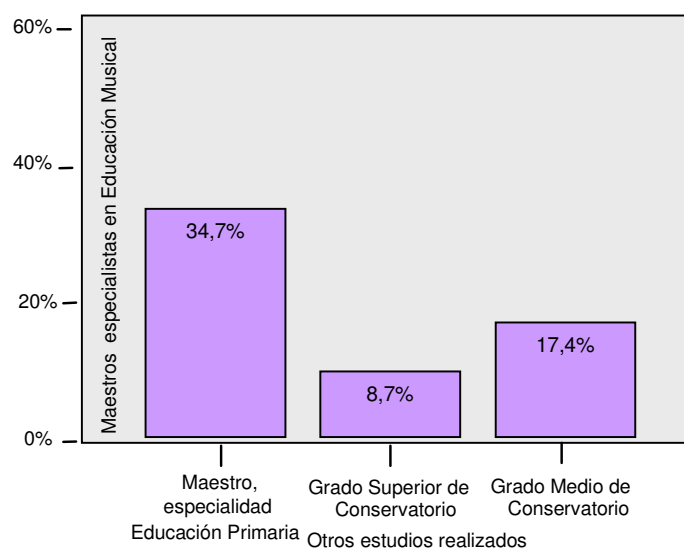


Gráfico 3.2: *Otros estudios de los maestros especialistas en Educación Musical*

También les hemos preguntado a los maestros por su *formación complementaria*. La gran mayoría de los maestros ha realizado cursos de formación en diferentes áreas de la educación

musical. Los principales ámbitos de interés han sido cursos de lenguaje musical (80%), cursos de educación vocal (66,7%), cursos de instrumentos Orff (60%), cursos de danzas del mundo (56,7%), cursos de informática musical (53,3%), cursos de danzas gallegas (50%) y cursos de música gallega (46,7%). En menor medida, los maestros también han asistido a cursos de bailes de salón (36,7%), flauta dulce (26,7%) y dirección coral (26,7%). Un 43,3% de los maestros ha asistido a otro tipo de cursos como ser del método Dalcroze (6,7%), improvisación (3,3%), imagen y sonido (6,7%), musicoterapia, teatro y expresión corporal (3,3%), música contemporánea (3,3%) o musicología (3,3%). Un 16,7% de los maestros no especifica en el apartado 'Otros' los cursos a los que ha asistido.

	Frecuencia	% de casos
Cursos de lenguaje musical	24	80,0
Cursos de música gallega	14	46,7
Cursos de danzas gallegas	15	50,0
Cursos de danzas del mundo	17	56,7
Cursos de bailes de salón	11	36,7
Cursos de flauta dulce	8	26,7
Cursos de instrumentos Orff	18	60,0
Cursos de dirección coral	8	26,7
Cursos de educación vocal	20	66,7
Cursos de informática musical	16	53,3
Otros	13	43,3

Tabla 3.3: Formación complementaria de los maestros participantes

Questionarios enviados por correo postal

El total de maestros que participaron en esta ocasión fue de 85. Las maestras que cubrieron el cuestionario fueron un 54,1% y los maestros un 45,9% como muestra la siguiente tabla:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Femenino	46	54,1	54,1	54,1
	Masculino	39	45,9	45,9	100,0
Total		85	100,0	100,0	

Tabla 3.4: Sexo de los maestros

Podemos hablar de un grupo de participantes adultos jóvenes ya que, como podemos observar en la tabla 3.5, un 42,9% tiene una edad comprendida entre los 28 y 35 años, el 28,6% tiene una edad entre 36 y 45 años y un 19% una edad entre 46 y 55 años.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	menos de 28 años	6	7,1	7,1	7,1
	de 28 a 35	36	42,4	42,9	50,0
	de 36 a 45	24	28,2	28,6	78,6
	de 46 a 55	16	18,8	19,0	97,6
	más de 55	2	2,4	2,4	100,0
Total		84	98,8	100,0	
Perdidos		1	1,2		
Total		85	100,0		

Tabla 3.5: Edad de los maestros

Con referencia a su *titulación académica* el grupo más amplio lo representan los maestros con la especialidad en educación musical (82,4%). Un segundo grupo, muy por detrás, lo representan los maestros que poseen la especialidad en educación primaria (10,6%) y un tercero (3,5%) los maestros que ejercen con otras titulaciones (maestro, especialidad en Educación Infantil y maestro, especialidad Ciencias Humanas y, en este último caso, la especialidad musical por oposición).

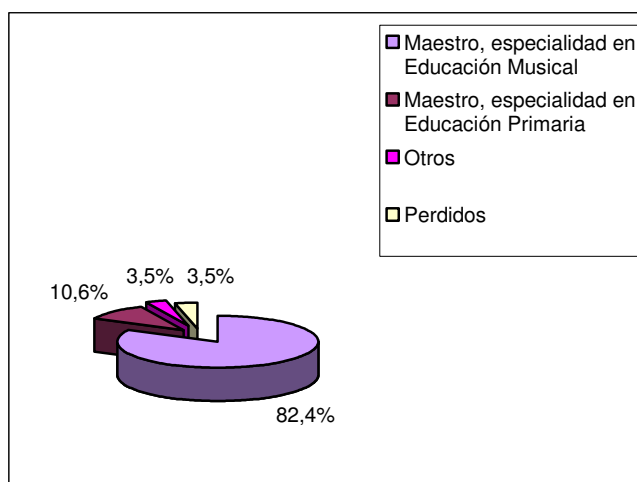


Gráfico 3.3: Titulaciones académicas

De los maestros con la especialidad en educación musical, más de la mitad tiene además otros estudios: 18,8% la especialidad en educación primaria; un 9,4% estudios de grado superior de conservatorio, un 21,2% sólo de grado medio⁶⁰⁴ y un 3,5% sólo de grado elemental. Además otro 11,8% tiene estudios de instrumento. Un 14,2% tiene otras titulaciones: Ingeniero de montes (1,2%), Licenciatura en Ciencias e Historia de la Música (4,7%), Licenciatura en Pedagogía (3,5%), Licenciatura en Psicopedagogía (1,2%), Maestra, especialidad infantil (1,2%), Maestra, especialidad audición y lenguaje (1,2%) y Master en Musicoterapia (1,2%). De los maestros que señalaron como

⁶⁰⁴ Includido el 9,4% de docentes que además tiene el grado superior de conservatorio

opción de titulación la especialidad en educación primaria un 1,2% tiene además la habilitación en educación musical y otro 1,2% tiene un Master en Pedagogía Musical.

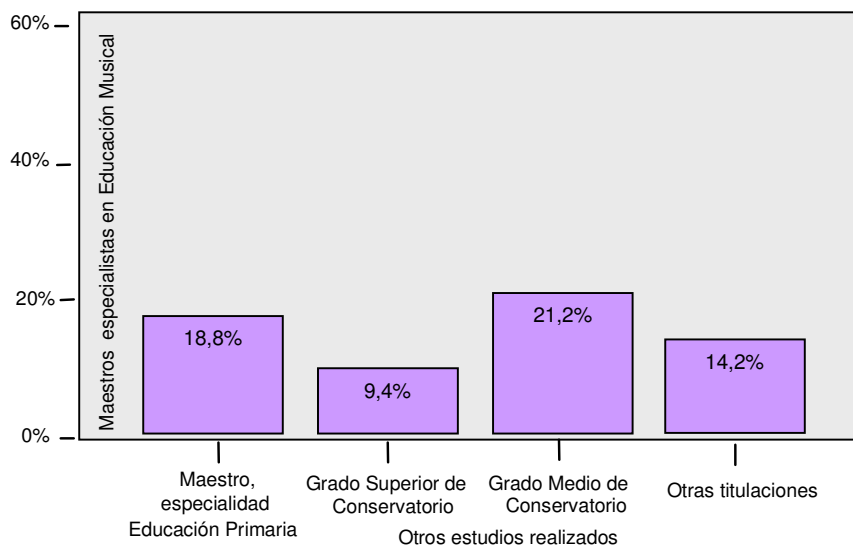


Gráfico 3.4: *Otros estudios de los maestros especialistas en Educación Musical*

En los cuestionarios enviados por correo postal suprimimos la pregunta relacionada con la formación complementaria de los maestros.

Principal información derivada de los datos de identificación

A continuación exponemos los resultados y el análisis conjunto de los datos recogidos de los cuestionarios enviados por correo electrónico y los enviados por correo postal:

- El total de participantes de esta investigación fue de 115 de los cuales un 57,4% fueron mujeres mientras que el 42,6% restante fueron varones.
- En relación a su *edad*, un 37,6% tiene una edad comprendida entre los 28-35 años y otro 31,7% entre los 36-45 años. Ya con un porcentaje menor encontramos a un grupo de maestros (19,8%) que tienen una edad comprendida entre los 45 y 55 años. De menos de 28 años respondieron un 7,1% de maestros y de más de 55 años un 3,7%.
- Con respecto a su *titulación académica* un 80% es maestro con la especialidad en educación musical. Otros grupos lo representan los maestros con la especialidad en educación primaria (7,8%), los maestros que ejercen con otras titulaciones (5,2%) y los maestros que poseen la habilitación en música (3,5%).

De los maestros que poseen la especialidad en educación musical (80%), un 31,6% ha cursado otros estudios de música: un 9,3% estudios de grado superior de conservatorio; un 10,9% estudios de grado medio; y, un 2,6% sólo de grado elemental. Además otro 8,7% tiene estudios de instrumento. Por otra parte, otro grupo de maestros también ha cursado otra diplomatura o licenciatura. Destaca el 22,8% que ha estudiado la carrera de Maestro, especialidad educación primaria. Otro 10,5% ha cursado estudios de CC. e Historia de la Música, Pedagogía, Psicopedagogía, Ingeniero de Montes y Maestro, especialidad infantil o audición y lenguaje.

Por lo que observamos, estamos ante un grupo numeroso de profesionales (64,9%) interesados en complementar su formación aunque no podemos afirmar si han realizado sus estudios de forma simultánea a la titulación o a posteriori y antes de obtener su primer puesto laboral o si han continuado sus estudios después de acceder al mercado de trabajo.

A continuación presentamos los datos referidos a la situación laboral de los participantes, lo que nos permitirá tener una visión más completa de las características particulares de este estudio dirigido a maestros de música de escuelas primarias.

3.4.1.2. Contexto: tipo de centro y ubicación

Cuestionario electrónico

En primer lugar, preguntamos por el *tipo de centro*. Un 86,7% de los maestros que cumplimentaron el cuestionario trabaja en un centro público de educación primaria y el 13,3% restante, en un centro concertado.

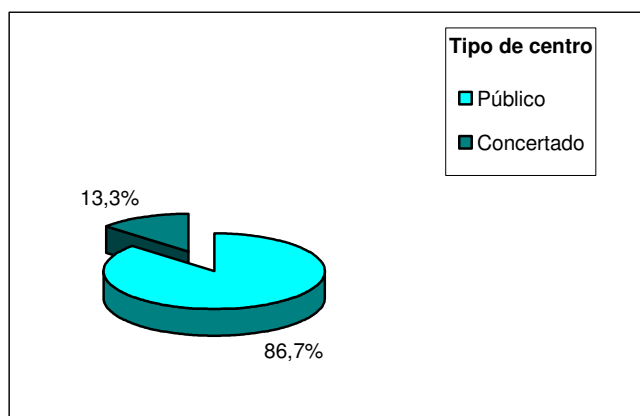


Gráfico 3.5: *Tipos de centro donde trabajan los maestros*

Estos centros están ubicados un 60% en zonas rurales y un 40% en zonas urbanas o semi-urbanas distribuidos como se aprecia en el siguiente gráfico:

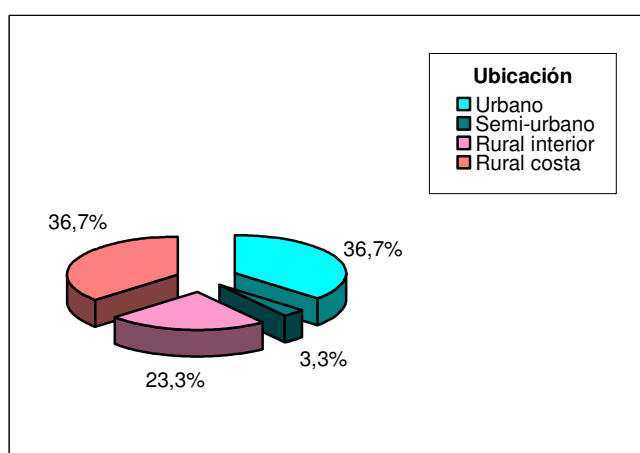


Gráfico 3.6: *Ubicación del centro de trabajo*

Un porcentaje importante de los centros, tanto de los urbanos como de los rurales, corresponde a escuelas ubicadas en las periferias de las poblaciones (46,7%). Otro grupo lo representan los centros ubicados en los núcleos céntricos de las poblaciones urbanas y rurales (30%) y un tercer grupo corresponde a centros que son los únicos de una zona geográfica (23,3%).

Ubicación		Centros Públicos		Centros Concertados	
		Nº	%	Nº	%
Urbano	Núcleo céntrico de la población	2	6,7	3	10
	Periferia de la población	6	20	0	,0
	Es el único de la población	0	,0	0	,0
Semi-urbano	Núcleo céntrico de la población	0	,0	0	,0
	Periferia de la población	0	,0	0	,0
	Es el único de la población	1	3,3	0	,0
Rural costa	Núcleo céntrico de la población	4	13,3	0	,0
	Periferia de la población	5	16,7	0	,0
	Es el único de la población	2	6,7	0	,0
Rural interior	Núcleo céntrico de la población	0	,0	0	,0
	Periferia de la población	2	6,7	1	3,3
	Es el único de la población	4	13,3	0	,0
TOTAL		26	86,7	4	13,3

Tabla 3.6: Distribución de los centros de trabajo según su ubicación geográfica

Cuestionarios enviados por correo postal

Un 83,3% de los maestros que cumplimentaron el cuestionario trabaja en un centro público de educación primaria, un 15,5% en un centro concertado y el 1,2% restante, en un centro privado.

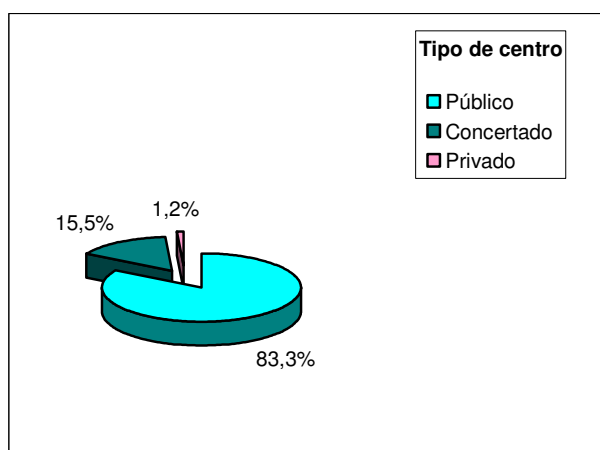


Gráfico 3.7: Tipos de centro donde trabajan los maestros

Estos centros están ubicados un 71,8% en zonas rurales y un 28,2% en zonas urbanas distribuidos como se aprecia en el siguiente gráfico:

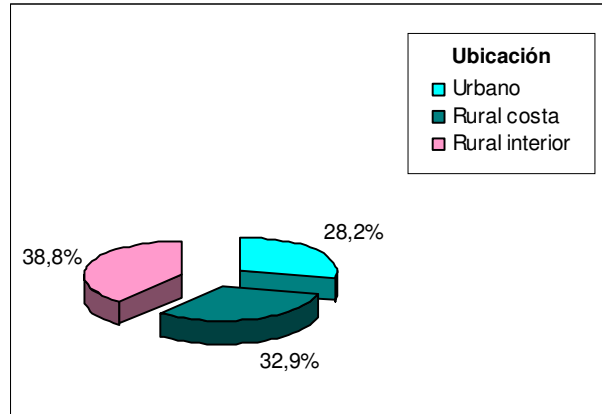


Gráfico 3.8: Ubicación del centro de trabajo

Un 34,1% de los centros, tanto de los urbanos como de los rurales, corresponde a escuelas ubicadas en los núcleos céntricos de las poblaciones. Otro grupo lo representan los centros ubicados en las periferias de las poblaciones urbanas y rurales (33,1%) y un tercer grupo corresponde a centros que son los únicos de una zona geográfica (30,6%).

Ubicación		Centros Públicos		Centros Concertados		Centros Privados	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Urbano	Núcleo céntrico de la población	10	11,8	6	7,1	0	,0
	Periferia de la población	4	4,7	1	1,2	1	1,2
	Es el único de la población	1	1,2	,0	,0	0	,0
Rural costa	Núcleo céntrico de la población	7	8,2	3	3,5	0	,0
	Periferia de la población	13	15,3	1	1,2	0	,0
	Es el único de la población	4	4,7	0	,0	0	,0
Rural interior	Núcleo céntrico de la población	3	3,5	0	,0	0	,0
	Periferia de la población	6	7,1	2	2,4	0	,0
	Es el único de la población	21	24,7	0	,0	0	,0
TOTAL		69	81,2	13	15,4	1	1,2
2 casos perdidos							

Tabla 3.7: Distribución de los centros de trabajo según su ubicación geográfica

Principal información obtenida derivada de los datos laborales

A continuación exponemos los resultados y el análisis conjunto de los datos recogidos de los cuestionarios enviados por correo electrónico y los enviados por correo postal.

- En cuanto al *tipo de centro* un 84,2% de los maestros participantes trabaja en un centro público de educación primaria, un 14,9% en centros concertados y el 0,9% restante en centros privados.
- Con respecto a su *ubicación* un 31,3% de los centros está situado en zonas urbanas y el 68,7% restante está situado en zonas rurales distribuidos de la siguiente forma:
 - 30,5% en zonas urbanas
 - 0,9% en zonas semi-urbanas
 - 34,7% en zonas rurales de interior
 - 33,9% en zonas rurales de costa
- Un 32,9% de los centros, tanto de los urbanos como de los rurales, está situado en los núcleos céntricos de las poblaciones, otro 36,6% lo representan los centros ubicados en las periferias de las poblaciones urbanas y rurales y, por último, un 28,1% corresponde a centros que son los únicos de una población.
- La *distribución de los centros según su ubicación geográfica* es la siguiente:
 - Núcleos céntricos de una población urbana: un 10,4% corresponde a centros públicos, otro 2,6% corresponde a centros privados y un 5,2% son centros concertados.
 - Periferia de una población urbana: un 8,7% corresponde a centros públicos, otro 0,9% a centros privados y un 0,9% a centros concertados.
 - Únicos de una población urbana: un 0,3% corresponde a centros públicos.
 - Únicos de una población semi-urbana: un 0,9% corresponde a centros públicos.
 - Núcleos céntricos de una población costera rural: un 9,5% corresponde a centros públicos y otro 2,6 a centros concertados.
 - Periferia de una población costera rural: un 15,6% corresponde a centros públicos y otro 0,9% a centros concertados.
 - Únicos de una población costera rural: un 5,2% corresponde a centros públicos.
 - Núcleos céntricos de una población rural interior: un 2,6% corresponde a centros públicos.

- Periferia de una población rural interior: un 6,9% corresponde a centros públicos, otro 0,9% a centros privados y un 1,8% a centros concertados.
- Únicos de una población rural interior: un 21,7% corresponde a centros públicos.

3.4.1.3. Experiencia docente de los participantes

Cuestionarios electrónicos

La mayoría de los maestros que participaron en el estudio son funcionarios: de carrera (73,3%), interinos (10%) y en prácticas (3,3%). El resto corresponde a maestros que trabajan en centros concertados y son laborales fijos (13,3%).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Funcionarios de carrera	22	73,3	73,3	73,3
	Funcionarios en prácticas	1	3,3	3,3	76,7
	Funcionarios interinos	3	10,0	10,0	86,7
	Laborales fijos	4	13,3	13,3	100,0
Total		30	100,0	100,0	

Tabla 3.8: Situación administrativa de los maestros participantes

Se trata de maestros que tienen una amplia *experiencia* trabajando en las aulas puesto que un 43,3% tiene entre 11 y 20 años de experiencia docente, un 26,7% más de 20 años y un 23,3% entre 5 y 10 años. Sólo un 6,7% ha trabajado entre 2 y 4 años en un centro de educación primaria.

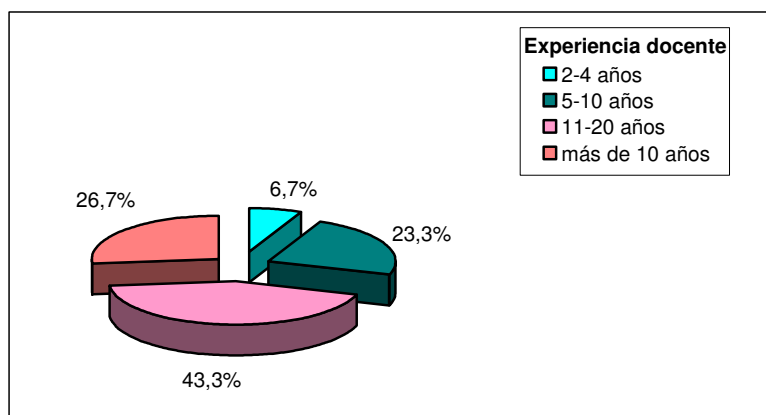


Gráfico 3.9: Experiencia docente de los maestros en centros de educación primaria

En relación al tiempo que llevan los maestros en su destino actual, un 20% de los maestros manifiesta que lleva menos de 2 años en su centro de trabajo, un 23,3% lleva entre 2 y 4 años, un 13,3% entre 5 y 10 años, un 23,3% entre 11 y 20 años y un 10% más de 20 años trabajando en el mismo destino. Un 10% no respondió a la pregunta. Es decir, no sólo estamos hablando de un grupo de profesionales experimentados sino que también de docentes que seguramente conocen muy bien su centro de trabajo ya que un 46,6% de los maestros tiene estabilidad en su destino.

Además, el 49,9% de estos maestros tienen experiencia docente en otros niveles educativos: en educación secundaria obligatorio (13,3%), en educación infantil (13,3%), en conservatorio (10%), en escuelas de música (10%) y en academias (3,3%). También hay otro grupo de maestros que afirma tener experiencia docente en otro nivel educativo pero que no especifica en cuál (6,6%).

Cuestionarios enviados por correo postal

La mayoría de los maestros que participaron en el estudio son funcionarios: de carrera (60%), interinos (7,1%) y en prácticas (4,8%). El resto corresponde a maestros que trabajan en centros concertados y son laborales fijos (13,1% incluido el maestro que trabaja en un centro privado), temporales (2,4%), sustitutos (10,7%) y otros (un maestro señala que es sustituto-interino).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Funcionarios de carrera	51	60,0	60,7	60,7
	Funcionarios en prácticas	4	4,7	4,8	65,5
	Funcionarios interinos	6	7,1	7,1	72,6
	Laborales fijos	11	12,9	13,1	85,7
	Laborales temporales	2	2,4	2,4	88,1
	Sustitutos	9	10,6	10,7	98,8
	Otros	1	1,2	1,2	100,0
	Total	84	98,8	100,0	
Perdidos		1	1,2		
Total		85	100,0		

Tabla 3.9: Situación administrativa de los maestros participantes

Se trata de maestros que tienen *cierta experiencia* trabajando en las aulas puesto que un 31,8% tiene entre 5 y 10 años de experiencia docente, un 25,9% entre 11 y 20 años y un 18,8% más de 20 años. Un 21,2% ha trabajado entre 2 y 4 años en un centro de educación primaria y un 2,4% tiene menos de un año de experiencia docente.

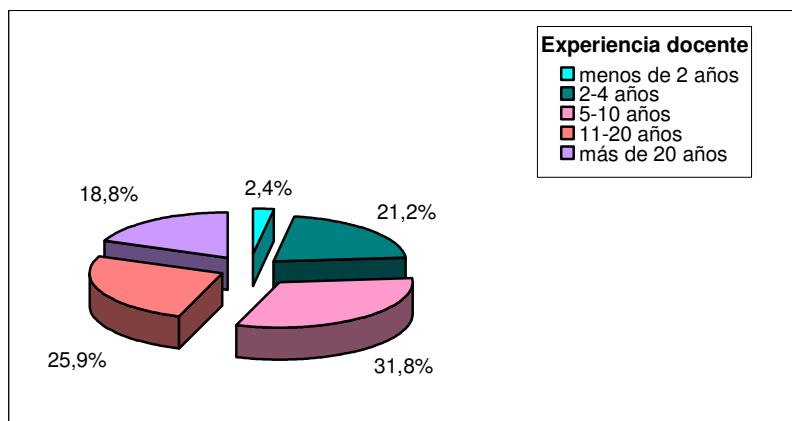


Gráfico 3.10: Experiencia docente de los maestros en centros de educación primaria

Con respecto al tiempo que llevan los maestros en su destino actual, un 31,8% de los maestros manifiesta que lleva menos de 2 años en su centro de trabajo, un 29,4% lleva entre 2 y 4 años, un 18,8% entre 5 y 10 años, un 17,6% entre 11 y 20 años y un 2,4% más de 20 años trabajando en el mismo destino. Por lo que podemos decir, que no sólo estamos hablando de un grupo de profesionales experimentados sino que también de docentes que seguramente conocen muy bien el centro donde trabajan ya que casi un 40% de ellos tiene una antigüedad en su destino de más de 5 años porcentaje que aumenta hasta el 68,2% si le agregamos los casos de los maestros que llevan entre 2 y 4 años trabajando en el mismo destino.

Además, el 36,4% de estos maestros tienen experiencia docente en uno o varios niveles educativos distintos: en educación infantil (11,8%), en primaria (4,7%), en ESO (7,1%), en escuelas de música (5,9%) y en conservatorios (2,4%). También hay otro grupo de maestros que afirma tener experiencia docente en otro nivel educativo pero que no especifica en cuál (4,7%).

Principal información obtenida derivada de los datos de experiencia docente

A continuación exponemos los resultados y el análisis conjunto de los datos recogidos de los cuestionarios enviados por correo electrónico y los enviados por correo postal.

- La mayoría de los maestros participantes en el estudio son *funcionarios*: de carrera (63,9%), interinos (7,8%) o en prácticas (4,4%). Otros grupos lo representan los maestros que trabajan en centros concertados y son los *laborales fijos* (12,3%) o *laborales temporales* (1,8%). También encontramos maestros con contrato laboral fijo (0,9%) que trabajan en un centro privado y maestros *sustitutos* (7,9%) de los cuales un 0,9% trabaja en un centro concertado y el 7% restante en centros públicos. Por último hay que mencionar un 0,9% que señala que es sustituto-interino de un centro público.
- En cuanto a su *experiencia docente* nos encontramos que un 51% de los participantes ha trabajado como maestro durante más de 10 años mientras que otro 47% ha trabajado entre 2 y 10 años como se detalla a continuación:
 - Un 21,9% tiene más de 20 años de experiencia como maestro.
 - Un 29,8% de maestros tiene entre 11 y 20 años de experiencia docente.
 - Un 29,8% de maestros tiene entre 5 y 10 años de experiencia docente.
 - Un 17,4% tiene entre 2 y 4 años frente al aula como maestro.
 - Un 0,9% de maestros tiene menos de dos años de experiencia docente.
- De los datos obtenidos también se desprende que casi el 40% de los maestros participantes tiene *experiencia docente* en otras etapas educativas como ser: :
 - Un 12,5% tiene experiencia en infantil;
 - Un 9% dio clases en la E.S.O.;
 - Un 6,9% trabajó en escuelas de música;
 - Un 4,4% impartió clases en conservatorio;
 - Un 3,8% tiene experiencia en primaria;
 - Un 3,4% no especifica su experiencia en otros niveles educativos.

3.4.2. Principales hallazgos con relación a la presencia de medios en los centros y aspectos organizativos.

“Obtener información sobre la presencia de medios en la escuela primaria para conocer la dotación con la que cuentan los maestros de música para realizar su trabajo”.

“Conocer el ‘mapa de otros medios educacionales específicos’ utilizados en la educación musical (como pueden ser láminas o carteles, CDs, software musical).”

“Determinar los aspectos organizativos de los centros que inciden en la integración de los medios audiovisuales, informáticos y otras tecnologías en la enseñanza”

En este apartado presentamos los datos relacionados con las preguntas 12 a 28 de nuestro cuestionario electrónico y con las preguntas 11 a 23 del cuestionario enviado por correo postal, que hacen referencia al grado de equipamiento de los centros en los principales medios audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías; la propiedad del material en soporte audiovisual que utilizan los maestros; los medios que se comprarían si no se tuvieran ninguno en el centro; y, algunos aspectos organizativos que influyen en el uso de los medios.

3.4.2.1. Valoración de la dotación general y grado de equipamiento de los principales medios audiovisuales, equipos informáticos y otras tecnologías de los centros

Cuestionarios electrónicos

En primer lugar, hemos pedido a los maestros que valoren la *dotación general de medios* audiovisuales, equipos informáticos y otras tecnologías de su centro. Sólo un 11,1% de los maestros cree que es insuficiente. El 88,8% restante (un 10% no ha contestado) cree que es suficiente (48,1%), bastante (29,6%) o mucho (11,1%). Sorprende gratamente cómo ha cambiado la situación desde principios de la década y los resultados obtenidos en la tesis doctoral de Fernández Morante (2001:262) que afirmaba *“que en los centros educativos existe un volumen insuficiente de medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en relación con las necesidades derivadas del número de profesores y alumnos, pero su estado de conservación en general es bueno”*.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	0	,0	,0	,0
	Poco	3	10,0	11,1	11,1
	Suficiente	13	43,3	48,1	59,3
	Bastante	8	26,7	29,6	88,9
	Mucho	3	10,0	11,1	100,0
	Total	27	90,0	100,0	
Perdidos		3	10,0		
Total		30	100,0		

Tabla 3.10: Dotación general de medios audiovisuales, equipos informáticos y otras tecnologías

También hemos querido analizar los datos obtenidos en este bloque en función de alguna característica de los centros. En los centros públicos, el 13% de los maestros cree que la dotación general del centro es poca mientras que un 8,7% señalaron que era mucha. Otro 47,8% opina que es suficiente y un 30,4% que es bastante. En el caso de los centros concertados, aunque debemos tener en cuenta que el porcentaje de respuestas recibidas de este tipo de centros fue muy bajo (13,3%), los porcentajes de las opciones suficiente y bastante se aproximan a las respuestas obtenidas en los centros públicos. Un 50% de los docentes de los centros concertados cree que la dotación es suficiente y un 25% cree que lo es bastante.

	Tipo de centro				Total	
	Público		Concertado		f	%
	f	%	f	%		
Poco	3	13,0	0	,0	3	11,1
Suficiente	11	47,8	2	50,0	13	48,1
Bastante	7	30,4	1	25,0	8	29,6
Mucho	2	8,7	1	25,0	3	11,1
Total	23	100	4	100,0	27	100,0
3 casos perdidos/27 casos válidos – 90%						

Tabla 3.11: Tabla de contingencia
Dotación general de los centros/tipo de centro

Analizamos si existen diferencias significativas en la dotación general de los centros en función del tipo de centro del que se trata, es decir, público o concertado. Las hipótesis que contrastamos son:

- Hipótesis nula (Ho): No habrá diferencias significativas de dotación de los centros según sean estos públicos o concertados.
- Hipótesis alterna (Ha): Habrá diferencias significativas de dotación de los centros según sean estos públicos o concertados.

Los valores obtenidos tras la aplicación del coeficiente de contingencia son los que se presentan en la tabla 3.12. Según estos valores, no podemos rechazar la hipótesis alterna pudiendo afirmar que nos encontramos con una asociación entre el tipo de centro y la dotación general de los centros.

	Valor	Sig. Aproximada
Coeficiente de contingencia	,220	,712
N de casos válidos	27	

Tabla 3.12: Valores obtenidos coeficiente de contingencia:
Dotación general de los centros/tipo de centro

Por otra parte, nos hemos interesado por conocer las valoraciones que realizan los maestros del *grado de equipamiento de los principales medios* existentes en su centro preguntándoles en concreto por cada uno de ellos. Según los datos obtenidos los únicos medios que no alcanzan un grado de equipamiento aceptable son la emisora de radio (el 70% de los maestros afirma que no existe y sólo un 10% cree que el del centro es suficiente/bastante), un equipo de edición de vídeo/DVD (sólo el 36,6% lo considera suficiente/bastante/mucho), un proyector de materiales (sólo un 23,3% cree que es suficiente) y una grabadora de voz (sólo un 39,9% afirma que es suficiente/bastante/mucho). El resto de los medios es considerado, como mínimo, aceptable, como puede verse si agrupamos los porcentajes obtenidos de suficiente, bastante y mucho: radiocassette (86,6%), microcadena/equipo de música (80%), equipo de grabación de vídeo/DVD (60%), proyector diapositivas (66,6%), retroproyector (53,3%), proyector de cine/TV/monitores de vídeo (73,3%), videoproyectores/cañón (76,6%), ordenadores fijos (93,3%), ordenadores portátiles (73,3%), impresoras (80%), pizarra interactiva/pantalla interactiva (53,3%), libros de texto (93,4%), otros medios impresos (73,3%). Estos datos son muy positivos ya que revelan que un porcentaje elevado de centros cuenta con medios básicos e imprescindibles para impartir sus enseñanzas. Así tenemos, por ejemplo, que en un porcentaje importante de clases encontramos un equipo de música (o radiocassette u ordenador) fundamental para realizar audiciones de obras o fragmentos sonoros, para poner música para danzas o movimiento o para acompañar canciones.

En relación a las respuestas obtenidas en la opción 'no sabe/no contesta', y en el que hemos incluido los cuestionarios recibidos que no marcaban ninguna de las opciones presentadas, los porcentajes obtenidos no son significativos salvo en el caso del proyector de materiales que representa un 23,3% de las respuestas. Por otra parte, el 93,3% de los maestros participantes no cumplimenta el apartado 'Otros' lo que lleva a pensar que básicamente están recogidos en el cuestionario todos los medios que pueden utilizarse en el aula. En la siguiente tabla se recogen con detalle las frecuencias y porcentajes de este punto.

	Nada		Poco		Suficiente		Bastante		Mucho		No sabe/ no contesta	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Radiocassette	1	3,3	1	3,3	9	30	13	43,3	4	13,3	1	3,3
Microcadena/equipo de música	2	6,7	3	10	12	40	9	30	3	10	1	3,3
Grabadora de voz	9	30	7	23,3	10	33,3	1	3,3	1	3,3	2	6,7
Equipo de grabación de vídeo/DVD	3	10	8	26,7	14	46,7	3	10	1	3,3	1	3,3
Equipo de edición de vídeo/ DVD	12	40	5	16,7	7	23,3	3	10	1	3,3	2	6,7
Emisora de radio	21	70	1	3,3	2	6,7	1	3,3	1	3,3	4	13,3
Proyector diapositivas	2	6,7	5	16,7	16	53,3	4	13,3	0	,0	3	10
Retroproyector	6	20	5	16,7	12	40	4	13,3	0	,0	3	10
Proyector de cine/TV/monitores de vídeo	0	,0	6	20	15	50	7	23,3	0	,0	2	6,7
Videoproyectores/cañón	2	6,7	3	10	16	53,3	6	20	1	3,3	2	6,7
Ordenadores fijos	1	3,3	1	3,3	16	53,3	6	20	6	20	0	,0
Ordenadores portátiles	1	3,3	7	23,3	14	46,7	7	23,3	1	3,3	0	,0
Impresoras	1	3,3	5	16,7	17	56,7	4	13,3	3	10	0	,0
Pizarra interactiva/pantalla interactiva	2	6,7	10	33,3	13	43,3	2	6,7	1	3,3	2	6,7
Proyector de materiales	9	30	7	23,3	7	23,3	0	,0	0	,0	7	23,3
Libros de texto	1	3,3	1	3,3	11	36,7	9	30	8	26,7	0	,0
Otros medios impresos (carteles ...)	0	,0	7	23,3	12	40	9	30	1	3,3	1	3,3
Otros	0	,0	1	3,3	1	3,3	0	,0	0	,0	28	93,3

Tabla 3.13: Frecuencias y porcentajes obtenidos en relación al grado de equipamiento de los centros en diferentes medios

Questionarios enviados por correo postal

Con relación a la valoración que realizan los maestros de la *dotación general de medios* audiovisuales, equipos informáticos y otras tecnologías de su centro, sólo un 16,9% de los maestros cree que es poca la dotación de su centro y un porcentaje mínimo (7,2%) cree, por el contrario, que es mucha. El resto de los maestros, es decir la gran mayoría (75,9%) cree que es suficiente (36,1%) o bastante (39,8%). Consideramos este dato muy positivo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	14	16,5	16,9	16,9
	Suficiente	30	35,3	36,1	53,0
	Bastante	33	38,8	39,8	92,8
	Mucho	6	7,1	7,2	100,0
	Total	83	97,6	100,0	
Perdidos		2	2,4		
Total		85	100,0		

Tabla 3.14: Dotación general de medios audiovisuales, equipos informáticos y otras tecnologías

También hemos querido analizar los datos obtenidos en este bloque en función de alguna característica de los centros. Según los datos obtenidos en la tabla de contingencia 3.15 la mayoría de los docentes (84,1%) opina que la dotación general de su centro es suficiente (36,6%), bastante (40,2%) o mucha (7,3%). En los centros públicos, el 14,5% de los maestros cree que la dotación general del centro es insuficiente mientras un 5,8% señaló que la dotación era muy suficiente. Otro 44,9% de los docentes de centros públicos cree que la dotación es bastante y un 34,8% cree que lo es mucho. En los centros concertados este último porcentaje aumenta hasta el 50% mientras que para la opción bastante el porcentaje desciende hasta el 16,7%. De forma inversa, sucede lo mismo con la opción poca dotación que aumenta hasta el 25% en el caso de los centros concertados.

	Tipo de centro						Total	
	Público		Concertado		Privado		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Poco	10	14,5	3	25,0	0	,0	13	15,9
Suficiente	24	34,8	6	50,0	0	,0	30	36,6
Bastante	31	44,9	2	16,7	0	,0	33	40,2
Mucho	4	5,8	1	8,3	1	100	6	7,3
Total	69	100	12	100	1	100	82	100,0
3 casos perdidos/82 casos válidos – 96,9%								

Tabla 3.15: Tabla de contingencia
Dotación general de los centros/tipo de centro

Analizamos si existen diferencias significativas en la dotación general de los centros en función del tipo de centro del que se trata, es decir, público, concertado o privado. Las hipótesis que contrastamos son:

- Hipótesis nula (Ho): No habrá diferencias significativas de dotación de los centros según sean estos públicos, concertados o privados.

- Hipótesis alterna (Ha): Habrá diferencias significativas de dotación de los centros según sean estos públicos, concertados o privados.

Los valores obtenidos tras la aplicación del coeficiente de contingencia son los que se presentan en la tabla 3.16. Según estos valores, no podemos rechazar la hipótesis nula pudiendo afirmar que no nos encontramos con una asociación entre el tipo de centro y la dotación general de los centros.

	Valor	Sig. Aproximada
Coeficiente de contingencia	,407	,012
N de casos válidos	82	

Tabla 3.16: Valores obtenidos coeficiente de contingencia:
Dotación general de los centros/tipo de centro

En cuanto a las valoraciones que realizan los maestros del *grado de equipamiento de los principales medios* de su centro, según los datos obtenidos, el único medio que no alcanza un grado de equipamiento aceptable es la emisora de radio ya que el 67,1% de los maestros afirma que en su centro no existe. En menor medida, también no hay en los centros una grabadora de voz (29,4%), un equipo de edición de vídeo/DVD (27,1%) y un proyector de materiales (16,5%). El resto de los medios es considerado aceptable: radiocassette (40%), microcadena/equipo de música (37,6%), equipo de grabación de vídeo/DVD (41,2%), proyector diapositivas (40%), retroproyector (40%), proyector de cine/TV/monitores de vídeo (34,1%), videoproyectores/cañón (34,1%), ordenadores fijos (35,3%), ordenadores portátiles (38,8%), impresoras (41,2%), libros de texto (32,9%), otros medios impresos (42,4%) y en porcentajes similares bastante o muy aceptable: radiocassette (42,4%), microcadena/equipo de música (41,2%), proyector diapositivas (40%), proyector de cine/TV/monitores de vídeo (36,5%), videoproyectores/cañón (37,7%), ordenadores fijos (44,7%), ordenadores portátiles (24,7%), impresoras (38,8%), libros de texto (57,7%), otros medios impresos (32,9%). Estos datos son muy positivos ya que revelan que un porcentaje elevado de centros cuenta con medios básicos e imprescindibles para los maestros. Así tenemos, al igual que sucede en los cuestionarios electrónicos, que en un porcentaje importante de clases encontramos un equipo de música (o radiocassette u ordenador), fundamental para realizar audiciones de obras o fragmentos sonoros, para poner música para danzas o movimiento o para acompañar canciones.

En relación a las respuestas obtenidas en la opción 'no sabe/no contesta', y en el que hemos incluido los cuestionarios recibidos que no marcaban ninguna de las opciones presentadas, los porcentajes obtenidos no son significativos salvo en el caso del proyector de materiales que representa un 25,9% de las respuestas. Por otra parte, el 90,6% de los maestros participantes no cumplimenta el apartado 'Otros' lo que lleva a pensar que básicamente están recogidos en el

cuestionario todos los medios que pueden utilizarse en el aula. El 9,4% restante que señala esta opción, menciona la cámara de fotos (1,2%), cds/dvds/juegos (1,2%), instrumentos (2,4%) y fichas/murales (1,2%). En la siguiente tabla se recogen con detalle las frecuencias y porcentajes de este punto.

	Nada		Poco		Suficiente		Bastante		Mucho		No sabe/ no contesta	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Radiocassette	2	2,4	7	8,2	34	40,0	19	22,4	17	20,0	6	7,1
Microcadena/equipo de música	6	7,1	11	12,9	32	37,6	26	30,6	9	10,6	1	1,2
Grabadora de voz	25	29,4	26	30,6	17	20,0	10	11,8	0	,0	7	8,2
Equipo de grabación de vídeo/DVD	10	11,8	18	21,2	35	41,2	15	17,6	4	4,7	3	3,5
Equipo de edición de vídeo/ DVD	23	27,1	19	22,4	21	24,7	12	14,1	2	2,4	8	9,4
Emisora de radio	57	67,1	5	5,9	5	5,9	4	4,7	3	3,5	11	12,9
Proyector diapositivas	13	15,3	12	14,1	34	40,0	15	17,6	2	2,4	9	10,6
Retroproyector	11	12,9	13	15,3	34	40,0	17	20,0	3	3,5	7	8,2
Proyector de cine/TV/monitores de vídeo	5	5,9	15	17,6	29	34,1	21	24,7	10	11,8	5	5,9
Videoproyectores/cañón	4	4,7	14	16,5	29	34,1	19	22,4	13	15,3	6	7,1
Ordenadores fijos	1	1,2	14	16,5	30	35,3	25	29,4	13	15,3	2	2,4
Ordenadores portátiles	6	7,1	21	24,7	33	38,8	16	18,8	5	5,9	4	4,7
Impresoras	1	1,2	15	17,6	35	41,2	29	34,1	4	4,7	1	1,2
Pizarra interactiva/pantalla interactiva	12	14,1	29	34,1	16	18,8	16	18,8	7	8,2	5	5,9
Proyector de materiales	14	16,5	20	23,5	17	20,0	11	12,9	1	1,2	22	25,9
Libros de texto	2	2,4	4	4,7	28	32,9	22	25,9	27	31,8	2	2,4
Otros medios impresos (carteles ...)	1	1,2	12	14,1	36	42,4	20	23,5	8	9,4	8	9,4
Otros	1	1,2	1	1,2	2	2,4	4	4,7	0	,0	77	90,6

Tabla 3.17: Frecuencias y porcentajes obtenidos en relación al grado de equipamiento de los centros en diferentes medios

Principales datos obtenidos derivados de las valoraciones realizadas por los maestros de la dotación general y grado de equipamiento de los principales medios audiovisuales, equipos informáticos y otras tecnologías de los centros

A continuación exponemos los resultados y el análisis conjunto de los datos recogidos de los cuestionarios enviados por correo electrónico y los enviados por correo postal.

- En relación a la *dotación general de medios audiovisuales, equipos informáticos y otras tecnologías de los centros* un 15,4% de los maestros participantes opina que la dotación de su centro es poca mientras que en el otro extremo un 8,2% opina que es mucha. Otro 39,2% cree que es suficiente y un 37,1% afirma que lo es bastante. Es decir, en más de un 70% de los casos parece que existe un volumen adecuado de medios en los centros a disposición de los maestros.

A continuación presentamos las valoraciones que realizan los maestros según sea su centro público, concertado o privado:

- Centros públicos (84,2%): un 11,8% de los maestros opina que es poca la dotación de su centro, otro 32,1% cree que es suficiente, un 34,8% que lo es bastante y un 5,5% que lo es mucha.
 - Centros concertados (14,9%): un 2,8% opina que es poca la dotación de su centro, otro 7,3% cree que lo es suficiente, un 2,8% que lo es bastante y un 1,8% que lo es mucha.
 - Centros privados (0,9%): Un 0,9% opina que la dotación de su centro es mucha.
- Según el análisis realizado, podemos afirmar que no existen diferencias significativas en la dotación general de los centros en función del tipo de centro del que se trata, es decir, público, concertado o privado siendo ,341 el valor del coeficiente de contingencia obtenido con una significación aproximada de ,026.
 - En cuanto a las valoraciones realizadas por los maestros respecto al *grado de equipamiento de los principales medios* existentes en su centro presentamos a continuación los principales datos obtenidos:
 - Medios que no alcanzan un grado de equipamiento aceptable: un 67,8% de los maestros afirma que en su centro no existe una emisora de radio. En menor medida sucede lo mismo con el equipo de edición de vídeo, grabadora de voz y proyector de materiales ya que los maestros señalan en un 30,4%, 29,6% y 20% respectivamente que no existen en sus centros. Sin embargo, si añadimos

a estos valores el porcentaje de maestros que opina que es poca la dotación de los mismos, éstos alcanzan el 51,3%, 58,3% y 43,5% respectivamente.

Otros medios que también tienen poca dotación o no existen en los centros son: el equipo de grabación de vídeo/DVD (33,9%), el proyector de diapositivas (27,8%), el retroproyector (30,4%), el portátil (30,4%) y la pizarra interactiva (46,1%).

- Medios que alcanzan un grado de equipamiento aceptable, valorados por los maestros como suficientes en su centro: radiocassette (37,4%), equipo de música (38,3%), TV/monitores de vídeo (38,3%), cañón (39,1%), ordenadores fijos (40%), impresoras (45,2%), libros de texto (33,9%), otros medios impresos (41,7%). Si a estos valores les añadimos el porcentaje de maestros que opina que es bastante o mucha la dotación de los mismos, vemos como éstos alcanzan el 83,5%, 79,1%, 71,3%, 73%, 83,5%, 80%, 91,3% y 74,7% respectivamente. Es decir, en un porcentaje importante de clases encontramos medios básicos e imprescindibles para la práctica docente de la música como es el caso del equipo de música, radiocassette u ordenador que permite la realización de audiciones musicales y el acompañamiento de canciones, danzas o movimiento. De estos datos también destaca la importante dotación que existe en los centros de libros de textos ya que, como hemos mencionado, en un 91,3% se valora como adecuada distribuida de la siguiente forma: un 33,9% de los maestros opina que la dotación es suficiente, otro 27% opina que es bastante y un 30,4% que es mucha.

Debemos mencionar que observamos que, así como hay centros que no disponen o disponen de poca dotación de los medios pormenorizados en el bloque anterior, otros centros tienen una dotación suficiente de los mismos: equipo de grabación de vídeo (42,6%), proyector diapositivas (43,5%), retroproyector (40%) y ordenador portátil (40,9%). En menor medida sucede lo mismo con la pizarra interactiva (25,2%), el equipo de edición de vídeo (24,3%), la grabadora de voz (23,5%) y el proyector de materiales (20,9%).

- Medios que alcanzan porcentajes superiores al 10% en la opción 'no sabe/no contesta' y en el que hemos incluido los cuestionarios recibidos que no marcaban ninguna de las opciones presentadas: emisora de radio (13%), proyector de diapositivas (10,4%) y proyector de materiales (25,2%).

- Por otra parte el 91,3% de los maestros no cumplimenta el apartado 'Otros' (donde podían especificar qué otros medios emplean y que no se encuentran recogidos en el cuestionario), lo que nos lleva a pensar que básicamente están presentes en nuestro cuestionario todos los medios que pueden utilizarse en un aula de música. Los maestros que sí señalan esta opción, mencionan la cámara de fotos, los CDs/DVDs/juegos, los instrumentos musicales y las fichas o murales como otros medios que utilizan.

3.4.2.2. Propiedad del material en soporte audiovisual y software informático

Cuestionarios electrónicos

En cuanto a la *propiedad del material en soporte audiovisual* que hay en los centros de trabajo los resultados reflejan que en la mitad de los casos este material es propiedad del centro (50%). También cabe destacar que el 43,3% de los maestros afirma que el material es propiedad tanto del centro como de los propios profesores y sólo el 3,3% de los maestros participantes señala que el material es propiedad individual de cada profesor. En este último caso, coincide que se trata de maestros que trabajan en centros rurales y se nos plantea el interrogante de la correspondencia o no entre ambas variables. Para un 3,3% el material en soporte audiovisual es prestado por alguna institución.

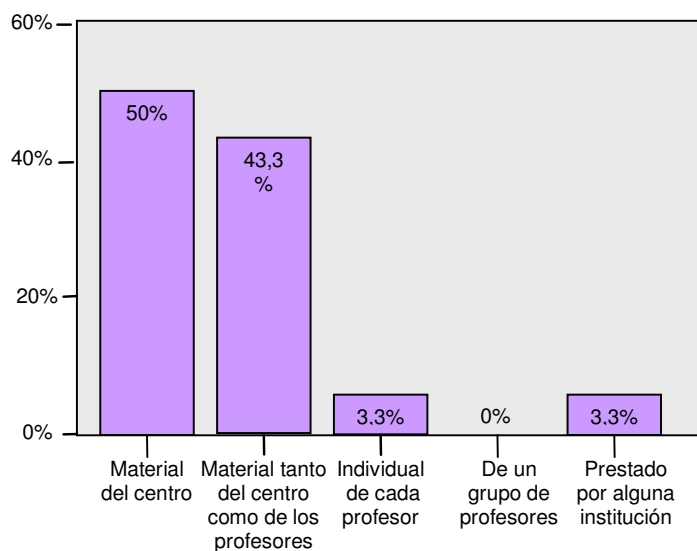


Gráfico 3.11: *Propiedad del material en soporte audiovisual*

En relación a la *propiedad del software informático* los maestros participantes en el estudio nos informan de que éste es en un 66,7% propiedad del centro y en un 23,3% tanto del centro como de los profesores. Las opciones restantes -software informático de propiedad de un grupo de profesores que forman un grupo de trabajo, seminario o asociación, o prestado por alguna institución- representan el 3,3% en cada caso. Los maestros que señalan estas opciones también marcan que el material es propiedad del centro.

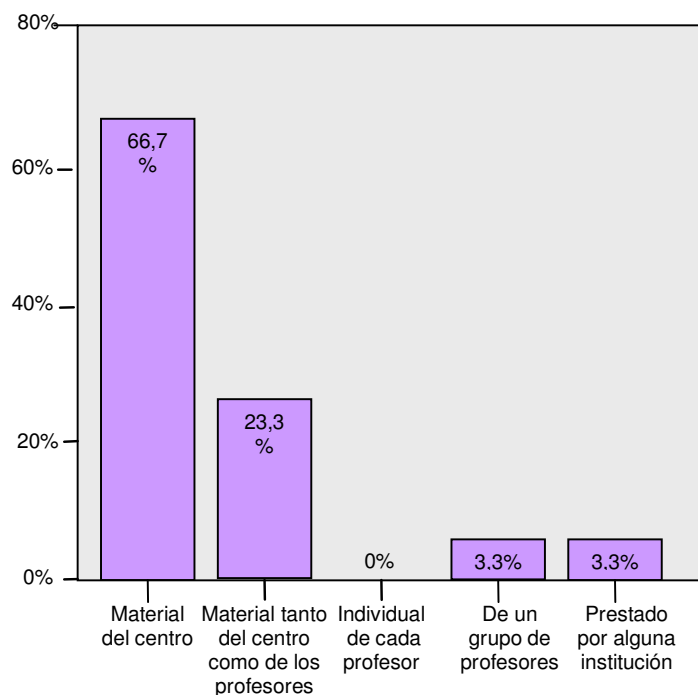


Gráfico 3.12: Propiedad del software informático

A continuación detallamos los materiales audiovisuales y software informático utilizados por los maestros. Todos los maestros utilizan en sus clases de música CDs o cassettes. Mayoritariamente son utilizados los cds/cassettes tanto del centro como los propios (73,3%). En el caso de los CD-Roms o DVDs interactivos la mitad de los maestros (53,3%) utiliza tanto el material existente en su centro como el propio. Esto mismo también sucede con las películas en vídeo o DVD (56,7%). En cuanto al software de notación musical los resultados reflejan que no es utilizado por un 23,3% de los maestros participantes, porcentaje que aumenta hasta el 63,3% cuando hablamos de secuenciadores y hasta un 76,7% en el caso del software de acompañamiento. Por otra parte, los elementos del entorno MIDI no son utilizados en el 46,7% de los casos y los programas de aprendizaje asistido por ordenador por un 56,7% de los maestros participantes.

Con la inclusión de la opción 'Otros' queríamos averiguar qué otros materiales o software son utilizados por los maestros ya que les pedíamos que nos especificaran de qué material se trataba. Sólo un 3,3% respondió pero sin especificar de cuál se trataba.

Todos estos resultados muestran la presencia consolidada de los materiales tradicionales del aula de música y la lenta inclusión en la práctica docente de los materiales y software relacionados con la informática musical u otras tecnologías.

	Disponibles del centro		Específicos propios		Utiliza ambos		No utiliza		Perdidos	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
CD-Roms o DVDs interactivos	8	26,7	4	13,3	16	53,3	2	6,7	0	,0
Música en CDs o cassettes	4	13,3	4	13,3	22	73,3	0	,0	0	,0
Películas en vídeo o DVD	7	23,3	5	16,7	17	56,7	0	,0	1	3,3
Software de notación musical	5	16,7	12	40,0	5	16,7	7	23,3	1	3,3
Secuenciadores	1	3,3	4	13,3	0	,0	19	63,3	6	20
Elementos del entorno MIDI (mesas de mezcla, teclados, etc.)	8	26,7	3	10,0	4	13,3	14	46,7	1	3,3
Programas de aprendizaje asistido por ordenador	4	13,3	4	13,3	3	10	17	56,7	2	6,7
Software de acompañamiento (Minus One)	0	,0	4	13,3	0	,0	23	76,7	3	10
Otros	1	3,3	0	,0	0	,0	1	3,3	28	93,3

Tabla 3.18: Propiedad del material en soporte audiovisual y software informático que utilizan los maestros

Questionarios enviados por correo postal

En el caso de los cuestionarios enviados por correo normal hemos agrupado las preguntas 14 y 15 del cuestionario electrónico en una sola en el que preguntamos de quién es la propiedad de los materiales audiovisuales y software informático que detallamos. Con referencia a la *propiedad del material en soporte audiovisual* podemos obtener de los datos que se muestran en el siguiente apartado (tabla 3.19), los siguientes resultados que reflejan (ver gráfico 3.13) que en el 34,4% de los casos los maestros utilizan tanto el material propiedad del centro como el propio. También cabe destacar que el 20% de los maestros afirma que el material es propiedad del centro y un 18,8% de los propios profesores.

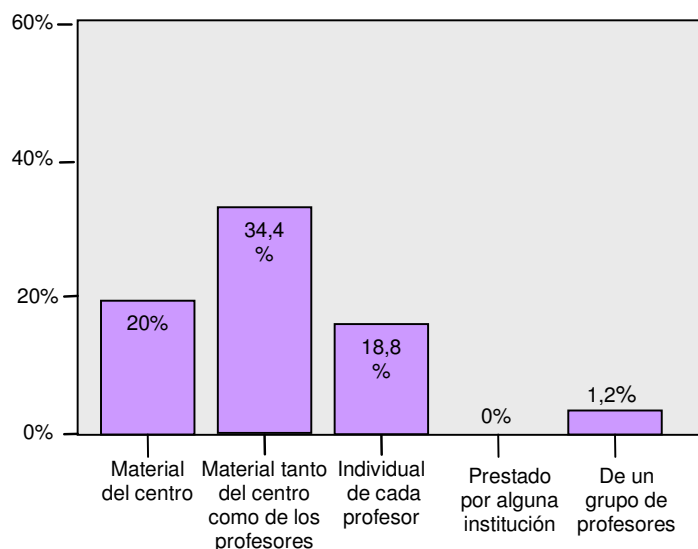


Gráfico 3.13: Propiedad del material en soporte audiovisual

En cuanto a la *propiedad del software informático* los maestros participantes en el estudio nos informan de que éste es en un 23,5% propiedad del centro, en un 22,3% propiedad individual de cada profesor y en un 3,8% tanto del centro como de los profesores. Las opciones restantes - software informático de propiedad de un grupo de profesores que forman un grupo de trabajo, seminario o asociación, o prestado por alguna institución- representan el 0,6% y 0,3% respectivamente.

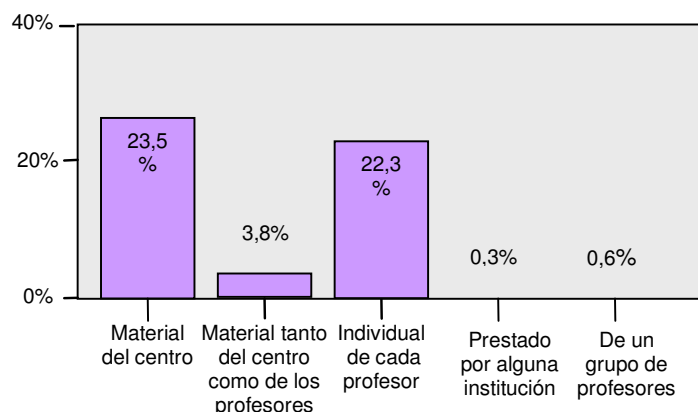


Gráfico 3.14: Propiedad del software informático

Como se desprende de los datos obtenidos todos los maestros utilizan en sus clases de música CDs o cassettes. Son utilizados los cds/cassettes tanto del centro como los propios en un 57,6%

de los casos. En el caso de los CD-Roms o DVDs interactivos el 40% de los maestros utiliza tanto el material existente en su centro como el propio. Esto mismo sucede con las películas en vídeo o DVD (37,6%). En cuanto al software de notación musical los resultados reflejan que no es utilizado por un 34,1% de los maestros participantes, porcentaje que aumenta hasta el 60% cuando hablamos de secuenciadores y hasta un 69,4% en el caso del software de acompañamiento. Por su parte, los elementos del entorno MIDI no son utilizados en el 38,8% de los casos y los programas de aprendizaje asistido por ordenador por un 40%.

Con la inclusión de la opción 'Otros' queríamos averiguar qué otros materiales o software son utilizados por los maestros ya que les pedíamos que nos especificaran de qué material se trataba. Sólo un 2,4% utiliza otros materiales como ser el programa de edición *Audacity* (1,2%) o programas de edición de sonido (1,2%).

Todos estos resultados, al igual que lo que sucede en el caso de los cuestionarios enviados por correo electrónico, muestran la presencia consolidada de los materiales tradicionales del aula de música y la lenta inclusión en la práctica docente de los materiales y software relacionados con la informática musical u otras tecnologías.

	Del centro		Específicos propios		Utiliza ambos		No utiliza		Perdidos	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
CD-Roms o DVDs interactivos	25	29,4	16	18,8	34	40,0	7	8,2	2	2,4
Música en CDs o cassettes	15	17,6	19	22,4	49	57,6	0	,0	1	1,2
Películas en vídeo o DVD	22	25,9	23	27,1	32	37,6	3	3,5	4	4,7
Software de notación musical	12	14,1	36	42,4	2	2,4	29	34,1	5	5,9
Secuenciadores	5	5,9	18	21,2	1	1,2	51	60,0	9	10,6
Elementos del entorno MIDI (mesas de mezcla, teclados, etc.)	41	48,2	4	4,7	5	5,9	33	38,8	2	2,4
Programas de aprendizaje asistido por ordenador	22	25,9	18	21,2	5	5,9	34	40,0	5	5,9
Software de acompañamiento (Minus One)	6	7,1	6	7,1	2	2,4	59	69,4	11	12,9
Otros	2	2,4	0	,0	0	,0	7	8,2	76	89,4

Tabla 3.19a: *Propiedad del material en soporte audiovisual y software informático que utilizan los maestros*

	De una asociación, grupo		Prestado por CEFORE	
	f	%	f	%
CD-Roms o DVDs interactivos	1	1,2	0	,0
Música en CDs o cassettes	1	1,2	0	,0
Películas en vídeo o DVD	1	1,2	0	,0
Software de notación musical	1	1,2	0	,0
Secuenciadores	1	1,2	0	,0
Elementos del entorno MIDI (mesas de mezcla, teclados, etc.)	0	,0	0	,0
Programas de aprendizaje asistido por ordenador	0	,0	1	1,2
Software de acompañamiento (Minus One)	0	,0	1	1,2
Otros	0	,0	0	,0

Tabla 3.19b: *Propiedad del material en soporte audiovisual y software informático que utilizan los maestros*

Principales datos obtenidos derivados de las valoraciones realizadas por los maestros acerca de la propiedad del material en soporte audiovisual y del software informático

A continuación exponemos los resultados y el análisis conjunto de los datos recogidos de los cuestionarios enviados por correo electrónico y los enviados por correo postal.

- Respecto a la *propiedad del material en soporte audiovisual* los datos obtenidos reflejan que en un 27,8% es propiedad del centro, en un 36,7% los maestros utilizan tanto el material del centro como el propio, en un 14,8% sólo el material propiedad individual de cada profesor y en un 0,9% el material prestado por alguna institución.
- En relación a la *propiedad del software informático* los maestros participantes señalan que éste es un 34,8% propiedad del centro, en un 8,8% propiedad tanto del centro como del propio profesor, en un 16,5% es sólo propiedad del profesor, en un 1,3% es propiedad de un grupo de profesores que forman un grupo de trabajo, seminario o asociación y en un 1,1% prestado por alguna institución.
- Los materiales en soporte audiovisual y el software informático utilizados por los maestros en sus clases de música son:
 - Tanto del centro como propio: CDs o cassettes (61,7%), CD-Roms o DVDs interactivos (43,4%), películas en vídeo o DVD (42,6%).
 - Disponibles del centro: Cds o cassettes (16,5%), CD-Roms o DVDs interactivos (28,7%), películas en vídeo o DVD (25,1%), elementos del entorno MIDI (42,6%), programas de aprendizaje asistido por ordenador (22,6%).
 - Específico propio: software de notación musical (41,7%), música en CDs o cassettes (20%), CD-Roms o DVDs interactivos (17,4%), películas en vídeo o DVD (24,3%), elementos del entorno MIDI (6,4%), programas de aprendizaje asistido por ordenador (19,2%).
 - No utilizados: software de notación musical (31,2%), secuenciadores (60,8%), software de acompañamiento (63,4%), elementos del entorno MIDI (40,8%) y programas de aprendizaje asistido por ordenador (44,4%).
 - Otros materiales y software mencionados en la opción 'Otros' por los maestros son los programas de edición de sonido o el programa de edición *Audacity*. Éstos son utilizados en un 0,9% de los casos respectivamente.

Como se desprende de los datos obtenidos hay una presencia consolidada de los materiales tradicionales del aula de música como ser la música en CDs o cassettes que se utiliza en un 98,2% de los casos, las películas de vídeo o DVD que están

presentes en un 92% de los casos, los CD-Roms o DVDs interactivos que son mencionados por el 89,5% de los maestros. Por el contrario, se aprecia una lenta inclusión en la práctica docente de materiales y software relacionados con la informática musical u otras tecnologías. Es el caso del software de notación musical o los elementos del entorno MIDI, por ejemplo, que son utilizados por casi la mitad de los maestros participantes en este estudio. Algo similar sucede con los programas de aprendizaje asistido por ordenador que son utilizados en un 41,8% de los casos. Sin embargo, no puede decirse que sucede lo mismo con la utilización de secuenciadores y el software de acompañamiento ya que más del 60% de los maestros no los utiliza.

3.4.2.3. Medios impresos, audiovisuales, informáticos y otras tecnologías propuestos por los maestros si el centro no tuviera ningún medio

Cuestionarios electrónicos

Hemos preguntado a los maestros qué cinco medios impresos, audiovisuales, informáticos y otras tecnologías comprarían si no tuvieran ningún medio en su centro. Las respuestas obtenidas indican que los tres medios que comprarían en primer lugar son un equipo de música (33,3%), CDs (6,7%) o un ordenador (6,7%); en segundo lugar se pide un ordenador (16,7%), DVDs/vídeos (10%) o un Cañón (6,7%), CDs (6,7%) o software de música (6,7%); en tercer lugar un equipo de música (10%) y CDs (6,7%), DVDs/Vídeos (6,7%), Grabadora de sonido (6,7%), pantalla/pizarra digital (6,7%) o software de notación musical (6,7%); en cuarto lugar los medios que se solicitan son un ordenador (10%), pantalla/pizarra digital (10%), CDs (6,7%) o un reproductor DVD/vídeo (6,7%); en último lugar, los medios que se proponen comprar son un equipo de música (10%), CDs (6,7%), pantalla/pizarra digital (6,7%), reproductor DVD/vídeo (6,7%) o software de música (6,7%). Si analizamos en detalle los datos obtenidos vemos que los equipos de música y los CDs son importantes para los maestros porque aparecen en todas las listas de medios que se proponen. En el caso del equipo de música aparece en el primer puesto tanto cuando se menciona como medio que se compraría en primer lugar (33,3%) como cuando se menciona como medio que se compraría en tercer lugar (10%) y en quinto lugar (10%). En el caso de los CDs aparecen en el segundo puesto de las listas de medios que se comprarían en primer lugar (6,7%), tercer lugar (6,7%), cuarto lugar (6,7%) y quinto lugar (6,7%) y en tercer puesto en las listas de medios que se comprarían en segundo lugar (6,7%). En la tabla se observan pedidos diferentes y variados sin predominancia de ninguno de ellos salvo en el caso del equipo de música de la primera lista (33,3%) o del ordenador de la segunda lista (16,7%).

	1º		2º		3º		4º		5º	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Altavoces/amplificadores y micrófonos	1	3,3	1	3,3	0	,0	1	3,3	0	,0
Cámara de fotos	0	,0	0	,0	1	3,3	0	,0	1	3,3
Cancioneros	0	,0	0	,0	0	,0	1	3,3	0	,0
Cañón	0	,0	2	6,7	1	3,3	0	,0	1	3,3
CDs	2	6,7	2	6,7	2	6,7	2	6,7	2	6,7
CDs interactivos	0	,0	0	,0	1	3,3	1	3,3	1	3,3
Convertidor AD	0	,0	0	,0	1	3,3	0	,0	1	3,3
Cuentos musicados	0	,0	0	,0	0	,0	1	3,3	0	,0
DVDs/videos	1	3,3	3	10,0	2	6,7	0	,0	0	,0
Equipo de música	10	33,3	1	3,3	3	10	1	3,3	3	10
Grabadora de sonido	1	3,3	0	,0	2	6,7	1	3,3	1	3,3
Impresora	0	,0	0	,0	0	,0	1	3,3	1	3,3
Instrumentos (material Orff, órgano)	0	,0	0	,0	0	,0	1	3,3	0	,0
Láminas	1	3,3	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Libros	0	,0	1	3,3	1	3,3	1	3,3	1	3,3
Medios impresos (partituras)	0	,0	0	,0	1	3,3	0	,0	1	3,3
Ordenador	2	6,7	5	16,7	1	3,3	3	10	1	3,3
Ordenador con altavoces	1	3,3	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Pantalla/pizarra	0	,0	0	,0	2	6,7	3	10,0	2	6,7
Portátil	1	3,3	0	,0	1	3,3	0	,0	1	3,3
Programas informáticos educativos de música	1	3,3	1	3,3	0	,0	0	,0	0	,0
Reproductor DVD/vídeo	0	,0	0	,0	0	,0	2	6,7	2	6,7
Retroproyector	0	,0	1	3,3	0	,0	0	,0	0	,0
Secuenciadores	0	,0	1	3,3	0	,0	1	3,3	0	,0
Software de música (p.ej. editor partituras, notación musical, composición)	0	,0	2	6,7	2	6,7	1	3,3	2	6,7
Teclado	1	3,3	1	3,3	0	,0	0	,0	0	,0
TV	0	,0	1	3,3	0	,0	0	,0	0	,0
Otras/Últimas tecnologías	1	3,3	0	,0	1	3,3	0	,0	1	3,3
Perdidos	7	23,3	8	26,7	8	26,7	9	30	8	26,7

Tabla 3.20: Medios impresos, audiovisuales, informáticos y otras tecnologías que comprarían los maestros si no tuvieran ningún medio en el centro

En los siguientes gráficos podemos apreciar con claridad las tres opciones más propuestas de cada uno de los cinco medios sugeridos por los maestros. En el gráfico 3.15 se presentan las tres primeras opciones del primer medio propuesto por los maestros. El resto de medios de este bloque si bien no alcanzan porcentajes significativos (3,3%) demuestran una gran variedad de necesidades y alternativas para el aula de música: altavoces, amplificadores y micrófonos, DVDs/vídeos, grabadora de sonido, láminas, teclado y otras tecnologías.

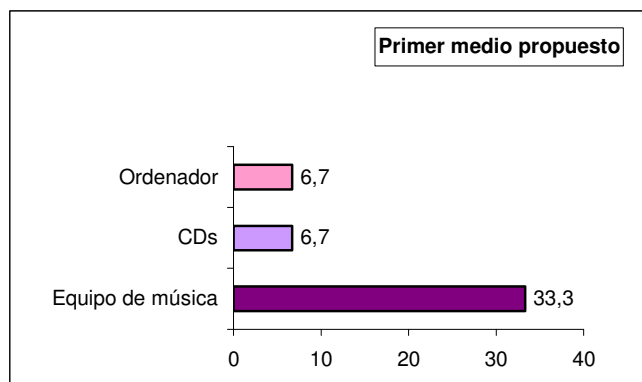


Gráfico 3.15: *Primer medio propuesto por los maestros*

En el gráfico 3.16 podemos ver las tres primeras sugerencias del segundo medio propuesto por los maestros. Tres propuestas alcanzan un mismo porcentaje (6,7%) en la última opción. También en este bloque nos encontramos con una variedad de sugerencias que alcanzan un 3,3%: altavoces, amplificadores y micrófonos, equipo de música, libros, programas informáticos educativos de música, secuenciadores, teclado y televisor.

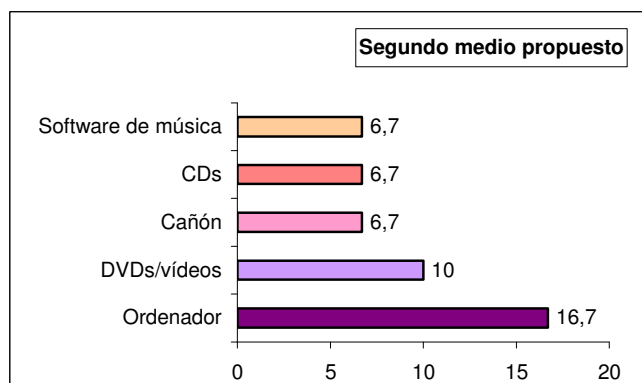


Gráfico 3.16: *Segundo medio propuesto por los maestros*

En el gráfico 3.17 se presentan los datos referidos al tercer medio propuesto por los maestros. En un porcentaje de sólo un 3,3% se sugieren una cámara de fotos, un cañón, CDs interactivos, un convertidor AD, libros, partituras y últimas tecnologías (en este caso, el maestro no aclara a qué se refiere).

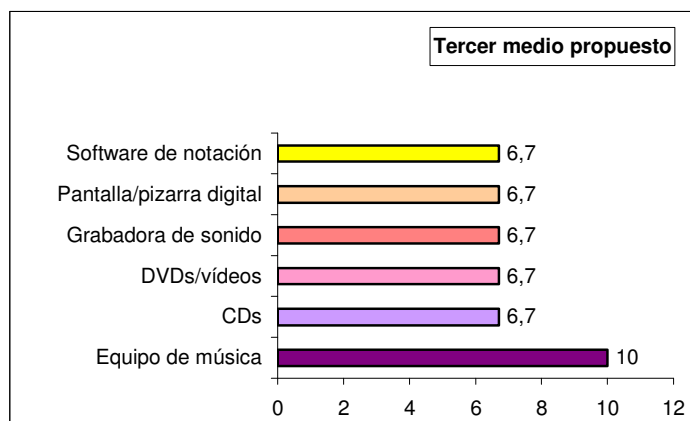


Gráfico 3.17: Tercer medio propuesto por los maestros

En el gráfico 3.18 encontramos las opciones relacionadas con el cuarto medio propuesto por los maestros. También aquí se señalan otras necesidades que son variadas y en un porcentaje mínimo (3,3%) como ser altavoces, amplificadores y micrófonos, cancioneros, CDs interactivos, cuentos musicados, equipo de música, grabadora de sonido, impresora, instrumentos, libros, secuenciadores y software de música. En este caso se observan propuestas propias de la enseñanza de la música (cancioneros y cuentos musicados) que no son mencionados en los otros bloques.

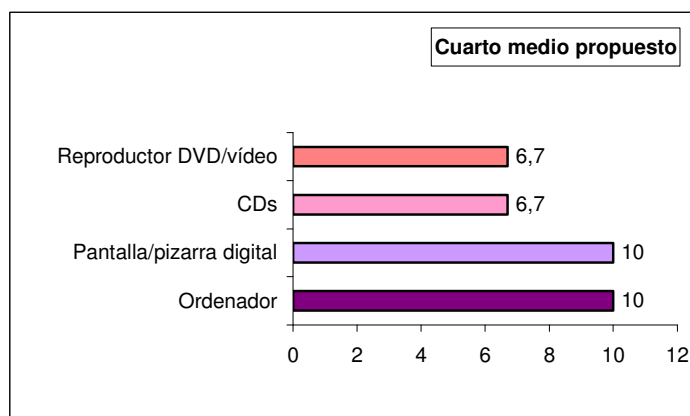


Gráfico 3.18: Cuarto medio propuesto por los maestros

Por último, el gráfico 3.19 recoge las sugerencias del quinto medio propuesto por los maestros si no tuvieran ningún medio en su centro. En un porcentaje del 3,3% se señalan la cámara de

fotos, el cañón de vídeo, CDs interactivos, convertidor AD, grabadora de sonido, impresora, libros, partituras y otras tecnologías.

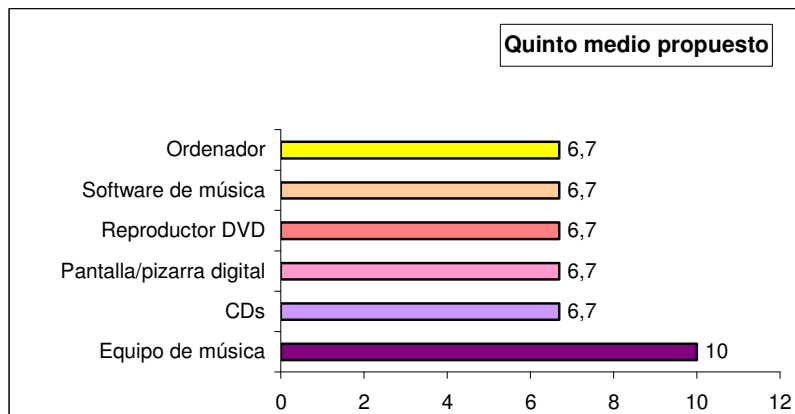


Gráfico 3.19: Quinto medio propuesto por los maestros

Questionarios enviados por correo postal

Referido a qué cinco medios impresos, audiovisuales, informáticos y otras tecnologías comprarían los maestros si no tuvieran ningún medio en su centro, las respuestas obtenidas indican que los tres medios que comprarían en primer lugar son un ordenador (25,9%) -ya sea un portátil (9,4%), fijo (1,2%), ordenador para música (1,2%) o simplemente ordenador (14,1%)- equipo de música⁶⁰⁵ (21,2%), o software de música incluido un teclado MIDI y medios informáticos (8,2%); en segundo lugar se pide un ordenador (16,4%) ya sea portátil (7,1%), fijo (1,2%) o simplemente un ordenador (8,2%), un cañón de vídeo (11,8%) y una pizarra/pantalla digital (8,2%); en tercer lugar, se propone una pantalla/pizarra digital (10,6%), un ordenador (7,1%) ya sea portátil (4,7%), fijo (1,2%) o simplemente ordenador (1,2%) y CD-Roms interactivos (5,9%) o proyectores (5,9%); en cuarto lugar los medios que se solicitan son un equipo de música (10,6%), un ordenador (7,1%) ya sea portátil (1,2%) o simplemente ordenador (5,9%), y medios impresos (5,9%); en último lugar, los medios que se proponen comprar son software de música (9,4%), medios impresos (7,1%), o un ordenador (4,7%). Si analizamos en detalle los datos obtenidos vemos que en la tabla se observan pedidos diferentes y variados sin predominancia de ninguno de ellos. Los ordenadores aparecen en todas las listas de medios que se proponen (en primer lugar como primer y segundo medio, en un 25,9% y 16,4% respectivamente; como segunda opción para el tercer y cuarto medio propuesto en un 7,1% de los casos; y como última opción en el quinto medio propuesto con un 4,7% se solicitudes); los equipos de música son propuestos como segunda

⁶⁰⁵ En esta categoría hemos incluido todos los aparatos designados por los maestros con diferentes nombres: equipos de sonido, cadenas musicales, mini-cadenas, apartados de música, radiocassettes, equipo Hi-Fi, lectores de CD y reproductores CDs.

opción en el primer medio (21,2%) y en le cuarto medio (10,6%), el software de música se elige como tercera posibilidad en la primera opción (8,2%) y como primera en la quinta opción (9,4%).

	1º		2º		3º		4º		5º	
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Afinador - metrónomo	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	0	,0
Altavoces/amplificadores y micrófonos	0	,0	2	2,4	2	2,4	1	1,2	1	1,2
Cámara de fotos	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0
Cañón de vídeo	1	1,2	10	11,8	1	1,2	2	2,4	2	2,4
CDs/cassettes	4	4,7	3	3,5	4	4,7	0	,0	1	1,2
CD-Rom interactivo	0	,0	0	,0	5	5,9	3	3,5	0	,0
Conexión internet	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0
DVDs/videos	0	,0	4	4,7	0	,0	1	1,2	2	2,4
Equipo de música	18	21,2	5	5,9	4	4,7	9	10,6	3	3,5
Escáner	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	1	1,2
Fichas	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0
Fotocopiadora	1	1,2	1	1,2	0	,0	2	2,4	2	2,4
Grabadora de sonido/de voz	2	2,4	1	1,2	1	1,2	2	2,4	2	2,4
Impresora	0	,0	1	1,2	3	3,5	4	4,7	2	2,4
Instrumentos (material Orff, órgano, piano eléctrico)	0	,0	0	,0	3	3,5	1	1,2	1	1,2
Láminas/posters/paneles	1	1,2	2	2,4	1	1,2	0	,0	1	1,2
Medios audiovisuales	0	,0	3	3,5	0	,0	1	1,2	0	,0
Medios impresos	0	,0	1	1,2	4	4,7	5	5,9	6	7,1
Medios informáticos	3	3,5	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Minus One	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	0	,0
Monitor	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0
Música impresa	1	1,2	1	1,2	0	,0	0	,0	1	1,2
Ordenador	12	14,1	7	8,2	1	1,2	5	5,9	4	4,7
Ordenador fijo	1	1,2	1	1,2	1	1,2	0	,0	0	,0
Ordenador para música	1	1,2	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Pantalla/pizarra digital	6	7,1	7	8,2	9	10,6	1	1,2	2	2,4
Pizarra vileda	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0

Portátil	8	9,4	6	7,1	4	4,7	1	1,2	0	,0
Programas aprendizaje asistido por ordenador	2	2,4	1	1,2	1	1,2	0	,0	0	,0
Proyector	1	1,2	0	,0	5	5,9	1	1,2	0	,0
Reproductor DVD/vídeo	0	,0	3	3,5	3	3,5	4	4,7	2	2,4
Retroproyector	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0
Secuenciadores	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2
Software de música (p.ej. editor partituras, notación musical, composición), mesa de mezclas	3	3,5	3	3,5	1	1,2	3	3,5	8	9,4
Tarjeta de sonido	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0
Teclado	4	4,7	3	3,5	1	1,2	0	,0	1	1,2
Teclado MIDI	1	1,2	1	1,2	0	,0	0	,0	0	,0
TV	1	1,2	1	1,2	4	4,7	4	4,7	0	,0
Otros, USB, discos duros externos	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	2	2,4
Perdidos	14	16,5	16	18,8	22	25,9	32	37,6	40	47

Tabla 3.21: Medios impresos, audiovisuales, informáticos y otras tecnologías que comprarían los maestros si no tuvieran ningún medio en el centro

En los siguientes gráficos presentamos las tres opciones más solicitadas de cada uno de los cinco medios propuestos por los maestros. En el gráfico 3.20 se presentan las tres primeras opciones del primer medio propuesto por los maestros. Los maestros también proponen pantalla/pizarra digital (7,1%), CDs/cassettes (4,7%), teclado (4,7%), medios informáticos (3,5%), software de música (3,5%), grabadora de sonido (2,4%), programas de aprendizaje asistido por ordenador (2,4%). El resto de medios de este bloque si bien no alcanzan porcentajes significativos (1,2%) también demuestran una gran variedad de necesidades y alternativas para el aula de música: cañón de vídeo, fotocopiadora, láminas, pósters, música impresa, proyector, teclado MIDI y un televisor.

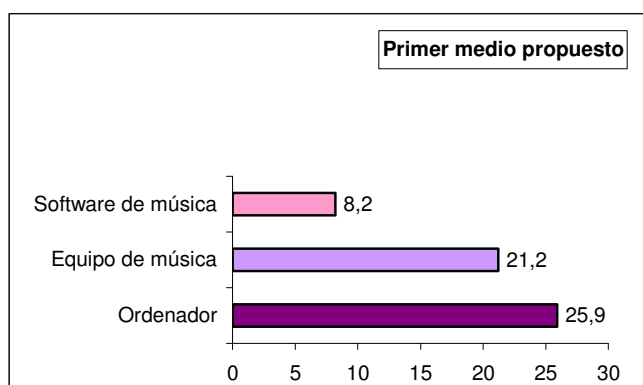


Gráfico 3.20: Primer medio propuesto por los maestros

En el gráfico 3.21 podemos ver las tres primeras sugerencias del segundo medio propuesto por los maestros. También en este bloque nos encontramos con una variedad de sugerencias que alcanzan porcentajes mínimos como ser equipo de música (5,9%), DVDs/vídeos (4,7%), CDs/cassettes (3,5%), medios audiovisuales (3,5%), reproductor DVD/vídeo (3,5%), software de música (3,5%), teclado (3,5%), láminas, pósters (2,4%) y de 1,2%: afinador, metrónomo, fotocopidora, grabadora de voz, impresora, medios impresos, Minus One, música impresa, teclado MIDI y televisor.

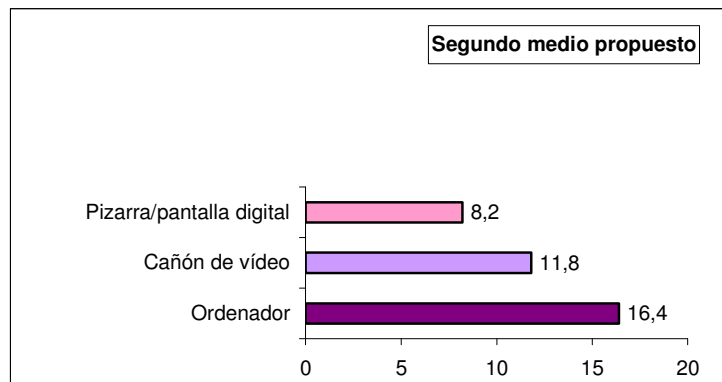


Gráfico 3.21: Segundo medio propuesto por los maestros

En el gráfico 3.22 se presentan los datos referidos al tercer medio propuesto por los maestros. En un porcentaje de sólo un 4,7% se sugieren un CDs/cassettes, equipo de música, medios impresos y TV; otro 2,4% propone altavoces, amplificadores o micrófonos; y, un 1,2% cañón de vídeo, conexión Internet, grabadora de sonido, láminas, pósters, un monitor, pizarra vileda, programas de aprendizaje asistido por ordenador, retroproyector, software de música, tarjeta de sonido y teclado.

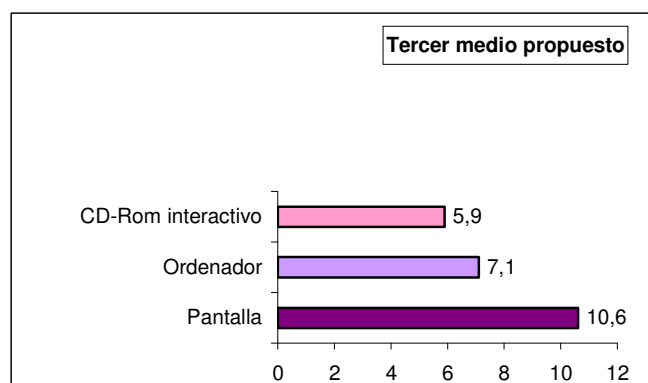


Gráfico 3.22: Tercer medio propuesto por los maestros

En el gráfico 3.23 encontramos las opciones relacionadas con el cuarto medio propuesto por los maestros. También aquí se señalan otras necesidades que son variadas y en porcentajes mínimos como ser impresora (4,7%), reproductor DVD (4,7%), TV (4,7%), CD-Rom interactivo (3,5%), software de música (3,5%), cañón de vídeo (2,4%), fotocopiadora (2,4%), grabadora (2,4%), y en un porcentaje del 1,2% altavoces, amplificadores y micrófonos, cámara de fotos, DVDs/vídeos, escáner, fichas, instrumentos musicales, medios audiovisuales, pantalla/pizarra digital y proyector.

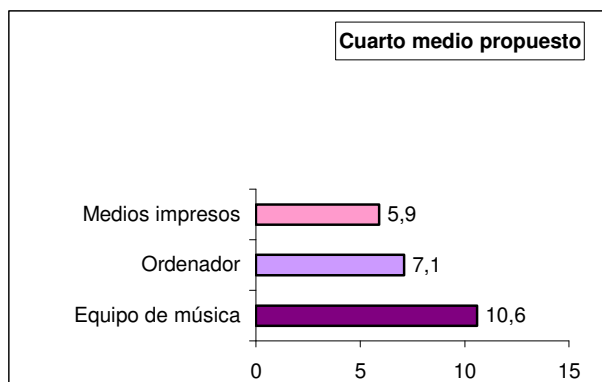


Gráfico 3.23: Cuarto medio propuesto por los maestros

Por último, el gráfico 3.24 recoge las sugerencias del quinto medio propuesto por los maestros si no tuvieran ningún medio en su centro. En un porcentaje del 3,5% se proponen equipos de música, en un 2,4% cañón de vídeo, DVDs/vídeos, fotocopiadora, grabadora de voz, impresora, pantalla/pizarra interactiva, reproductor DVD, y otros como USB y discos duros externos y en el 1,2% se señalan altavoces, CDs/cassettes, escáner, instrumentos, láminas, pósters, música impresa y teclado.

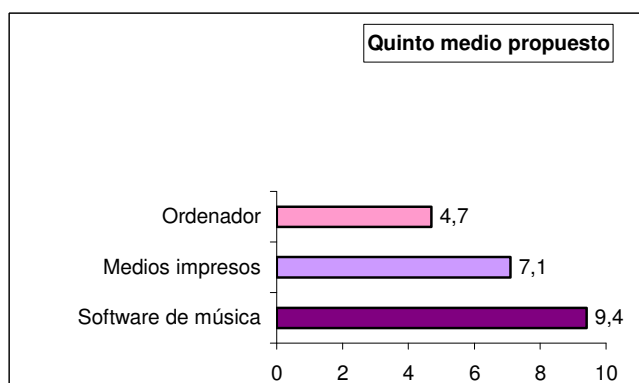


Gráfico 3.24: Quinto medio propuesto por los maestros

Principales datos obtenidos derivados de las propuestas de compra realizadas por los maestros si el centro no tuviera ningún medio impreso, audiovisual, informático y de otras tecnologías

A continuación exponemos los resultados y el análisis conjunto de los datos recogidos de los cuestionarios enviados por correo electrónico y los enviados por correo postal.

- Los medios que los maestros proponen comprar en primer lugar si no tuvieran ningún medio en su centro son:
 - Equipo de música (24,4%)
 - Ordenador (22,6%)
 - CDs (5,2%)
 - Teclado (4,4%)
 - Software de música (p.ej. editor de partituras, notación musical, composición, educativos), mesa de mezclas, teclado MIDI (3,5%)
 - Grabadora de sonido (2,7%)
 - Medios informáticos (2,6%)
 - Láminas, pósters o paneles (1,8%)
 - Programas de aprendizaje asistido por ordenador (1,8%)
 - Altavoces/amplificadores y micrófonos, cañón de vídeo, DVDs/vídeos, fotocopidora, música impresa, proyector, TV (cada opción representa un 0,9%)

- Los medios que los maestros proponen comprar en segundo lugar si no tuvieran ningún medio en su centro son:
 - Ordenador (16,4%)
 - Cañón de vídeo (10,4%)
 - DVDs/vídeos (6,1%)
 - Pantalla/pizarra digital (6%)
 - Equipo de música (5,3%)
 - Software de música y programas informáticos educativos de música (5,2%)
 - CDs (4,3%)
 - Teclado (3,5%)
 - Altavoces/amplificadores y micrófonos, medios audiovisuales, reproductor DVD/vídeo (2,7% c/u)
 - Láminas, pósters o paneles, TV (1,8% c/u)
 - Afinador y metrónomo, fotocopidora, grabadora de sonido, impresora, libros, medios impresos, Minus One, música impresa, programas de aprendizaje asistido por ordenador, retroproyector, secuenciadores, (0,9% c/u)

- Los medios que los maestros proponen comprar en tercer lugar si no tuvieran ningún medio en su centro son:
 - Pantalla/pizarra digital (9,5%)
 - Ordenador (6,9%)
 - Equipo de música (6,4%)
 - CDs (5,5%)
 - CD-Roms interactivos (5,3%)
 - Medios impresos y partituras (4,7%)
 - Proyector (4,4%)
 - TV (3,8%)
 - Grabadora de sonido, impresora, instrumentos (material Orff, órgano, piano eléctrico), reproductor DVD/vídeo, software de música (2,6% c/u)
 - Altavoces/amplificadores y micrófonos, cañón de vídeo, DVDs/vídeos (1,8% c/u)
 - Cámara de fotos, conexión Internet, convertidor AD, láminas, pósters y paneles, libros, monitor, pizarra vileda, programas de aprendizaje asistido por ordenador, retroproyector, software de música, tarjeta de sonido, teclado (0,9% c/u)

- Los medios que los maestros proponen comprar en cuarto lugar si no tuvieran ningún medio en su centro son:
 - Equipo de música (8,7%)
 - Ordenador (7,8%)
 - Reproductor DVD/vídeo (5,5%)
 - Impresora, medios impresos (4,7% c/u)
 - TV (3,8%)
 - CD-Roms interactivos, pantalla/pizarra digital (3,5% c/u)
 - Grabadora de sonido, software de música (2,7% c/u)
 - Altavoces/amplificadores y micrófonos, cañón de vídeo, CDs, fotocopiadora, instrumentos (material Orff, órgano) (1,8% c/u)
 - Cámara de fotos, cancioneros, cuentos musicados, DVDs/vídeos, escáner, fichas, libros, medios audiovisuales, proyector, secuenciadores, software de música (0,9% c/u)

- Los medios que los maestros proponen comprar en quinto lugar si no tuvieran ningún medio en su centro son:
 - Software de música (8,6%)
 - Ordenador (5,5%)
 - Reproductor DVD/vídeo (5,5%)

- Equipo de música, medios impresos (5,2%)
 - Pantalla/pizarra digital (3,5%)
 - Cañón de vídeo, CDs, grabadora de sonido, impresora (2,6%)
 - DVDs/vídeos, fotocopidora, medios impresos (partituras), reproductor DVD/vídeo, USB, discos duros externos (1,8%)
 - Altavoces/amplificadores y micrófonos, cámara de fotos, CD-Roms, convertidor AD, escáner, instrumentos (material Orff, órgano), láminas, pósters y paneles, libros, secuenciadores, teclado (0,9% c/u)
- Analizando en detalle los datos obtenidos observamos que:
- Los maestros realizan pedidos diferentes y variados sin predominancia de ninguno de ellos, con porcentajes que no superan el 10%, salvo para los dos primeros medios propuestos que superan el 20% de peticiones y también para los dos segundos medios propuestos que superan el 10%.
 - Los tres primeros medios propuestos de cada opción son los siguientes:
 - ❖ En primer lugar: equipo de música (24,4%), ordenador (22,6%) y CDs (5,2%).
 - ❖ En segundo lugar: ordenador (16,4%), cañón de vídeo (10,4%) y DVDs/vídeos (6,1%).
 - ❖ En tercer lugar: pantalla/pizarra digital (9,5%), ordenador (6,9%) y equipo de música (6,4%).
 - ❖ En cuarto lugar: equipo de música (8,7%), ordenador (7,8%) y reproductor DVDs/vídeo (5,5%).
 - ❖ En quinto lugar: software de música (8,6%), ordenador (5,5%) y reproductor DVDs/vídeo (5,5%).

En todas las opciones aparece la petición de compra de ordenadores (como segundo medio propuesto en todas las listas salvo en la segunda opción que aparece como primer medio propuesto). También se solicitan equipos de música (aparece como primer medio propuesto tanto en la primera como cuarta opción y como tercer medio propuesto en la tercera opción). El resto de medios propuestos son CDs, cañón de vídeo, DVDs, pantalla/pizarra digital, reproductor DVD y software de música.

Se observa, por tanto, que los ordenadores y equipos de música son opciones importantes para los maestros que prefieren disponer de ellos en sus clases. Podría ser que, por un lado, la influencia de los ordenadores en la sociedad

actual y las posibilidades que ofrecen motive a los maestros a incluirlos en su práctica docente; y, por otra parte, aunque el ordenador permite reproducir sonidos o generarlos, la familiaridad con ciertos medios o la necesidad de una buena reproducción sonora exija, por el momento, los medios clásicos como son los equipos de música.

- Las peticiones realizadas nos muestran una gran variedad de necesidades y alternativas específicas para el aula de música que podemos agrupar en diferentes categorías:
 - ❖ Medios impresos: cancioneros, cuentos 'musicados', láminas, pósteres, paneles, fichas, libros, partituras.
 - ❖ Instrumentos musicales: instrumentos Orff, órgano, piano, teclado eléctrico.
 - ❖ Medios audiovisuales: equipos de música, grabadora de sonido, CDs, DVDs/vídeos.
 - ❖ Medios informáticos y de otras tecnologías específicos para la música: altavoces/amplificadores y micrófonos, convertidor AD, secuenciadores, teclados MIDI, software de música, programas informáticos educativos de música, tarjetas de sonido.
 - ❖ Otros medios: afinador, metrónomo, cámara de fotos

3.4.2.4. Existencia de responsables de medios en los centros y funciones que les son atribuidas

Cuestionarios electrónicos

La *figura de un responsable de medios* en el centro facilita la integración de los medios en la práctica docente (Fernández Morante, 2001) y, por este motivo, hemos preguntado a los participantes de este estudio por la existencia del mismo. Un 66,7% de los maestros participantes respondió afirmativamente. Se observa un aumento respecto al estudio realizado por Fernández Morante (2002:270). En este estudio sólo un 42,3% de los profesores encuestados disponía de un responsable que coordinara los medios en su centro.

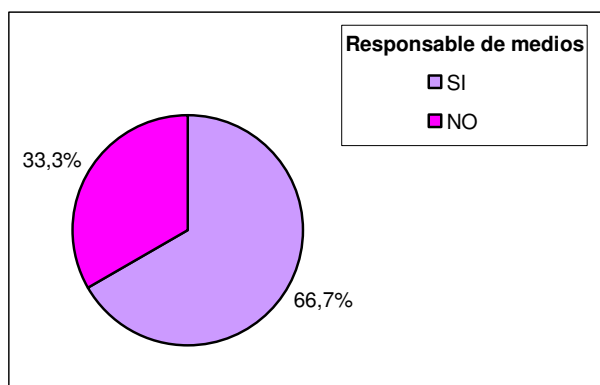


Gráfico 3.25: Existencia de un responsable de medios en el centro

Las *funciones que les son atribuidas a los responsables de medios* son variadas. Son los mismos maestros los que nos aportan estos datos lo que nos permite definir mejor el perfil de esta figura, sus ámbitos de intervención y las necesidades de los maestros en cuanto al uso de medios. Las tres funciones que los maestros mencionan en primer lugar son la conservación, mantenimiento y reparación del material (26,7%); el inventariado, ordenamiento y clasificación de los medios (13,3%) y la supervisión y control de su uso (10%). En segundo lugar, los maestros apuntan que las tres funciones principales son la coordinación del uso de medios (16,7%) al igual que ayudar, dar apoyo y asesorar al profesorado en su utilización (16,7%); dotar y actualizar el stock (13,3%); y, conservar/mantener y reparar el material (6,7%) y tomar nota de las necesidades del profesorado (6,7%). Por último, en tercer lugar se menciona dotar y actualizar el stock (13,3%); ayudar, dar apoyo y asesorar al profesorado (10%); y conservar/mantener y reparar el material (6,7%) e incentivar al profesorado para darles uso o fomentar su utilización (6,7%). Es importante destacar que aproximadamente un 30% de los maestros no respondieron a esta pregunta.

Si agrupamos las respuestas, la función que es atribuida al responsable de medios y que aparece como una necesidad importante es la conservación o mantenimiento y reparación del material (40,1%). Otras funciones destacadas son el apoyo, ayuda y asesoramiento al profesorado (30%) y el dotar y actualizar el stock del centro (29,9%). El resto de las funciones, si bien no alcanzan porcentajes llamativos, revelan que los maestros siguen señalando para el responsable de medios las mismas funciones que hace siete años atrás, como ser, el control y supervisión del uso de los diferentes medios (13,3%), la coordinación de su uso (20%), la elaboración de normas de utilización (3,3%), facilitar su uso (3,3%), impartir cursos de formación a los compañeros (3,3%), incentivar al profesorado para darles uso o fomentar su utilización (13,4%), inventariar, ordenar y clasificar los diferentes medios (16,6%), mantener en orden el aula de informática (3,3%), organizar la formación del profesorado (3,3%) y tomar nota de cuáles son las necesidades del profesorado tanto de dotación de stock como de formación.

	1º		2º		3º	
	f	%	f	%	f	%
Ayudar, dar apoyo y asesorar al profesorado	1	3,3	5	16,7	3	10,0
Conservar/mantener y reparar el material	8	26,7	2	6,7	2	6,7
Controlar y supervisar su uso	3	10,0	0	,0	1	3,3
Coordinar su uso	1	3,3	5	16,7	0	,0
Dotar y actualizar stock	1	3,3	4	13,3	4	13,3
Elaborar normas de utilización	0	,0	0	,0	1	3,3
Facilitar su uso	0	,0	1	3,3	0	,0
Impartir cursos de formación	0	,0	0	,0	1	3,3
Incentivar al profesorado para darles uso, fomentar utilización	2	6,7	0	,0	2	6,7
Inventariar, ordenar y clasificarlos	4	13,3	0	,0	1	3,3
Mantener en orden el aula	0	,0	0	,0	1	3,3
Organizar la formación del prof.	0	,0	1	3,3	0	,0
Ver necesidades del profesorado	1	3,3	2	6,7	0	,0
No corresponde la existencia de esta figura	1	3,3	1	3,3	1	3,3
Perdidos	8	26,7	9	30	13	33,3

Tabla 3.22: *Funciones que debe realizar el responsable de medios*

Cuestionarios enviados por correo postal

Con referencia a la existencia en los centros de la *figura de un responsable de medios*, un 68,2% de los maestros participantes respondió afirmativamente que sí existía esta figura en su centro.

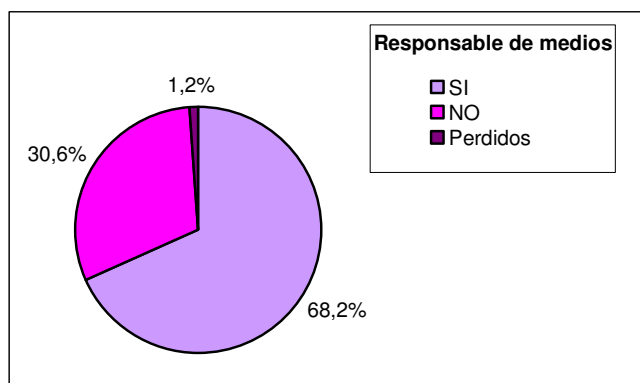


Gráfico 3.26: Existencia de un responsable de medios en el centro

Las funciones que les son atribuidas a los responsables de medios también son variadas. Las funciones que los maestros consideran que deben realizar los responsables de medios son aportadas por los mismos maestros al ser ésta una pregunta abierta. Las tres funciones que los maestros mencionan en primer lugar son la conservación, mantenimiento y reparación del material (29,4%), la coordinación de su uso (9,4%) y la ayuda, apoyo y asesoramiento al profesorado (8,2%); en segundo lugar, los maestros apuntan que las tres funciones principales son, otra vez, la conservación, mantenimiento y reparación del material (20%), el control y la supervisión de su uso (11,8%) y la dotación y actualización del stock (10,6%). Por último, en tercer lugar se menciona la conservación, mantenimiento y reparación del material (12,9%), la dotación y actualización del stock (11,8%) y la ayuda, apoyo y asesoramiento al profesorado (9,4%). Es importante destacar que aproximadamente un 36% de los maestros no respondieron esta pregunta. Como datos perdidos hemos incluido también aquellas respuestas que hacían referencia, entendemos, a las funciones del maestro de música o a los propios medios, como por ejemplo “*Fomentar a música folklórica*” (Cuest.48) o “*Facer más motivadora a aprendizaxe*” (Cuest. 44).

Si agrupamos las respuestas, la función que es atribuida al responsable de medios y que aparece como una necesidad importante es la conservación o mantenimiento y reparación del material (62,3%), y especialmente es reiterada la palabra ‘*coidado*’. Otras funciones destacadas son la dotación y actualización del stock (27,1%), el apoyar, ayudar y asesorar al profesorado (24,7%), el controlar y supervisar su uso (20%) así como también coordinarlo (20%). El resto de las funciones, si bien no alcanzan porcentajes llamativos, revelan que los maestros siguen señalando para el responsable de medios las mismas funciones que hace siete años atrás, como ser, facilitar su uso (15,3%), la elaboración de normas de utilización (1,2%), la impartición de

cursos de formación a los compañeros (2,4%), incentivar al profesorado para darles uso o fomentar su utilización (3,5%), inventariar, ordenar y clasificar los diferentes medios (5,9%), organizar la formación del profesorado (3,6%), tomar nota de cuáles son las necesidades del profesorado (2,4%) y actualizar los sistemas o programas (2,4%).

	1º		2º		3º	
	f	%	f	%	f	%
Ayudar, dar apoyo y asesorar al profesorado	7	8,2	6	7,1	8	9,4
Conservar/mantener y reparar el material	25	29,4	17	20,0	11	12,9
Controlar y supervisar su uso	4	4,7	10	11,8	3	3,5
Coordinar su uso	8	9,4	6	7,1	3	3,5
Dotar y actualizar stock	4	4,7	9	10,6	10	11,8
Elaborar normas de utilización	0	,0	1	1,2	0	,0
Facilitar su uso	3	3,5	4	4,7	6	7,1
Impartir cursos de formación	0	,0	2	2,4	0	,0
Incentivar al profesorado para darles uso, fomentar utilización	0	,0	0	,0	3	3,5
Inventariar, ordenar y clasificarlos	5	5,9	0	,0	0	,0
Organizar la formación del prof.	1	1,2	2	2,4	0	,0
Ver necesidades del profesorado	0	,0	0	,0	2	2,4
Actualizar sistemas	1	1,2	0	,0	1	1,2
Perdidos	27	31,8	28	32,9	38	44,7

Tabla 3.23: *Funciones que debe realizar el responsable de medios*

Principales datos obtenidos derivados de las respuestas que dan los maestros acerca de la existencia de un responsable de medios en su centro y funciones que les atribuyen

A continuación exponemos los resultados y el análisis conjunto de los datos recogidos de los cuestionarios enviados por correo electrónico y los enviados por correo postal.

- En relación a la existencia de *un responsable de medios* en los centros un 68,4% de los maestros afirma que sí existe esta figura en su centro mientras que un 31,6% señala que no existe.
- Las *funciones que les son atribuidas* a los responsables de medios son muy variadas, tal como se detallan a continuación:
 - Las funciones que se mencionan en primer lugar son:
 - conservar/mantener y reparar el material (28,7%)
 - coordinar su uso (7,8%)
 - ayudar, apoyar y asesorar al profesorado (6,9%)
 - inventariar, ordenar, clasificar los medios (6,1%)
 - facilitar su uso (2,6%)
 - supervisar y controlar su uso (2,6%)
 - incentivar al profesorado para darles uso o fomentar su utilización (1,8%)
 - actualizar los sistemas (0,9%)
 - dotar y actualizar el stock (0,9%)
 - organizar la formación del profesorado (0,9%)
 - tomar nota de las necesidades del profesorado (0,9%)
 - Las funciones que se mencionan en segundo lugar son:
 - conservar/mantener y reparar el material (16,5%)
 - dotar y actualizar el stock (11,3%)
 - ayudar, dar apoyo y asesorar al profesorado en su utilización (9,5%)
 - coordinar el uso de medios (9,5%)
 - supervisar y controlar su uso (8,7%)
 - organizar la formación del profesorado (2,7%)
 - impartir cursos de formación (1,8%)
 - tomar nota de las necesidades del profesorado (1,8%)
 - elaborar normas de utilización (0,9%)
 - facilitar su uso (0,9%)

- Las funciones que se mencionan en tercer lugar son:
 - dotar y actualizar el stock (12,2%)
 - conservar/mantener y reparar el material (11,2%)
 - ayudar, dar apoyo y asesorar al profesorado (9,5%)
 - facilitar el uso de medios (5,2%)
 - incentivar al profesorado para darles uso o fomentar su utilización (4,3%)
 - controlar y supervisar su uso (3,5%)
 - coordinar su uso (2,6%)
 - tomar nota de las necesidades del profesorado (1,8%)
 - actualizar los sistemas (0,9%)
 - elaborar normas de utilización (0,9%)
 - impartir cursos de formación (0,9%)
 - inventariar, ordenar y clasificarlos (0,9%)
 - mantener el orden del aula (0,9%)

- Analizando en detalle los datos obtenidos observamos que:
 - Los maestros señalan funciones variadas y diferentes sin predominancia de ninguno de ellos, con porcentajes que no superan el 10%, salvo para la primera función propuesta del primer bloque que supera el 25% y también para la primera y segunda función propuesta del segundo y tercer bloque que supera el 10%.

Las peticiones realizadas nos muestran una gran variedad de necesidades que podemos agrupar en tres categorías diferentes:

- ❖ Relacionadas con los propios medios: en esta categoría incluimos la conservación o mantenimiento y reparación del material; la dotación y actualización del stock; su inventariado y clasificación; el mantenimiento del orden en el aula; y, la actualización de los sistemas.
- ❖ Relacionadas con los profesores: en esta categoría incluimos la ayuda, apoyo y asesoramiento a los compañeros; el registro de las necesidades del profesorado; la organización de actividades de formación; y, la impartición de cursos de formación.
- ❖ Relacionadas con la organización del uso de los medios: en esta apartado incluimos el control y la supervisión de su uso; la coordinación; la elaboración de normas de utilización; la facilitación de su uso; y, las medidas para incentivar al profesorado para darles uso y fomentar su utilización.

- Las tres primeras funciones propuestas de cada opción son las siguientes:
 - ❖ En primer lugar: conservar/mantener y reparar el material (28,7%), coordinar su uso (7,8%) y ayudar, apoyar y asesorar al profesorado (6,9%).
 - ❖ En segundo lugar: conservar/mantener y reparar el material (16,5%), dotar y actualizar el stock (11,3%), ayudar, dar apoyo y asesorar al profesorado en su utilización (9,5%) y coordinar el uso de medios (9,5%).
 - ❖ En tercer lugar: dotar y actualizar el stock (12,2%), conservar/mantener y reparar el material (11,2%) y ayudar, dar apoyo y asesorar al profesorado (9,5%).

En todas las opciones aparece la función de conservación o mantenimiento y reparación del material (como primera función propuesta en la primera y segunda opción y como segunda función propuesta en la tercera opción). También se menciona el ayudar, dar apoyo y asesorar al profesorado (aparece como tercera opción propuesta en las tres opciones); el coordinar su uso (aparece en segundo lugar en la primera opción y en tercer lugar en la segunda opción); y, el dotar y actualizar el stock (aparece como primera función propuesta en la tercera opción y como segunda función propuesta de la segunda opción). Por tanto, podemos afirmar que es una necesidad importante para los maestros la figura de un responsable de medios que pueda conservar, mantener y reparar el material; coordinar su uso; dotar y actualizar el stock; y, ayudar, apoyar y asesorar al profesorado.

3.4.2.5. Existencia de aulas específicas y dificultades de uso

Cuestionarios electrónicos

Con respecto a la *existencia de aulas específicas* en los centros, los maestros participantes indican mayoritariamente que sí disponen de un aula de música (90%). En un 3,3% este aula también funciona como aula de inglés y de audiovisuales. Hemos comprobado la relación existente entre la falta de existencia de un aula de música (10%) con el tipo de centro (público o privado) y la ubicación de éste (urbano o rural). Los centros que no disponen de aula de música son centros públicos y en un 33,3% urbanos. Pero no podemos afirmar que existe correspondencia entre estos datos porque éstos son escasos.

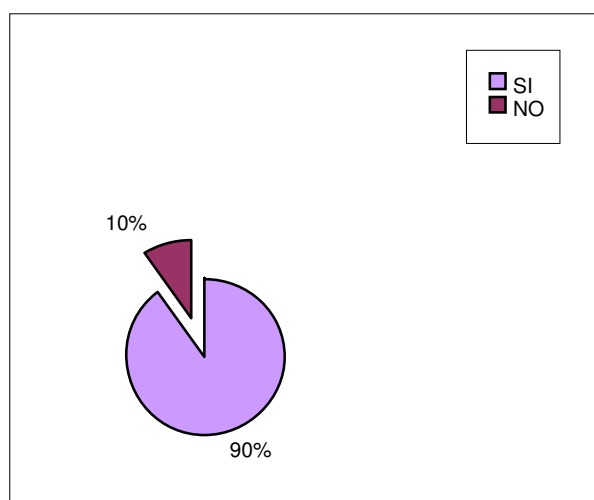


Gráfico 3.27: Existencia de un aula de música

Respecto a la existencia de un aula de audiovisuales, si bien el porcentaje no es tan elevado como en el caso anterior, las respuestas de los maestros revelan que sí existen en los centros aulas específicas de audiovisuales (79,3% porcentaje válido). Los centros que no tienen un aula de audiovisuales son todos centros públicos y en un 96,7% corresponden a centros rurales ubicados en la costa.

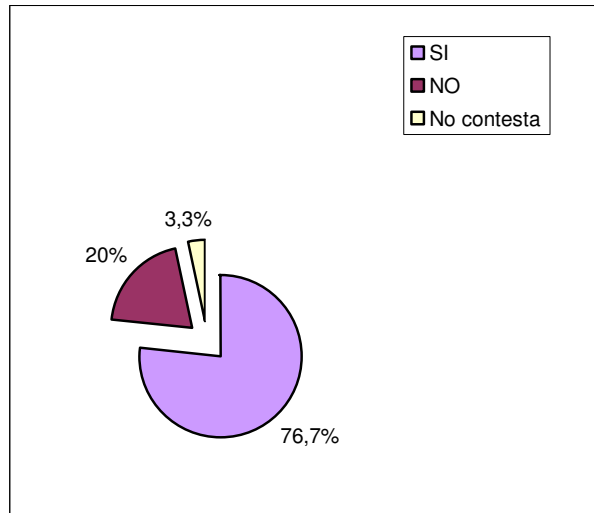


Gráfico 3.28: Existencia de un aula de audiovisuales

Por último, cabe destacar como muestran los datos obtenidos que casi el 100% de los centros dispone de un aula de informática. (El único centro que no dispone de esta aula es un centro público rural ubicado en la costa y en la periferia de la población). Es decir, que los esfuerzos de la administración en este ámbito han alcanzado sus objetivos.

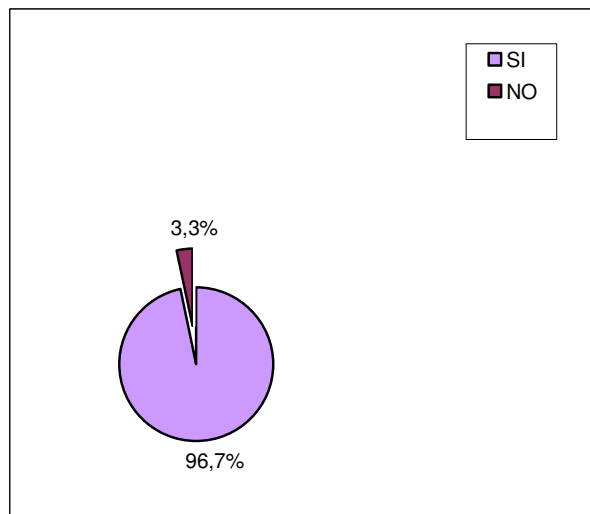


Gráfico 3.29: Existencia de un aula de informática

Los maestros participantes nos señalan que en su gran mayoría no han tenido *dificultades para utilizar las aulas de música* (80%). Sólo un 3,3% ha tenido dificultades a veces y otro 6,7% casi nunca. El porcentaje que no responde a esta pregunta corresponde con los maestros que trabajan en centros que no disponen de este aula específica (10%). En el caso del *aula de audiovisuales* la mitad de los maestros no ha tenido, o casi nunca ha tenido, dificultad para utilizar el aula mientras que un 20% a veces se encuentra con dificultades, un 6,7% ha tenido bastante dificultad para

utilizarlo y un 3,3% siempre tiene problemas para utilizar el aula. Al igual que sucede con el aula de música, el porcentaje de maestros que no responden a esta pregunta se corresponde con el porcentaje de centros que no disponen de aula de audiovisuales (20%). Por último, el *aula de informática* no presenta dificultades para su uso en un 40,1% y en un 23,3 casi nunca. Es decir, que la mitad de los maestros no tienen dificultades, o casi nunca han tenido dificultades, para utilizar el aula de informática. Otro grupo lo representan los maestros que a veces tienen dificultades (13,3%) o bastantes dificultades (16,7%) y los que siempre se encuentran con dificultades para utilizarlo (3,3%).

	Nunca		Casi Nunca		A veces		Bastante		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Aula de Música	24	80	2	6,7	1	3,3	0	,0	0	,0
Aula de audiovisuales	9	30	6	20	6	20	2	6,7	1	3,3
Aula de informática	12	40,1	7	23,3	4	13,3	5	16,7	1	3,3

Tabla 3.24: *Dificultades en el uso de aulas específicas*

La siguiente tabla recoge las principales dificultades señaladas por los maestros para la utilización de las aulas específicas:

	Aula de música		Aula de audiovisuales		Aula de informática	
	f	%	f	%	f	%
Aula compartida	1	3,3	0	,0	0	,0
Aula que no existe	0	,0	1	3,3	0	,0
Incompatibilidad horaria	2	6,7	9	30	13	43,3
Material estropeado	0	,0	1	3,3	1	3,3
Problemas de funcionamiento	0	,0	1	3,3	2	6,7

Tabla 3.25: *Principales dificultades en el uso de aulas específicas*

Las dificultades que se mencionan para el uso del aula de música son que el aula es de uso compartido (3,3%), o en palabras de un maestro: *“El aula no es definitiva y además se comparte actualmente con actividades de inglés y multimedia. Por lo tanto el espacio está condicionado”* (Cuest. 26) y la coincidencia horaria con otras asignaturas (6,7%). En el caso de las dificultades para el uso del aula de audiovisuales los maestros señalan la carencia de un espacio propio (3,3%); la necesidad de ocupar un espacio utilizado en ese momento por alumnos de otra asignatura (30%); materiales estropeados (3,3%); y, problemas de funcionamiento (3,3%). En este

último caso, un maestro señala “*Problemas de conexión de cables e técnicos en xera*” (Cuest. 28). Referente al segundo caso, otro maestro señala que además de casi siempre estar ocupada, “*no hay control sobre su utilización*” (Cuest.6). En cuanto a las dificultades para el uso del aula de informática, también destaca como la dificultad más frecuente la ocupación del aula por otra asignatura (43,3%), es decir, una demanda mayor a la disponibilidad de espacios; los problemas de funcionamiento (6,7%); y, un material estropeado (3,3%). Podemos citar las observaciones de un maestro: “*los ordenadores no van muy bien, falta apoyo y un buen servicio*” (Cuest.22). Además, otro maestro indica que no sólo la dificultad en el uso del aula de informática radica en que está ocupada sino que también es un espacio pequeño para todo el alumnado.

Cuestionarios enviados por correo postal

En los cuestionarios impresos, enviados por correo postal, se suprimió la pregunta 19 que hacía referencia a la existencia en el centro de las aulas específicas (música, audiovisuales e informática) y se incluyó este apartado en la siguiente pregunta relacionada con las dificultades de uso de las mismas. Por tanto, la información que proporcionan las respuestas a la pregunta 17 del cuestionario enviado por correo postal hacen referencia no sólo a las dificultades de utilización de las aulas específicas sino que también nos facilitan datos sobre la existencia de las mismas.

Con respecto a la *existencia de aulas específicas* en los centros, los maestros participantes indican mayoritariamente que sí disponen de un aula de música (89,4%). Los centros que no disponen de aula de música son en un 66,7% centros públicos y en un 33,3% concertados. De estos centros un 11,1% es urbano siendo el resto en un 44,4% rural ubicado en la costa y en otro 44,4% rural interior.

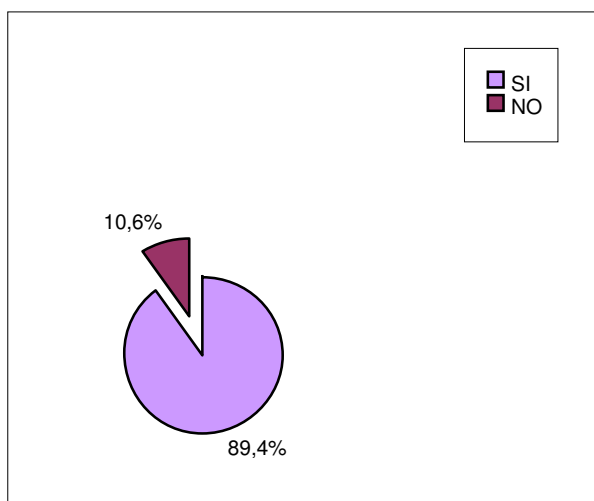


Gráfico 3.30: Existencia de un aula de música

En cuanto a la existencia de un aula de audiovisuales los maestros nos informan de que sí existen en los centros aulas específicas de audiovisuales (82,4%). Los centros que no tienen un

aula de audiovisuales (17,6%) son casi todos centros públicos (86,7%). De todos los centros que no cuentan con un aula de audiovisuales un 53,3% son urbanos, un 26,7% corresponde a centros rurales ubicados en la costa y otro 20% a centros rurales del interior.

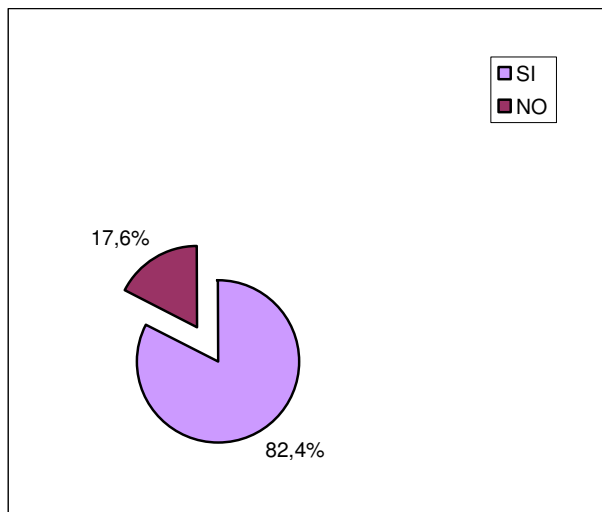


Gráfico 3.31: Existencia de un aula de audiovisuales

Por último, referido al aula de informática los datos obtenidos reflejan que sólo el 8,3% (porcentaje válido) no dispone de este tipo de aula.

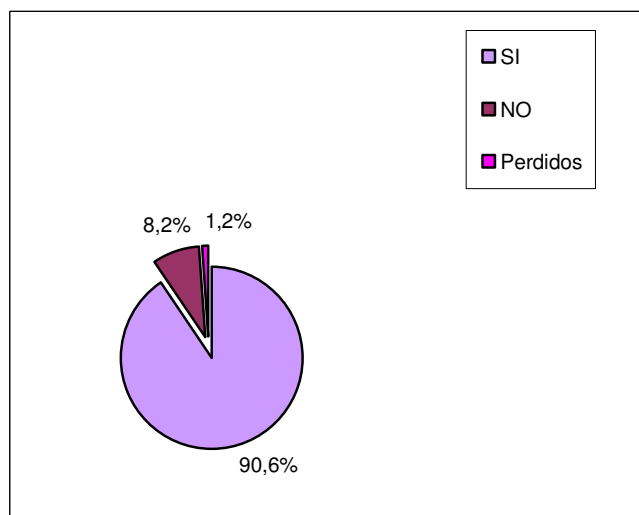


Gráfico 3.32: Existencia de un aula de informática

Los maestros participantes nos señalan que en su gran mayoría no han tenido *dificultades para utilizar las aulas de música* (75,3%) o casi nunca lo han tenido (5,9%). Sólo un 2,4% siempre ha tenido dificultades mientras que un 1,2% lo ha tenido bastante y otro 4,7% lo ha tenido a veces. Recordemos que un 10,6% no dispone de aula de música en su centro. El caso del *aula de audiovisuales* es diferente al anterior ya que desciende casi un 30% el porcentaje de maestros que

nunca tienen dificultades para utilizar este aula y sube hasta 17,6% los maestros que casi nunca han tenido dificultades. Otro 14,1% a veces se encuentra con dificultades, un 2,4% ha tenido bastante dificultad para utilizarlo y un 1,2% siempre tiene problemas para utilizar el aula. En este caso, el porcentaje de maestros que no disponen de este tipo de aula es del 17,6%. Por último, el *aula de informática* no presenta dificultades para su uso en un 47,1% y en un 18,8% casi nunca, es decir, es un caso parecido al anterior, a la utilización del aula de audiovisuales. Más de la mitad de los maestros no tienen dificultades, o casi nunca han tenido dificultades, para utilizar el aula de informática. Otro grupo lo representan los maestros que a veces tienen dificultades (16,5%) o bastantes dificultades (7,1%) y los que siempre se encuentran con dificultades para utilizarlo (1,2%).

	Nunca		Casi Nunca		A veces		Bastante		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Aula de Música	64	75,3	5	5,9	4	4,7	1	1,2	2	2,4
Aula de audiovisuales	40	47,1	15	17,6	12	14,1	2	2,4	1	1,2
Aula de informática	40	47,1	16	18,8	14	16,5	6	7,1	1	1,2

Tabla 3.26: Dificultades en el uso de aulas específicas⁶⁰⁶

En la tabla 3.27 se recogen las principales dificultades señaladas por los maestros para la utilización de las aulas específicas:

	Aula de música		Aula de audiovisuales		Aula de informática	
	f	%	f	%	f	%
Aula compartida	8	9,4	4	4,7	2	2,4
Aula que no existe	1	1,2	1	1,2	0	,0
Carencia de medios y materiales	0	,0	2	2,4	3	3,5
Falta de insonorización	1	1,2	0	,0	0	,0
Incompatibilidad horaria	2	2,4	13	15,3	23	27,1
Material estropeado	0	,0	1	1,2	1	1,2
Poco espacio	2	2,4	3	3,5	1	1,2
Problemas de funcionamiento	0	,0	1	1,2	3	3,5
No contesta	71	83,5	60	70,6	52	61,2

Tabla 3.27: Principales dificultades en el uso de aulas específicas

⁶⁰⁶ Estos porcentajes se completan con los datos de los gráficos 3.30 a 3.32: existencia de aulas.

Las dificultades que se mencionan para el uso del aula de música son que el aula es de uso compartido (9,4%), que está ocupada por otras asignaturas (2,4%), que dispone de poco espacio para las actividades musicales (2,4%) o que no está insonorizada (1,2%). El porcentaje de maestros que no responden a esta pregunta se corresponde con los maestros que anteriormente han contestado que nunca han tenido dificultades para utilizar esta aula y aquellos que nos informaron de que no existe. Con respecto a las dificultades en el uso del aula de audiovisuales los maestros señalan la incompatibilidad horaria (15,3%), es decir, no poder utilizar el espacio por estar ocupado en ese momento por otros profesores; el que sea un aula compartida (9,4%) en su mayoría con la biblioteca del centro; poco espacio para todo el grupo de alumnos (3,5%); carencia de medios y materiales musicales (2,4%) o materiales estropeados (1,2%); y, problemas de funcionamiento (1,2%) que se refieren, en este caso, a problemas con la instalación eléctrica (Cuest. 27). El número de maestros que no responden es de un 5,9% ya que el porcentaje restante corresponde con los maestros que nunca han tenido dificultades para utilizar esta aula o no disponen de ésta en su centro. Por último, referido a las dificultades en el uso del aula de informática, también destaca como la dificultad más frecuente la ocupación del aula por otra asignatura (27,1%), es decir, una demanda mayor a la disponibilidad de espacios; los problemas de funcionamiento (3,5%) o carencia de medios y materiales (3,5%); el aula compartida (2,4%) con la biblioteca; y, un material estropeado (1,2%) y poco espacio para todo el grupo (1,2%). Con respecto al 61,2% de casos perdidos, un 55,3% corresponde a los maestros que nunca han tenido problemas para utilizar esta aula o respondieron que en su centro ésta no existe. En un 5,9% los maestros señalan varios motivos que les dificultan el uso del aula de informática como ser la ocupación del aula por otras asignaturas y ordenadores que no funcionan o sin impresora.

Principales datos obtenidos derivados de la existencia de aulas específicas y dificultades en su uso

A continuación exponemos los resultados y el análisis conjunto de los datos recogidos de los cuestionarios enviados por correo electrónico y los enviados por correo postal.

- En lo relativo a la *existencia de aulas específicas* en los centros, los resultados obtenidos en este estudio revelan que:
 - En un 89,6% de los casos, los centros disponen de un *aula de música* mientras que el 10,4% restante no dispone del mismo. Los centros que no disponen de un aula de música son en un 75,4% centros públicos y en un 24,6% concertados. De estos centros, un 16,9% es urbano siendo el resto en un 50,2% rural ubicado en la costa y en otro 32,8% rural interior.
 - En un 81,6% de los casos, los centros también disponen de un *aula de audiovisuales* mientras que en el 18,4% restante esta aula no existe en el centro. Los centros que no cuentan con un aula de audiovisuales son en un 90,2% centros públicos y en un 9,8% centros concertados. De estos centros, un 40,3% son centros urbanos, un 44,9% son centros rurales ubicados en la costa y un 14,8% centros rurales del interior.
 - En un 93% de los centros existe un *aula de informática* mientras que en un 7% de los casos no hay aula de este tipo en el centro. Los centros que no disponen de un aula de informática son en un 77,6% centros públicos y en un 22,4% concertados. De estos centros, un 21,1% son centros urbanos, un 57,8% rurales ubicados en la costa y otro 21,1% rurales del interior.

- Analizando en detalle los datos obtenidos observamos que:
 - El 93% de los centros cuenta con un aula de informática.
 - El 89,6% de los centros dispone de un aula de música.
 - El 81,6% de los centros también cuenta con un aula de audiovisuales.
 - Mayoritariamente los centros que no disponen de estas aulas específicas son centros públicos:
 - ❖ Aulas de música – 75,4% son centros públicos y principalmente rurales (83%).
 - ❖ Aula de audiovisuales – 90,2% son centros públicos de los cuales más de la mitad (59,7%) son rurales.
 - ❖ Aula de informática – 77,6% son centros públicos y principalmente rurales (78,9%).

- Referido a las *dificultades para utilizar las distintas aulas específicas* existentes en los centros, los maestros participantes nos señalan que:
 - *Aula de música*: un 76,5% nunca ha tenido dificultades para utilizarlo, un 6,2% casi nunca ha tenido dificultades y un 4,7% de los maestros a veces tiene dificultades para utilizar este aula. Por otra parte, un 1,8% de los maestros siempre tiene dificultades para su uso y otro 0,9% los tiene bastantes veces. El porcentaje de maestros que no responde a esta pregunta coincide casi al 100% con el porcentaje de maestros que señalan que su centro no dispone de aula de música (10,4%).
 - *Aula de audiovisuales*: un 42,7% nunca ha tenido dificultades para utilizar este aula, un 18,2% casi nunca o a veces lo ha tenido (15,6%). Otro grupo de maestros lo representan los que siempre han tenido dificultades (1,8%) o han tenido bastantes dificultades para utilizarlo (3,6%). También en este caso, el porcentaje de maestros que no responde aquí coincide casi al 100% con el porcentaje de maestros que señalan que su centro no dispone de aula de audiovisuales (18,4%).
 - *Aula de informática*: un 45,3% nunca ha tenido dificultades para utilizar el aula de informática, otro 20% casi nunca lo ha tenido y un 16% a veces sí se ha encontrado con dificultades. Por otra parte, un 1,8% de los maestros siempre ha tenido dificultades y otro 9,5% bastantes veces se ha encontrado con dificultades para su uso. También en este caso, el porcentaje de maestros que no responde aquí coincide casi al 100% con el porcentaje de maestros que señalan que su centro no dispone de aula de informática (7%).

- Analizando en detalle los datos obtenidos observamos que:
 - Más de la mitad de los maestros no ha tenido dificultades, o casi nunca ha tenido dificultades, para utilizar las aulas específicas. En el caso del aula de música esta cifra alcanza el 82,7%, mientras que en el caso del aula de audiovisuales e informática este porcentaje alcanza un 60,9% y un 75,3% respectivamente.
 - Por el contrario, es mínimo el porcentaje de maestros que siempre han tenido dificultades o se han encontrado con bastantes dificultades para el uso del aula de música (2,7%), el aula de audiovisuales (5,4%) o el aula de informática (11,3%).

- Las *principales dificultades* señaladas por los maestros *para la utilización de las aulas específicas* son:
 - Aula de música:
 - ❖ Aula de uso compartido (7,8%) referido a aulas que se comparten con otras actividades, como aula multimedia o biblioteca.
 - ❖ Incompatibilidad horaria (3,6%), es decir, que coincide el horario con otras asignaturas.
 - ❖ Poco espacio para realizar actividades musicales (1,8%).
 - ❖ Falta de insonorización (0,9%)
 - Aula de audiovisuales:
 - ❖ Incompatibilidad horaria (13,1%), es decir, la necesidad de ocupar un espacio utilizado en ese momento por otro profesor.
 - ❖ Aula de uso compartido (6,9%)
 - ❖ Falta de espacio (2,6%)
 - ❖ Carencia de medios y materiales musicales (1,8%)
 - ❖ Carencia de espacio propio (0,9%), es decir, que el aula no existe.
 - ❖ Materiales estropeados (1,8%)
 - ❖ Problemas de funcionamiento (1,8%) como puede ser problemas de conexión de cables o con la instalación eléctrica.
 - Aula de informática:
 - ❖ Incompatibilidad horaria (31,3%)
 - ❖ Problemas de funcionamiento (4,4%)
 - ❖ Carencia de medios y materiales musicales (2,6%)
 - ❖ Aula de uso compartido (1,8%)
 - ❖ Materiales estropeados (1,8%)
 - ❖ Poco espacio (0,9%)
- Analizando en detalle los datos obtenidos observamos que:
 - Los maestros señalan dificultades variadas y diferentes sin predominancia de ninguno de ellos, con porcentajes que no superan el 10%, salvo para la incompatibilidad horaria que alcanza el 31,3% en el caso del uso del aula de informática y el 13,1% en el uso del aula de audiovisuales.

3.4.2.6. Ordenadores disponibles para música

Cuestionarios electrónicos

Otra cuestión importante que hemos investigado es el *número de ordenadores* que existen en el centro a disposición de la clase de música y el número de ordenadores que funcionan. Se aprecia que no hay uniformidad en este punto. Un 13,3% de los maestros respondieron que no tienen un ordenador a su disposición mientras que un 66,5% sí tiene ordenadores a su disposición. En el 29,2% de los casos los docentes tienen acceso a un solo ordenador. Si agrupamos el número de ordenadores vemos que el 16,7% de los maestros tiene a su disposición entre 6 y 10 ordenadores, otro grupo (33,4%) tiene acceso a entre 12 y 21 ordenadores y, por último, sólo un 4,2% tiene 35 ordenadores a su disposición. Este dato sorprende si tenemos en cuenta que el número de alumnos por clase no debe ser superior a 25. También destaca el caso de los CRA en donde los maestros de música tienen a su disposición un portátil y, en cada unitaria, ordenadores fijos y portátiles (Cuest.9).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	7	23,3	29,2	29,2
	6	1	3,3	4,2	33,3
	7	1	3,3	4,2	37,5
	10	2	6,7	8,3	45,8
	12	2	6,7	8,3	54,2
	14	1	3,3	4,2	58,3
	15	2	6,7	8,3	66,7
	16	1	3,3	4,2	70,8
	17	1	3,3	4,2	75,0
	21	1	3,3	4,2	79,2
	35	1	3,3	4,2	83,3
	Responden 0	4	13,3	16,7	100,0
Total	24	80,0	100,0		
Perdidos		6	20,0		
Total		30	100,0		

Tabla 3.28: *Número de ordenadores a disposición de los maestros de música*

En cuanto a los ordenadores que funcionan, en el 75% de los casos los centros tienen todos sus equipos sin problemas de funcionamiento. Es decir, que sólo un 25% de los centros que disponen de ordenadores para la clase de música tiene algunos de sus ordenadores estropeados. El porcentaje de ordenadores que no pueden utilizarse en un centro ronda el 20% pero esta estimación debe confirmarse con una muestra más amplia. En el caso de los centros que disponen

de un solo ordenador para la clase de música el 71,4% los tienen a punto. Para el resto de centros no es posible realizar estas estimaciones porque los datos obtenidos no son suficientes. Por ello, se completará con los resultados obtenidos de los cuestionarios enviados por correo normal.

	Nº de centros	Nº de ordenadores que funcionan en los centros		Nº de ordenadores que no funcionan en los centros	
		Nº de centros	Nº de ord. que funcionan	Nº de centros	Nº de ord. que no funcionan
1	7	5	todos	2	1
6	1	1	todos	0	0
7	1	0	0	1	4
10	2	1	todos	1	2
12	2	2	todos	0	0
14	1	0	0	1	2
15	2	2	todos	0	0
16	1	1	todos	0	0
17	1	1	todos	0	0
21	1	1	todos	0	0
35	1	1	todos	0	0

Tabla 3.29: Ordenadores a disposición de música que funcionan o no

Los ordenadores que utilizan los alumnos en las clases de música se encuentran en un 69,2% en las aulas de informática. Sólo en el 19,2% de los casos se hallan en el aula de música. También son utilizadas otras aulas (11,5%) como ser el propio aula de clase en el que el maestro utiliza un portátil. En un 3,3% los ordenadores se encuentran en el aula de audiovisuales que es compartida con el aula de informática.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Aula de música	5	16,7	19,2	19,2
	Aula de informática	18	60,0	69,2	88,5
	Otro	3	10,0	11,5	100,0
	Total	26	86,7	100,0	
Perdidos		4	13,3		
Total		30	100,0		

Tabla 3.30: Ubicación de los ordenadores utilizados por los alumnos

Cuestionarios enviados por correo postal

Con referencia al *número de ordenadores* que existen en los centros a disposición de la clase de música un 16,5% de docentes tienen acceso a un solo ordenador en el aula de música. Si agrupamos el número de ordenadores vemos que el 2,4% de los maestros tiene a su disposición entre 2 y 5 ordenadores y 1,2% tiene acceso a 12 ordenadores. Este porcentaje de maestros que nos señalan la cantidad de ordenadores que existen en las aulas de música se corresponde con el dato registrado en la tabla 3.31 que se presenta más adelante y que nos muestra que el 18,8% de docentes cuenta con ordenadores en el aula de música. Por tanto, es lógico el alto porcentaje de casos perdidos dado que los maestros no disponen de ordenadores en el aula de música. En cuanto al número de ordenadores que existen en el aula de audiovisuales, en un 15,3% de los casos se dispone de un ordenador, en un 3,6% entre dos y tres ordenadores, en un 1,2% de seis, de catorce o de treinta ordenadores. Este porcentaje de 22,4% de maestros que señalan el número de ordenadores en las aulas de audiovisuales se corresponde, con una ligera diferencia, con el 18,8% de maestros que cuenta con ordenadores en el aula de audiovisuales y que se muestra en la tabla 3.31. Al igual que sucede con el aula de música, el alto número de casos perdidos se debe a que no se dispone de ordenador en este tipo de aula. Con respecto al número de ordenadores en el aula de informática la cantidad más frecuente (14,1%) es de 12 ordenadores en el aula seguido por 15 o 20 ordenadores (8,2% en cada caso). Si agrupamos las respuestas vemos que el 16,5% de los maestros tiene a su disposición entre 5 y 10 ordenadores, otro grupo (31,8%) tiene acceso entre 11 y 15 ordenadores, otro grupo (21,3%) dispone entre 16 y 20 ordenadores y un último grupo (3,6%) tiene a su disposición más de 21 ordenadores. En este caso, el porcentaje de casos perdidos es más bajo (27,1%). Este porcentaje de 72,9% de maestros que señalan el número de ordenadores en las aulas de informática se corresponde, con una ligera diferencia, con el 77,7% de maestros que señalan el aula de informática como lugar donde se ubican los ordenadores a su disposición y que se muestra en la tabla 3.31. Por último, un 4,7% de los maestros señalan que uno o dos ordenadores están ubicados en otros espacios del centro, normalmente la biblioteca.

		Aula de música		Aula de audiovis.		Aula de informática		Otros	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Válidos	1	14	16,5	13	15,3	0	,0	2	2,4
	2	1	1,2	2	2,4	0	,0	2	2,4
	4	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0
	5	1	1,2	0	,0	2	2,4	0	,0
	6	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0
	7	0	,0	0	,0	4	4,7	0	,0
	8	0	,0	0	,0	3	3,5	0	,0
	9	0	,0	0	,0	2	2,4	0	,0
	10	0	,0	0	,0	3	3,5	0	,0
	11	0	,0	0	,0	2	2,4	0	,0
	12	1	1,2	0	,0	12	14,1	0	,0
	13	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0
	14	0	,0	1	1,2	5	5,9	0	,0
	15	0	,0	0	,0	7	8,2	0	,0
	16	0	,0	0	,0	2	2,4	0	,0
	17	0	,0	0	,0	2	2,4	0	,0
	18	0	,0	0	,0	5	5,9	0	,0
	19	0	,0	0	,0	2	2,4	0	,0
	20	0	,0	0	,0	7	8,2	0	,0
	22	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0
25	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	
26	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	
30	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	
	Total	17	20,0	19	22,4	62	72,9	4	4,7
Perdidos		68	80,0	66	77,6	23	27,1	81	95,3
Total		85	100	85	100	85	100	85	100

Tabla 3.31: Número de ordenadores a disposición de los maestros de música

Con respecto a los ordenadores que funcionan en el aula de música, en el 70% de los casos los centros tienen todos sus equipos sin problemas de funcionamiento. Es decir, que un 30% de los centros que disponen de ordenadores para la clase de música tiene algunos de sus ordenadores estropeados pero debemos tener en cuenta que estamos hablando en un 16,5% de los casos de centros con un sólo ordenador en el aula. En cuanto a los ordenadores que se encuentran en otros espacios, los datos obtenidos muestran que funcionan todos en el 100% de los casos.

	Nº de centros	Nº de ordenadores que funcionan en los centros	
		Nº de centros	Nº de ord. que funcionan
1	14	11	todos
2	1	1	todos
5	1	1	3
12	1	1	10

Tabla 3.32: Número de ordenadores que funcionan en el aula de música

El porcentaje de ordenadores que funcionan en el aula de audiovisuales ronda el 82%. También en este caso estamos hablando de un 15% de centros que cuentan con un solo ordenador en el aula de audiovisuales y el 7,1% que tiene una dotación que varía entre 2 y 30 ordenadores por aula.

	Nº de centros	Nº de ordenadores que funcionan en los centros	
		Nº de centros	Nº de ord. que funcionan
1	13	12	todos
2	2	2	todos
4	1	1	todos
6	1	no contesta	
14	1	1	12
30	1	1	todos

Tabla 3.33: Número de ordenadores que funcionan en el aula de audiovisuales

Por último, en un 58% de los casos funcionan todos los ordenadores en las aulas de informática. En el caso de los centros que cuentan entre 5 y 10 ordenadores, funcionan todos en un 92,8%; en los centros en los que hay entre 11 y 15 ordenadores, un 62,9% tiene a todos sin problemas de funcionamiento; en los centros con 16 a 20 ordenadores, sólo en un 38,8% funcionan todos; y, en los centros con 22 a 26 ordenadores, un 33,3% cuenta con todos los ordenadores en funcionamiento mientras que el porcentaje restante no contesta.

	Nº de centros	Nº de ordenadores que funcionan en los centros	
		Nº de centros	Nº de ord. que funcionan
5	2	2	todos
7	4	3	todos
		1	5
8	3	3	todos
9	2	2	todos
10	3	3	todos
11	2	2	todos
12	12	7	todos
		3	10
		1	5
		1	0
13	1	1	11
14	5	3	todos
		2	12
15	7	4	todos
		1	12
		1	9
		1	8
16	2	2	todos
17	2	1	14
		1	13
18	5	1	todos
		1	17
		1	16
		1	15
		1	12
19	2	1	todos
		1	18
20	7	3	todos
		2	18
		1	17
		1	0
22	1	no contesta	
25	1	1	todos
26	1	no contesta	

Tabla 3.34: Número de ordenadores que funcionan en el aula de informática

Los medios en la práctica docente del especialista en educación musical en Galicia

Los ordenadores que utilizan los alumnos en las clases de música se encuentran en un 56,6% en las aulas de informática. En el 3,9% de los casos se hallan en el aula de música. También son utilizadas otras aulas como ser la propia aula de clase. En un 2,4% hay un ordenador en todas las aulas del centro. En la siguiente tabla se recogen las aportaciones de los maestros participantes en el que se observa la ubicación de los ordenadores en las diferentes aulas de los centros.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Aula de música	3	3,5	3,9	3,9
	Aula de informática	43	50,6	56,6	60,5
	Otros	5	5,9	6,6	67,1
	En aula de audio, música e infor.	7	8,2	9,2	76,3
	En aula de audio e informática	8	9,4	10,5	86,8
	En aula de audio y música	1	1,2	1,3	88,2
	En aula de informática y música	5	5,9	6,6	94,7
	En aula de informática y biblioteca	2	2,4	2,6	97,4
	No existen	1	1,2	1,3	98,7
	En aula infor. y PT	1	1,2	1,3	100,0
	Total	76	89,4	100,0	
Perdidos		9	10,6		
Total		85	100,0		

Tabla 3.35: Ubicación de los ordenadores utilizados por los alumnos

Principales datos obtenidos derivados de la existencia de ordenadores en las aulas disponibles para la clase de música

A continuación exponemos los resultados y el análisis conjunto de los datos recogidos de los cuestionarios enviados por correo electrónico y los enviados por correo postal.

- Referido al *número de ordenadores* que existen en los centros disponibles para la clase de música un 83,4% de los maestros señala que sí dispone de ordenadores. A pesar de que éste es un dato positivo veremos a continuación que no necesariamente se refiere a ordenadores disponibles para toda una clase, es decir, no siempre hay ordenadores para todos los alumnos.
- En cuanto a la *cantidad de ordenadores* con los que se cuenta un 31,1% de los maestros afirma que sólo tiene acceso a un ordenador. Por otra parte, un 15,6% tiene a su disposición entre 6 y 10 ordenadores, otro 30,7% tiene acceso entre 11 y 15 ordenadores, un 24,6% tiene a su disposición entre 16 a 20 ordenadores y un 5,8% tiene 21 o más de 21 ordenadores a su disposición. Un 24,3% de los maestros nos informa de que dispone de ordenadores en distintas aulas (p.ej. aula informática y audiovisuales).
- En relación al *número de ordenadores que funcionan* para poder realizar un análisis conjunto hemos tenido en cuenta los porcentajes referidos a la ubicación de los equipos en los cuestionarios electrónicos, y podemos decir que en un 55,5% de las aulas de música, en un 56,4% de las aulas de informática y en un 60,6% de las aulas de audiovisuales funcionan todos los ordenadores. Es decir, que en más de la mitad de los centros funcionan todos los ordenadores.

El porcentaje de ordenadores que no pueden utilizarse en un centro oscila entre el 5,2% y el 66%.

- En cuanto a la ubicación de los ordenadores que utilizan los alumnos en las clases de música éstos se encuentran en un 59,8% en las aulas de informática y en un 7,9% en las aulas de música. Pero si tenemos en cuenta que los maestros señalan que los ordenadores que utilizan sus alumnos están ubicados en varias aulas (por ejemplo, aula de audio, música e informática, o aula de informática y biblioteca, etc.) estos valores ascienden hasta 82,1% y 26% respectivamente. También se utilizan otras aulas como ser el aula de audiovisuales o la propia aula de clase.

▪

3.4.2.7. Adquisición de medios audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías

Cuestionarios electrónicos

Un último aspecto relativo a la gestión de medios se refiere a la *adquisición* de los mismos. Hemos preguntado a los maestros si la dirección del centro les consulta antes de adquirir equipos audiovisuales, informáticos y otras tecnologías así como material de apoyo docente. En el 63,4% de los casos la respuesta es afirmativa, se les consulta bastante o siempre sobre este tema. Por el contrario, en el otro extremo un 13,8% de los maestros afirma que nunca son consultados o casi nunca se les pregunta sobre la adquisición de medios en su centro.

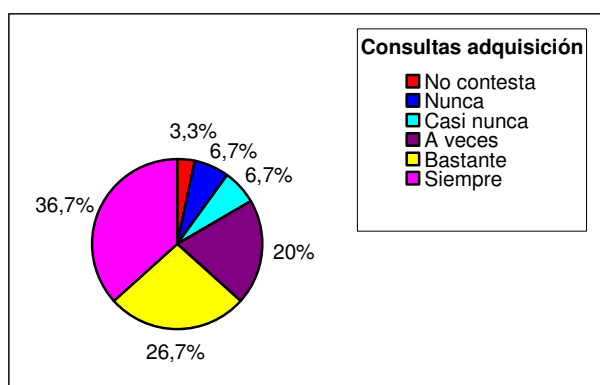


Gráfico 3.33: Consulta a los maestros sobre la adquisición de equipos audiovisuales, informáticos y otras tecnologías y material de apoyo docente

Cuestionarios enviados por correo postal

En el caso de los datos obtenidos de los cuestionarios enviados por correo postal, un 58,8% de los maestros señala que sí son consultados bastante o siempre sobre la adquisición de equipos audiovisuales, informáticos y otras tecnologías y material de apoyo docente mientras que en un 7,1% nunca lo son y en un 11,8% casi nunca son consultados.

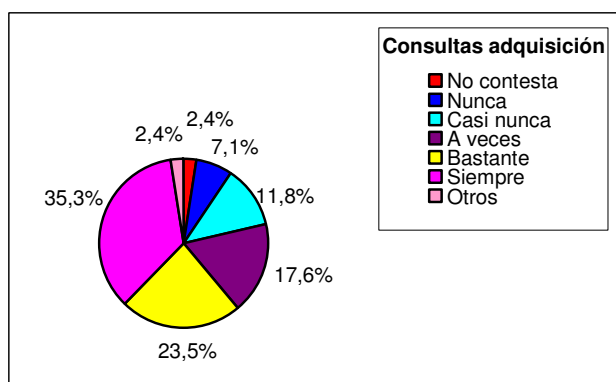


Gráfico 3.34: Consulta a los maestros sobre la adquisición de equipos audiovisuales, informáticos y otras tecnologías y material de apoyo docente

Principales datos obtenidos derivados de la adquisición de medios audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías

A continuación exponemos los resultados y el análisis conjunto de los datos recogidos de los cuestionarios enviados por correo electrónico y los enviados por correo postal.

- En relación a la *adquisición de medios audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías* un 59,9% de maestros nos señala que la dirección de su centro les consulta bastante (24,3%) o siempre (35,6%) antes de adquirir equipos audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías así como también material de apoyo docente mientras que un 17,5% nos informa que nunca (7%) o casi nunca (10,5%) son consultados. En un porcentaje similar a este segundo grupo encontramos un tercer grupo que afirma que a veces son consultados (18,2%).

3.4.2.8. Influencia de los medios en la organización de la clase

Cuestionarios electrónicos

Como muestra la tabla 3.36 un porcentaje mayoritario de los maestros participantes (86,2%) piensa que el uso de medios influye en la organización de la clase frente al 13,8% que sostiene la independencia entre la marcha de la clase y el uso de medios.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	25	83,3	86,2	86,2
	NO	4	13,3	13,8	100,0
	Total	29	96,7	100,0	
Perdidos		1	3,3		
Total		30	100,0		

Tabla 3.36: *Influencia del uso de medios en la organización de la clase*

Las principales influencias del uso de medios en la organización de la clase señaladas por los maestros son:

-de tipo organizativas: referentes tanto a la disposición del tiempo como a la organización espacial y formación de grupos (30,4%). Hemos reunido en una categoría distinta a la de organización, los aspectos organizativos que los maestros consideran negativos como la pérdida de tiempo por desplazamiento (traslado de alumnos al aula específica) o por el montaje de ciertos medios que se desean utilizar bajo el rótulo de Pérdida de tiempo (8,7%). Citamos a continuación las observaciones de un maestro por considerarlas especialmente relevantes en este punto: “Al utilizar medios audiovisuales o informáticos los alumnos deben desplazarse al aula de informática o audiovisuales, lo que impide explotar el recurso poniendo en práctica aspectos a tratar, ya que estas aulas están diseñadas para sentarse en el ordenador, sin espacio disponible para movimiento espacial del alumno.” (Cuestionario N° 15).

-referidas a la programación, secuenciación de contenidos, planteamiento de actividades o adaptación de las actividades a los medios a utilizar (17,4%). Aquí citamos a otro maestro que apunta la siguiente reflexión: “El planteamiento de la clase es distinto: dependiendo del medio (...) hay que preparar el material previamente; exige un trabajo previo por parte del profesor (no todo es “llegar y hacer”: hay que investigar, crear el material, etc.)” (Cuestionario N° 14).

-de apoyo pedagógico a las clases (8,7%);

-influencias relacionadas con el ambiente de trabajo de la clase porque estimulan y motivan a los alumnos y hacen las clases más amenas (13%);

-porque ofrecen mayores posibilidades (17,4%). Algunas de las frases aportadas por los maestros son “A mayores medios se pueden variar los métodos de enseñanza” (Cuest.2), “Con

más medios hay más posibilidades” (Cuest.22), “Aumentan las posibilidades y recursos para el aula” (Cuest.24) o “Todos los recursos están en el ordenador” (Cuest.4).

-influencias, como señala un maestro, “obvias, no” (Cuest.30).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De tipo organizativas	7	23,3	30,4	30,4
	Mayores posibilidades	4	13,3	17,4	47,8
	Referidas a la programación	4	13,3	17,4	65,2
	Motivación	3	10,0	13,0	78,3
	Pérdida de tiempo	2	6,7	8,7	87,0
	Apoyo pedagógico	2	6,7	8,7	95,7
	Es obvio	1	3,3	4,3	100,0
	Total	23	76,7	100,0	
Perdidos		7	23,3		
Total		30	100,0		

Tabla 3.37: Influencia del uso de medios en la organización de las clases

Cuestionarios enviados por correo postal

En el caso de los cuestionarios enviados por correo postal, también un porcentaje mayoritario de los maestros participantes (86,9%) piensa que el uso de medios influye en la organización de la clase frente al 13,1% que sostiene que no hay influencia de los medios.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	73	85,9	86,9	86,9
	NO	11	12,9	13,1	100,0
	Total	84	98,8	100,0	
Perdidos		1	1,2		
Total		85	100,0		

Tabla 3.38: Influencia del uso de medios en la organización de la clase

Al igual que hemos realizado con los cuestionarios electrónicos hemos agrupado las respuestas de los maestros referidas a las *principales influencias del uso de medios en la organización de la clase* en diferentes categorías:

-de tipo organizativas: (a) referentes tanto a la disposición del tiempo como a la organización espacial y formación de grupos (25%); (b) referidas a la pérdida de tiempo que supone trasladar a los alumnos al aula de música (1,6%);

-referidas a la programación, secuenciación de contenidos, planteamiento de actividades o adaptación de las actividades a los medios a utilizar (31,3%). Señala un maestro “as

programacións teñen que ser distintas” (Cuest.31) sin especificar en qué radica esa diferencia. También el uso de medios exige una *“maior preparación previa do traballo”* (Cuest. 53) e influye *“na miña programación de audición para o alumnado”* (Cuest. 33).

-de apoyo pedagógico a las clases (9,4%);

-influencias relacionadas con el ambiente de trabajo de la clase porque estimulan y motivan a los alumnos y hacen las clases más amenas (15,6%);

-porque ofrecen mayores posibilidades (3,1%). Los maestros señalan que hay *“más posibilidades de aprendizaxe, máis dinámica”* (Cuest. 68) pero no especifican cuáles son esas posibilidades.

-de influencia tanto positiva como negativa (que incluimos bajo el epígrafe de ‘varios’) o como señala un maestro *“de forma positiva, pero negativa a la hora de preparar todo el material”* (Cuest. 71);

-Otros (7,8%) y en el que se incluyen las reflexiones de los maestros que apuntan que se trabaja de otra manera con la inclusión de los medios en el aula. Por ejemplo, citamos algunas frases como *“e outro xeito de traballar”* (Cuest. 34) o *“e unha forma de traballo”* (Cuest. 39).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De tipo organizativas	16	18,8	25,0	25,0
	Mayores posibilidades	2	2,4	3,1	28,1
	Referidas a la programación	20	23,5	31,3	59,4
	Motivación	10	11,8	15,6	75,0
	Pérdida de tiempo	1	1,2	1,6	76,6
	Apoyo pedagógico	6	7,1	9,4	85,9
	Varios	4	4,7	6,3	92,2
	Otros	5	5,9	7,8	100,0
	Total	64	75,3	100,0	
Perdidos	21	24,7			
Total	85	100,0			

Tabla 3.39: *Influencia del uso de medios en la organización de las clases*

Principales datos obtenidos derivados de la influencia de los medios en la organización de las clases

A continuación exponemos los resultados y el análisis conjunto de los datos recogidos de los cuestionarios enviados por correo electrónico y los enviados por correo postal.

- Referido a la *influencia de los medios en la organización de la clase de música* un 86,7% de los maestros sostiene que el uso de medios influye en la organización de sus clases frente a un 13,3% que opina lo contrario.

- En cuanto a las *principales influencias del uso de medios en la organización de las clases* señaladas por los maestros que marcaron la opción 'sí' en el punto anterior, se distinguen varias categorías que se enumeran a continuación:
 - de tipo organizativas: referidas a aspectos relacionados con la organización temporal, espacial y de formación de grupos. Un 26,4% de los maestros participantes considera que éstos influyen en la organización de las clases. Diferenciamos aquí bajo el rótulo de 'Pérdida de tiempo' los aspectos organizativos considerados negativos por los maestros como ser la pérdida de tiempo por desplazamiento al aula específica o por el montaje de ciertos medios que supone un 3,5% de los casos;
 - referidas a la programación, secuenciación de contenidos, planteamiento de actividades o adaptación de las actividades a los medios a utilizar (27,6%);
 - relacionadas con el ambiente de trabajo de la clase (14,9%);
 - de apoyo pedagógico a las clases (9,2%);
 - porque ofrecen mayores posibilidades (6,8%);
 - otros: aquí se incluyen las opiniones de los maestros no incluidos en los bloques anteriores referidos a que éstos pueden influir tanto positiva como negativamente o que implican una forma de trabajo diferente (11,5%).

3.4.2.9. Ubicación de los medios

Cuestionarios electrónicos

Por último, en este bloque hemos preguntado a los maestros dónde consideraban más adecuado el uso de medios, si en la propia aula donde se desarrollan las clases generales, en el aula de música, en aulas específicas o en otra aula (que tendrían que especificar ellos). La gran mayoría de los maestros prefieren utilizar los medios en el aula de música (75,7%) si sumamos al porcentaje obtenido en esta opción (37,9%), las respuestas que incluyen este aula junto con algunas de las otras opciones, es decir, la propia aula donde tienen lugar las clases generales, un aula específica u otra aula como puede observarse en la tabla que sigue a continuación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Aula de música	11	36,7	37,9	37,9
	Propia aula donde se desarrollan las clases	3	10,0	10,3	48,3
	Aulas específicas	4	13,3	13,8	62,1
	Aula de música o específica	7	23,3	24,1	86,2
	Propia aula o aula de música	1	3,3	3,4	89,7
	Propia aula o aula de música o aula específica	2	6,7	6,9	96,6
	Aula de música o específica u otro	1	3,3	3,4	100,0
	Total	29	96,7	100,0	
Perdidos	1	3,3			
Total	30	100,0			

Tabla 3.40: Preferencias de ubicación para el uso de medios

Cuestionarios enviados por correo postal

En los cuestionarios enviados por correo normal la pregunta referida a las preferencias de espacios para el uso de medios se incluyó a continuación de las preguntas relacionadas con la ubicación de los ordenadores, es decir, después de la pregunta 19.

La mitad de los maestros prefiere utilizar los medios en el aula de música (58,5%) o específica (51,3%) si sumamos al porcentaje obtenido en estas opciones (28% y 24,4% respectivamente), las respuestas que incluyen estas aulas junto con algunas de las otras como puede observarse en la tabla 3.41. Podemos observar que un 35,4% de los maestros señala más de un aula como aula de preferencia, elección que puede explicarse, como observa un maestro (Cuest.41) por el uso que se le de.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Propia aula donde se desarrollan las clases	7	8,2	8,5	8,5
	Aula de música	23	27,1	28,0	36,6
	Aulas específicas	20	23,5	24,4	61,0
	Otros	3	3,5	3,7	64,6
	Propia aula y aula de música	7	8,2	8,5	73,2
	Propia aula y aula específica	4	4,7	4,9	78,0
	Propia aula, de música o específica	9	10,6	11,0	89,0
	Aula de música y específica	9	10,6	11,0	100,0
	Total	82	96,5	100,0	
Perdidos	3	3,5			
Total	85	100,0			

Tabla 3.41: Preferencias de ubicación para el uso de medios

Principales datos obtenidos derivados de las preferencias en la ubicación de los medios

A continuación exponemos los resultados y el análisis conjunto de los datos recogidos de los cuestionarios enviados por correo electrónico y los enviados por correo postal.

- En relación con las opiniones vertidas por los maestros participantes en el estudio acerca de dónde consideran más adecuado el uso de medios, los datos obtenidos revelan que:
 - un 62,9% prefiere utilizar los medios en el aula de música. Este porcentaje es el resultado de sumarle a la opción 'aula de música' (30,6%) los valores obtenidos en las respuestas que incluyen este aula junto con alguna de las otras opciones (es decir, la propia aula donde tienen lugar las clases generales, un aula específica u otra aula);
 - un 50,5% se inclina por utilizarlos en un aula específica. Aquí también se le ha sumado a la opción 'aula específica' (21,6%) los valores obtenidos en las respuestas que incluyen este aula junto con alguna otra;
 - un 29,8% de los maestros opta por utilizarlos en la propia aula donde se desarrollan las clases generales. Como en los casos anteriores, también se ha sumado a la opción 'propia aula donde se desarrollan las clases' (9,1%) los valores de las respuestas que incluyen este aula junto con otras;
 - un 36,1% de los maestros selecciona más de un aula como aula de preferencia.

- Analizando en detalle los datos obtenidos observamos que:
 - Más de la mitad de los maestros (62,9%) considera que el aula de música es la más apropiada para utilizar los medios en su docencia. También, aunque en menor medida, se prefiere utilizarlos en un aula específica (50,5%). Por otra parte, menos del 30% de los maestros prefiere utilizarlos en la propia aula donde se desarrollan las clases generales.

3.4.3. Principales hallazgos con relación al uso, funciones y adaptaciones que los maestros de música realizan de los medios impresos, audiovisuales, informáticos y otras tecnologías en los centros.

“Identificar los medios más empleados por los maestros en su práctica docente según sus propias percepciones y los motivos que les llevan a utilizarlos”.

“Conocer los usos que hacen los profesores de los medios impresos, audiovisuales, informáticos y TIC y los valores y creencias que los sustentan”.

“Conocer los materiales educativos que producen los maestros y analizar si existen diferencias significativas en función de la edad de los maestros y de sus estudios en conservatorio”.

En este apartado presentamos los datos relacionados con las preguntas 29 a 53 de nuestro cuestionario electrónico y con las preguntas 24 a 46 del cuestionario enviado por correo postal, que hacen referencia a la frecuencia de utilización de los principales medios audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías en una clase de música; al por qué (finalidad) de la utilización de los tres medios que más emplea cada maestro; algunas cuestiones relacionadas con la producción de materiales; y, los motivos que influyen en la utilización o no de los medios existentes en el centro.

3.4.3.1. Utilización de medios impresos, audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías (I)

Cuestionarios electrónicos

En primer lugar, hemos pedido a los maestros que valoren la *frecuencia con que utilizan los diferentes medios* en su práctica docente de manera global. Más adelante detallaremos cada medio pormenorizadamente (ver tabla 3.69).

Se aprecia de forma notable la predominancia de los términos a veces y bastante con valores entre 23,3% y 50% en la utilización de los libros de texto, otros medios impresos y medios audiovisuales. En la utilización de medios informáticos los porcentajes descienden notablemente cuando hablamos de utilizarlos bastante y aumentan si nos referimos a los maestros que casi nunca los utilizan (33,3%). También llama la atención la utilización siempre de medios audiovisuales (33,3%). Podemos decir que, en general, en el aula de música los medios están presentes de forma considerable. Desde el libro de texto a otros medios impresos como ser láminas, cuadernos de música, cancioneros, fichas o material propio encuentran su lugar en la práctica docente del especialista de música así como también sucede lo mismo con los medios

audiovisuales. Más adelante veremos cuáles son estos medios utilizados por los maestros de manera detallada.

	Nunca		Casi Nunca		A veces		Bastante		Siempre		No contesta	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Libros de texto	4	13,3	3	10,0	7	23,3	10	33,3	4	13,3	2	6,7
Otros medios impresos	1	3,3	2	6,7	10	33,0	15	50,0	1	3,3	1	3,3
Medios audiovisuales	0	,0	1	3,3	9	30,0	10	33,3	10	33,3	0	,0
Medios informáticos	1	3,3	10	33,3	10	33,3	5	16,7	3	10,0	1	3,3
Otros medios tecnológicos	1	3,3	5	16,7	11	36,7	4	13,3	2	6,7	7	23,3
Otros	0	,0	0	,0	0	,0	1	3,3	1	3,3	28	93,3

Tabla 3.42: Frecuencia de utilización de medios impresos, audiovisuales, informáticos y otras tecnologías

En los gráficos que presentamos a continuación se recogen los resultados obtenidos. Las respuestas de los maestros nos muestran que más de la mitad de los maestros (69,9%) utilizan los libros de texto en sus clases ya sea siempre (13,3%), bastante (33,3%) o a veces (23,3%). Un 13,3% de los maestros no utiliza el libro de texto y el 10% restante casi nunca lo utiliza.

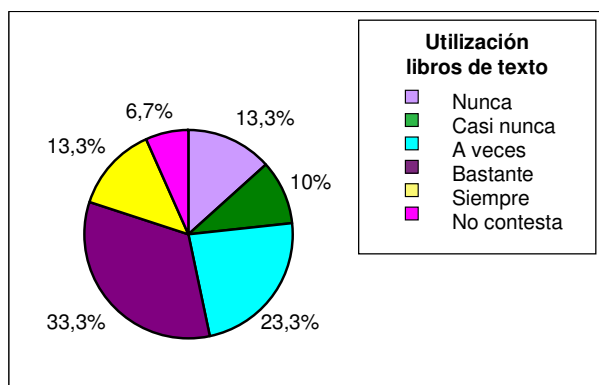


Gráfico 3.35: Frecuencia de utilización de libros de texto

En relación a otros medios impresos el 83% los utiliza a veces (33%) o bastante (50%) mientras que, por otro lado un mismo porcentaje de maestro (3,3%) o los utiliza siempre o no los utiliza nunca.

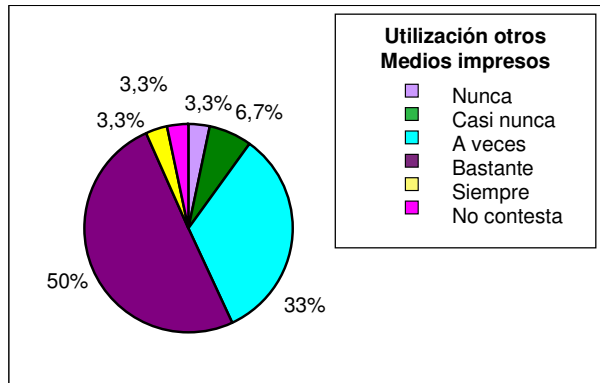


Gráfico 3.36: Frecuencia de utilización de otros medios impresos

Con respecto a los medios audiovisuales, como puede observarse, éstos están muy presentes en la práctica docente del maestro de música. Sólo un 3,3% casi nunca los utiliza. El resto los utiliza a veces (30%), bastante (33,3%) o siempre (33,3%).

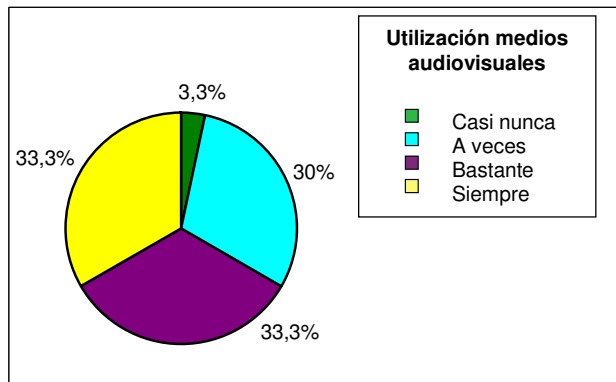


Gráfico 3.37: Frecuencia de utilización de medios audiovisuales

Muy diferente es lo que sucede con los medios informáticos ya que en un 33,3% de los casos casi nunca son utilizados y en un 3,3% nunca lo son. La utilización a veces de los medios informáticos es de un 33,3%. Sólo un 10% de los maestros los utiliza siempre.

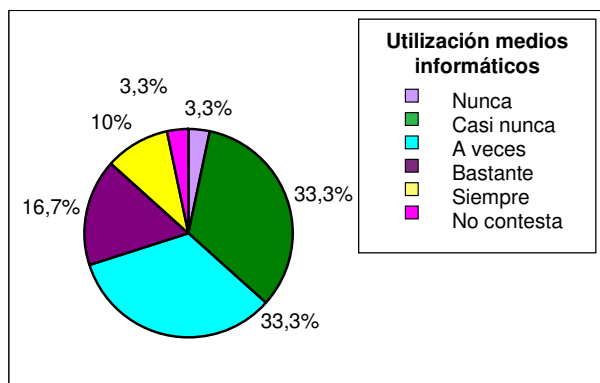


Gráfico 3.38: Frecuencia de utilización de medios informáticos

Otros medios tecnológicos también son utilizados a veces por los maestros (36,7%), bastante (13,3%) o siempre (6,7%). Más adelante veremos cuáles son estos medios aunque un 6,7% de los maestros no especifica de cuáles se trata.

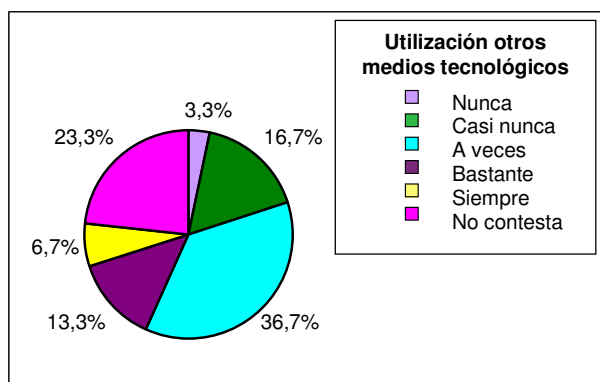


Gráfico 3.39: Frecuencia de utilización de otros medios tecnológicos

Questionarios enviados por correo postal

Con referencia a las valoraciones que realizan los maestros de la *frecuencia con que utilizan los diferentes medios en su práctica docente* en los cuestionarios enviados por correo normal, podemos decir que, de manera global, los maestros utilizan entre bastante y a veces los libros de textos en un 65,9% de los casos, otros medios impresos en un 85,8%, los medios audiovisuales en un 81,2%, los medios informáticos en un 71,7% y otros medios tecnológicos en un 37,6%. Pero si a estos resultados les sumamos la opción siempre los valores se elevan hasta el 78,8%, 90,5%, 90,6%, 75,2% y 43,5% respectivamente. En otros medios, los maestros señalan los de creación propia (1,2%) y los instrumentos musicales (5,9%). Es decir, que se aprecia un uso muy notable de todo tipo de medios en el aula de música como ser libros de texto, láminas, cuadernos de música, fichas,

material propio o instrumentos musicales. Más adelante presentamos estos medios de forma detallada.

	Nunca		Casi Nunca		A veces		Bastante		Siempre		No contesta	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Libros de texto	7	8,2	10	11,8	16	18,8	40	47,1	11	12,9	1	1,2
Otros medios impresos	1	1,2	5	5,9	45	52,9	28	32,9	4	4,7	2	2,4
Medios audiovisuales	2	2,4	5	5,9	23	27,1	46	54,1	8	9,4	1	1,2
Medios informáticos	11	12,9	9	10,6	41	48,2	20	23,5	3	3,5	1	1,2
Otros medios tecnológicos	10	11,8	11	12,9	17	20,0	15	17,6	5	5,9	27	31,8
Otros	3	3,5	0	,0	0	,0	1	1,2	3	3,5	78	91,8

Tabla 3.43: Frecuencia de utilización de medios impresos, audiovisuales, informáticos y otras tecnologías

En los siguientes gráficos se exponen los resultados obtenidos de forma muy clara. Las respuestas de los maestros nos muestran que la mayoría de los maestros (78,8%) utilizan los libros de texto en sus clases ya sea siempre (12,9%), bastante (47,1%) o a veces (18,8%). Un 8,2% de los maestros no utiliza el libro de texto y el 11,8% restante casi nunca lo utiliza.

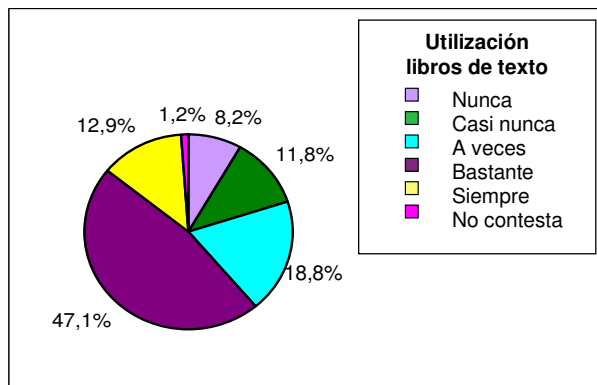


Gráfico 3.40: Frecuencia de utilización de libros de texto

Con respecto a otros medios impresos el 85,8% los utiliza a veces (52,9%) o bastante (32,9%) mientras que, por un lado un 4,7% los utiliza siempre y por el otro, un 1,2% no los utiliza nunca o casi nunca (5,9%).

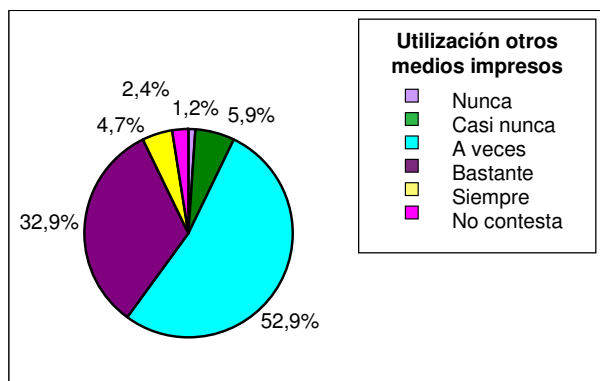


Gráfico 3.41: Frecuencia de utilización de otros medios impresos

En relación a los medios audiovisuales podemos ver que éstos están muy presentes en la práctica docente del maestro de música. Sólo un 8,3% nunca o casi nunca los utiliza. El resto los utiliza a veces (27,1%), bastante (54,1%) o siempre (9,4%).

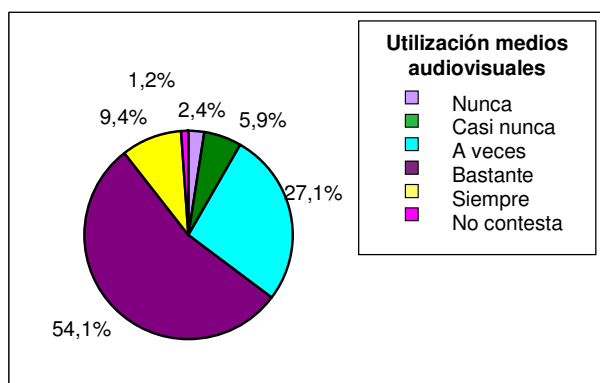


Gráfico 3.42: Frecuencia de utilización de medios audiovisuales

Los medios informáticos son utilizados de una forma más moderada ya que en un 23,5% de los casos casi nunca o nunca son utilizados. La utilización a veces de los medios informáticos es de un 48,2%. Sólo un 3,5% de los maestros los utiliza siempre y en un 23,5% bastante.

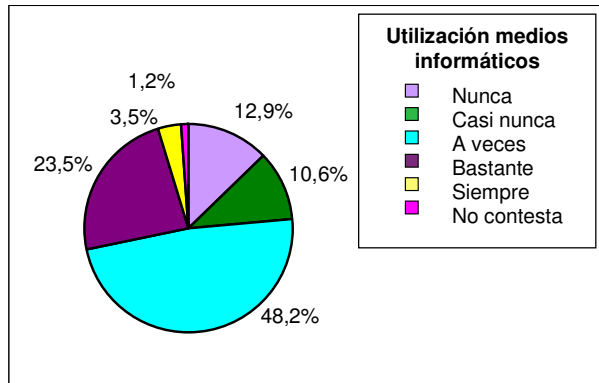


Gráfico 3.43: Frecuencia de utilización de medios informáticos

Por último, respecto de otros medios tecnológicos los maestros nos indican que los utilizan a veces (20%), bastante (17,6%) o siempre (5,9%). En un 24,7% no son utilizados o casi nunca lo son. Respecto a la opción 'Otros' en el que los maestros podían incluir medios no contemplados en los ítems anteriores, un 4,7% de los maestros hace referencia a los instrumentos musicales.

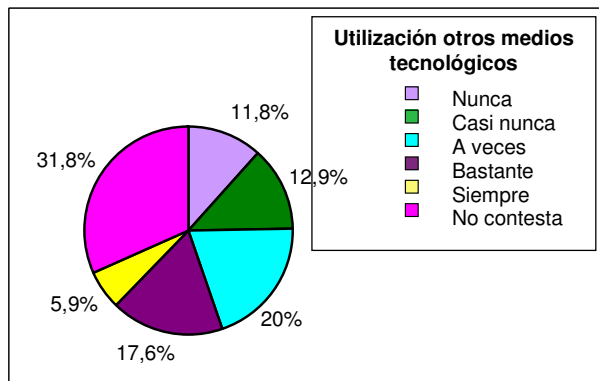


Gráfico 3.44: Frecuencia de utilización de otros medios tecnológicos

Principales datos obtenidos derivados de la utilización de medios impresos, audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías (I)

A continuación presentamos los resultados y el análisis conjunto de los datos recogidos de los cuestionarios enviados por correo electrónico y los enviados por correo postal.

- En relación a la *frecuencia con que utilizan los diferentes medios en su práctica docente* los maestros realizan las siguientes valoraciones:
 - *Libros de texto*: en un 13,2% los maestros afirman que siempre los utilizan, en un 43,9% que los utilizan bastante y en un 20,2% que a veces los utilizan. Por el contrario, en un 22,8% los libros de texto nunca (11,4%) o casi nunca (11,4%) son utilizados.
 - *Otros medios impresos*: en un 4,5% los maestros indican que siempre utilizan otros medios impresos, en un 38,4% que los utilizan bastante y en un 49,1% que a veces los utilizan. Por otro lado, otros medios impresos en un 8,1% nunca (1,8%) o casi nunca (6,3%) son utilizados.
 - *Medios audiovisuales*: en un 15,8% están siempre presentes en la práctica docente del maestro de música, en un 49,1% lo están bastante y en un 28,1% a veces lo están. Por otra parte, en un 7,1% los medios audiovisuales nunca (1,8%) o casi nunca (5,3%) son empleados.
 - *Medios informáticos*: un 5,3% de maestros siempre utiliza medios informáticos en sus clases, en un 22,1% los utiliza bastante y en un 45,1% a veces los utiliza. Por el contrario, un 27,4% de los maestros nunca (10,6%) o casi nunca (16,8%) los emplea.
 - *Medios tecnológicos*: un 8,6% de maestros siempre utiliza otros medios tecnológicos, en un 23,5% los utiliza bastante y en un 34,6% a veces los utiliza. Por otra parte, un 33,4% de los maestros nunca (13,6%) o casi nunca (19,8%) los utiliza.
 - *Otros medios*: un 3,5% de los maestros nos señala que siempre utiliza en el aula otros medios, como ser los de creación propia o instrumentos musicales y un 1,7% que los utiliza bastante. Por el contrario, otro 1,7% afirma que nunca los utiliza. Un 93% de maestros no respondió a esta pregunta.

- Analizando en detalle los datos obtenidos observamos que:
 - Los maestros valoran que utilizan los libros de texto entre bastante y a veces en un 64,1% de los casos, otros medios impresos en un 87,5%, los medios audiovisuales en un 77,2%, los medios informáticos en un 67,2% y otros medios tecnológicos en un 58,1%. Si a estos resultados les sumamos los

porcentajes obtenidos en la opción siempre los valores se elevan hasta el 77,3%, 92%, 93%, 72,5% y 66,7% respectivamente.

- Los maestros valoran que nunca o casi nunca utilizan los libros de texto en un 22,8% de los casos, otros medios impresos en un 8,1%, los medios audiovisuales en un 7,1%, los medios informáticos en un 27,4% y otros medios tecnológicos en un 33,4%.

Se observa que en el aula de música están presentes de forma importante los diversos medios. Los valores que se alcanzan superan el 90% en el caso del uso de los medios audiovisuales y de otros medios impresos. Estos últimos incluyen láminas, cuadernos de música, cancioneros, fichas o material del propio maestro de música. En cuanto a la frecuencia de utilización de los libros de texto, medios informáticos y otros medios tecnológicos los valores que se obtienen superan el 70%. Es decir, que se aprecia un uso notable de todo tipo de medios en el aula de música.

3.4.3.2. Los tres medios más empleados en la enseñanza de la música y sus funciones principales según la visión de los maestros participantes en el estudio

Cuestionarios electrónicos

Hemos pedimos a los maestros que especificaran los *tres medios que suelen emplear en su enseñanza*. Los medios audiovisuales son los medios señalados en primer lugar en las dos primeras opciones junto con los medios informáticos que aparecen tanto en la segunda como en la tercera opción en primer lugar. También los medios impresos ocupan un lugar importante en la práctica docente del maestro de música ya que son los medios que aparecen en todas las opciones en segundo lugar. Por último, se hace referencia a los instrumentos musicales y al material de creación propia.



Fig. 3.2: Medios empleados por los maestros de música

A continuación presentamos los medios empleados de forma detallada. Como primer medio empleado se señalan los medios audiovisuales (65,5%) -en algunos casos, se especifica *cadena musical, equipo de música o reproductor CD*-; los medios impresos (26,7%) que incluyen libros de texto, libros en general y fichas; los instrumentos musicales (3,4%); y, material propio (3,4%). Si bien no son considerados medios propiamente dichos, incluimos tanto los instrumentos musicales como el material propio por ser aportaciones realizadas por los maestros participantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Medios impresos	8	26,7	26,7	26,7
	Medios audiovisuales	19	63,3	65,5	93,1
	Instrumentos musicales	1	3,3	3,4	96,6
	Material propio	1	3,3	3,4	100,0
	Total	29	96,7	100,0	
Perdidos		1	3,3		
Total		30	100,0	100,0	

Tabla 3.44: Primer medio empleado en la enseñanza de la música

Como segundo medio empleado los maestros también señalan los medios audiovisuales como medio más utilizado pero en un porcentaje menor al anterior (32,1%) junto con los medios informáticos (32,1%). A continuación en este bloque se señalan los medios impresos (26,7%) y, como última elección, los instrumentos musicales (7,1%). Cabe destacar aquí el comentario de un maestro que advierte que el portátil también lo utiliza “para audiciones, vídeos, juegos musicales, secuenciador, editor partituras (en 5º y 6º) etc.” (Cuest. 30), es decir, que el portátil viene a reemplazar a la microcadena/equipo de música en cuanto a que el maestro puede utilizarlo para reproducir música.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Medios impresos	8	26,7	26,7	28,6
	Medios audiovisuales	9	30,0	32,1	60,7
	Medios informáticos	9	30,0	32,1	92,9
	Instrumentos musicales	2	6,7	7,1	100,0
	Total	28	93,3	100,0	
Perdidos		2	6,7		
Total		30	100,0	100,0	

Tabla 3.45: Segundo medio empleado en la enseñanza de la música

Por último, como tercer medio más empleado se apuntan los medios informáticos (40,7%) seguidos de los medios impresos (33,3%). Como tercera opción de este bloque los maestros hacen referencia a los medios audiovisuales (11,1%) y también se incluyen el material propio (7,4%) y las canciones (3,7%) que al igual que en la primera elección incluimos aquí por ser aportaciones de los maestros.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Medios impresos	10	33,3	33,3	33,3
	Medios audiovisuales	3	10,0	11,1	48,1
	Medios informáticos	11	36,7	40,7	88,9
	Material propio	2	6,7	7,4	96,3
	Canciones	1	3,3	3,7	100,0
	Total	27	90,0	100,0	
Perdidos		3	10,0		
Total		30	100,0	100,0	

Tabla 3.46: Tercer medio empleado en la enseñanza de la música

A continuación presentamos los *principales propósitos* a los que se encamina el uso de los diferentes medios, datos que hemos obtenido a través de las tablas de contingencia: medios empleados/finalidades. Posteriormente, desglosamos las finalidades de cada bloque para cada opción elegida.

Las finalidades que superan la media global en el primer medio empleado en la enseñanza de la música son:

- Captar la atención y motivar a los alumnos (70%)
- Reforzar el entrenamiento auditivo de los alumnos (66,7%)
- Desarrollar la creatividad (63,3%)
- Ofrecer un feed-back o retroalimentación (63,3%)
- Facilitar el trabajo en grupo (60%)
- Evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes (56,7%)
- Controlar el curriculum establecido (53,3%)
- Presentar contenidos (53,3%)
- Desarrollar/modificar actitudes en los estudiantes (53,3%)
- Desarrollar actividades prácticas relacionadas con los contenidos (53,3%)

De las finalidades que acabamos de mencionar, los medios audiovisuales son utilizados para:

- Reforzar el entrenamiento auditivo de los alumnos (60%)
- Captar la atención y motivar a los alumnos (56,7%)
- Desarrollar la creatividad (53,3%)
- Facilitar el trabajo en grupo (43,3%)
- Ofrecer un feed-back o retroalimentación (43,3%)

- *Propiciar nuevas relaciones entre los profesores y los alumnos (40%)*
- *Desarrollar/modificar actitudes en los estudiantes (40%)*
- *Desarrollar actividades prácticas relacionadas con los contenidos (40%)*

Estos porcentajes no son alcanzados en los medios impresos. El porcentaje máximo mencionado para este tipo de medio es de un 20% para las siguientes finalidades:

- *Controlar el currículum establecido*
- *Evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes*

En ninguno de los otros casos alcanza valores significativos. En la siguiente tabla se presentan los datos detallados.

Los medios en la práctica docente del especialista en educación musical en Galicia

	Medios impresos		Medios audiovisuales		Instrumentos musicales		Material propio		% total de casos	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Desarrollar la creatividad	2	6,7	16	53,3	0	,0	1	3,3	19	63,3
Aclarar conceptos abstractos	3	10,0	6	20	0	,0	1	3,3	10	33,3
Trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales	2	6,7	10	33,3	0	,0	1	3,3	13	43,3
Controlar el curriculum establecido	6	20,0	9	30,0	0	,0	1	3,3	16	53,3
Realizar actividades recreativas y extraescolares	1	3,3	11	36,7	0	,0	1	3,3	13	43,3
Evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes	6	20,0	9	30,0	1	3,3	1	3,3	17	56,7
Propiciar nuevas relaciones entre los profesores y los alumnos	0	,0	12	40,0	1	3,3	0	,0	13	43,3
Ofrecer un feed-back o retroalimentación	4	13,3	13	43,3	1	3,3	1	3,3	19	63,3
Permitir el acceso a más información	2	6,7	11	36,7	0	,0	0	,0	13	43,3
Facilitar el autoaprendizaje e individualizar la enseñanza	4	13,3	8	26,7	1	3,3	1	3,3	14	46,7
Facilitar la transferencia de los conocimientos	3	10,0	10	33,3	0	,0	1	3,3	14	46,7
Captar la atención y motivar a los alumnos	2	6,7	17	56,7	1	3,3	1	3,3	21	70,0
Facilitar el trabajo en grupo	3	10,0	13	43,3	1	3,3	1	3,3	18	60,0
Presentar contenidos	5	16,7	10	33,3	0	,0	1	3,3	16	53,3
Facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos	4	13,3	7	23,3	0	,0	1	3,3	12	40,0
Desarrollar/modificar actitudes en los estudiantes	2	6,7	12	40,0	1	3,3	1	3,3	16	53,3
Desarrollar actividades prácticas relacionadas con los contenidos	2	6,7	12	40,0	1	3,3	1	3,3	16	53,3
Aprender a manejar los propios medios	1	3,3	7	23,3	1	3,3	0	,0	9	30,0
Demostrar y simular fenómenos y experiencias	1	3,3	8	26,7	0	,0	1	3,3	10	33,3
La formación y perfeccionamiento del profesor	3	10,0	9	30,0	0	,0	0	,0	12	40,0
Conectar a los estudiantes con las tecnologías de la cultura actual	0	,0	10	33,3	0	,0	1	3,3	11	36,7
Facilitar el intercambio de información de los alumnos con compañeros de otros centros	0	,0	3	10,0	1	3,3	0	,0	4	13,3
Realizar arreglos musicales	0	,0	4	13,3	1	3,3	0	,0	5	16,7
Editar partituras	0	,0	3	10,0	0	,0	0	,0	3	10,0
Reforzar el entrenamiento auditivo de los alumnos	0	,0	18	60,0	1	3,3	1	3,3	20	66,7
Modificar los parámetros del sonido para crear nuevos sonidos	0	,0	5	16,7	0	,0	1	3,3	6	20,0
Otros	0	,0	1	3,3	0	,0	0	,0	1	3,3

Tabla 3.47: *Tabla de contingencia Medios empleados/Finalidades por los que se utilizan los medios en primer lugar*

Las finalidades señaladas por los maestros y que superan la media global en el segundo medio empleado en la enseñanza de la música son:

- *Permitir el acceso a más información* (63,3%)
- *Facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos* (60%)
- *Facilitar la transferencia de los conocimientos* (56,7%)
- *Aclarar conceptos abstractos* (53,3%)
- *Facilitar el autoaprendizaje e individualizar la enseñanza* (53,3%)
- *Captar la atención y motivar a los alumnos* (53,3%)
- *Presentar contenidos* (53,3%)
- *Desarrollar actividades prácticas relacionadas con los contenidos* (53,3%).

De estas funciones sólo tres coinciden con las señaladas en el primer medio empleado en la enseñanza de la música y son las últimas tres:

- *Captar la atención y motivar a los alumnos* (el porcentaje se reduce de 70% a 53,3%)
- *Presentar contenidos* (se mantiene el mismo porcentaje, 53,3%)
- *Desarrollar actividades prácticas relacionadas con los contenidos* (se mantiene el mismo porcentaje, 53,3%)

Respecto a los medios empleados por los maestros en segundo lugar, destacamos a continuación las funciones de los medios audiovisuales que superan un 20%:

- *Captar la atención y motivar a los alumnos* (30%)
- *Realizar actividades recreativas y extraescolares* (26,7%)
- *Permitir el acceso a más información* (23,3%)
- *Desarrollar/modificar actitudes en los estudiantes* (23,3%)

Relativo a los medios impresos los valores rondan el 20%. Destacan las siguientes finalidades:

- *Controlar el currículum establecido* (26,7%)
- *Aclarar conceptos abstractos* (20%)
- *Evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes* (20%)
- *Presentar contenidos* (20%)
- *Facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos* (20%)

En cuanto a los medios informáticos, las principales finalidades señaladas por los maestros son:

- *Facilitar el autoaprendizaje e individualizar la enseñanza (23,3%)*
- *Facilitar la transferencia de los conocimientos (23,3%)*
- *Permitir el acceso a más información (20%)*
- *Facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos (20%)*

	Medios impresos		Medios audiovisuales		Medios informáticos		Instrumentos musicales		% total de casos	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Desarrollar la creatividad	3	10,0	5	16,7	2	6,7	1	3,3	11	36,7
Aclarar conceptos abstractos	6	20,0	4	13,3	5	16,7	1	3,3	16	53,3
Trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales	1	3,3	3	10,0	4	13,3	2	6,7	10	33,3
Controlar el curriculum establecido	8	26,7	2	6,7	3	10,0	1	3,3	14	46,7
Realizar actividades recreativas y extraescolares	2	6,7	8	26,7	4	13,3	1	3,3	15	50,0
Evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes	6	20,0	2	6,7	3	10,0	2	6,7	13	43,3
Propiciar nuevas relaciones entre los profesores y los alumnos	0	,0	4	13,3	2	6,7	2	6,7	8	26,7
Ofrecer un feed-back o retroalimentación	0	,0	3	10,0	4	13,3	2	6,7	9	30,0
Permitir el acceso a más información	4	13,3	7	23,3	6	20,0	2	6,7	19	63,3
Facilitar el autoaprendizaje e individualizar la enseñanza	4	13,3	3	10,0	7	23,3	2	6,7	16	53,3
Facilitar la transferencia de los conocimientos	3	10,0	5	16,7	7	23,3	2	6,7	17	56,7
Captar la atención y motivar a los alumnos	0	,0	9	30,0	5	16,7	2	6,7	16	53,3
Facilitar el trabajo en grupo	3	10,0	5	16,7	4	13,3	1	3,3	13	43,3
Presentar contenidos	6	20,0	4	13,3	4	13,3	2	6,7	16	53,3
Facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos	6	20,0	4	13,3	6	20,0	2	6,7	18	60,0
Desarrollar/modificar actitudes en los estudiantes	2	6,7	7	23,3	3	10,0	1	3,3	13	43,3
Desarrollar actividades prácticas relacionadas con los contenidos	4	13,3	6	20,0	5	16,7	1	3,3	16	53,3
Aprender a manejar los propios medios	3	10,0	4	13,3	5	16,7	2	6,7	14	46,7
Demostrar y simular fenómenos y experiencias	2	6,7	5	16,7	2	6,7	2	6,7	11	36,7
La formación y perfeccionamiento del profesor	2	6,7	4	13,3	4	13,3	2	6,7	12	40,0
Conectar a los estudiantes con las tecnologías de la cultura actual	2	6,7	5	16,7	5	16,7	2	6,7	14	43,3
Facilitar el intercambio de información de los alumnos con compañeros de otros centros	1	3,3	0	,0	3	10,0	1	3,3	5	16,7
Realizar arreglos musicales	1	3,3	0	,0	3	10,0	1	3,3	5	16,7
Editar partituras	0	,0	0	,0	3	10,0	1	3,3	4	13,3
Reforzar el entrenamiento auditivo de los alumnos	2	6,7	6	20,0	5	16,7	2	6,7	15	50,0
Modificar los parámetros del sonido para crear nuevos sonidos	0	,0	1	3,3	4	13,3	1	3,3	6	20,0
Otros	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0

Tabla 3.48: *Tabla de contingencia Medios empleados/Finalidades por los que se utilizan los medios en segundo lugar*

Por último, en relación a las finalidades que superan o coinciden con un 50% en el tercer medio empleado en la enseñanza de la música los maestros sólo señalan:

- *Facilitar el autoaprendizaje e individualizar la enseñanza (56,7%)*
- *La formación y perfeccionamiento del profesor (53,3%)*
- *Facilitar la transferencia de los conocimientos (50%)*
- *Conectar a los estudiantes con la cultura de la tecnología actual (50%)*

El resto de las funciones están por debajo del 50% global.

Las canciones son empleadas por todas las finalidades que se detallan en la tabla 3.49 y en consonancia con la tabla 3.46 '*Tercer medio empleado en la enseñanza de la música*' en un 3,3% salvo para las que se enumeran a continuación que no son marcadas:

- *Trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales*
- *Controlar el currículum establecido*
- *Facilitar el intercambio de información de los alumnos con compañeros de otros centros*
- *Realizar arreglos musicales*
- *Editar partituras*
- *Reforzar el entrenamiento auditivo de los alumnos*

Respecto a los medios empleados por los maestros en tercer lugar, destacamos a continuación las funciones de los medios impresos que superan un 15%:

- *Facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos (23,3%)*
- *Facilitar el autoaprendizaje e individualizar la enseñanza (20%)*
- *Evaluar los conocimientos y las habilidades de los estudiantes (16,7%)*
- *Ofrecer un feed-back o retroalimentación (16,7%)*
- *Facilitar la transferencia de los conocimientos (16,7%)*
- *Desarrollar actividades prácticas relacionadas con los contenidos (16,7%)*

En el caso de los medios audiovisuales salvo '*Aclarar conceptos abstractos*' (13,3%) y '*Propiciar nuevas relaciones entre los profesores y los alumnos*' el resto de las finalidades ronda valores entre 15% y 30%.

	Medios impresos		Medios audiovisuales		Medios informáticos		Material propio		% total de casos	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Desarrollar la creatividad	1	3,3	1	3,3	6	20,0	2	6,7	10	33,3
Aclarar conceptos abstractos	4	13,3	0	,0	4	13,3	2	6,7	10	33,3
Trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales	4	13,3	1	3,3	7	23,3	2	6,7	14	46,7
Controlar el curriculum establecido	4	13,3	0	,0	6	20,0	1	3,3	11	36,7
Realizar actividades recreativas y extraescolares	3	10,0	2	6,7	6	20,0	1	3,3	12	40,0
Evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes	5	16,7	0	,0	6	20,0	1	3,3	12	40,0
Propiciar nuevas relaciones entre los profesores y los alumnos	1	3,3	0	,0	3	10,0	0	,0	4	13,3
Ofrecer un feed-back o retroalimentación	5	16,7	0	,0	7	23,3	1	3,3	13	43,3
Permitir el acceso a más información	3	10,0	0	,0	8	26,7	1	3,3	12	40,0
Facilitar el autoaprendizaje e individualizar la enseñanza	6	20,0	0	,0	9	30,0	1	3,3	16	53,3
Facilitar la transferencia de los conocimientos	5	16,7	0	,0	8	26,7	1	3,3	14	46,7
Captar la atención y motivar a los alumnos	3	10,0	1	3,3	7	23,3	0	,0	11	36,7
Facilitar el trabajo en grupo	4	13,3	1	3,3	5	16,7	1	3,3	11	36,7
Presentar contenidos	4	13,3	0	,0	5	16,7	1	3,3	10	33,3
Facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos	7	23,3	0	,0	5	16,7	1	3,3	13	43,3
Desarrollar/modificar actitudes en los estudiantes	4	13,3	1	3,3	5	16,7	0	,0	10	33,3
Desarrollar actividades prácticas relacionadas con los contenidos	5	16,7	0	,0	5	16,7	1	3,3	11	36,7
Aprender a manejar los propios medios	3	10,0	0	,0	9	30,0	0	,0	12	40,0
Demostrar y simular fenómenos y experiencias	1	3,3	0	,0	7	23,3	1	3,3	9	30,0
La formación y perfeccionamiento del profesor	4	13,3	0	,0	9	30,0	2	6,7	15	50,0
Conectar a los estudiantes con las tecnologías de la cultura actual	2	6,7	0	,0	11	36,7	1	3,3	14	46,7
Facilitar el intercambio de información de los alumnos con compañeros de otros centros	3	10,0	0	,0	7	23,3	1	3,3	11	36,7
Realizar arreglos musicales	1	3,3	0	,0	9	30,0	1	3,3	11	36,7
Editar partituras	2	6,7	0	,0	8	26,7	2	6,7	12	40,0
Reforzar el entrenamiento auditivo de los alumnos	1	3,3	1	3,3	5	16,7	1	3,3	8	26,7
Modificar los parámetros del sonido para crear nuevos sonidos	0	,0	0	,0	6	20,0	1	3,3	7	23,3
Otros	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0

Tabla 3.49: *Tabla de contingencia Medios empleados/Finalidades por los que se utilizan los medios en tercer lugar*

Para cerrar este punto creemos importante incluir las observaciones que realiza un maestro sobre el mismo: “Por favor! Se utilizan los tres tipos en función de las necesidades metodología de la actividad recursos para el desarrollo de objetivos específicos y otros. No hay medios patrimonio de actividades” (Cuest. 30).

Cuestionarios enviados por correo postal

De los tres medios que más suelen emplear en su práctica docente, los maestros señalan los medios audiovisuales como los medios utilizados en primer lugar en las dos primeras opciones y en segundo lugar, en la tercera opción. También los medios impresos ocupan un lugar importante en la práctica docente del maestro de música ya que son los medios que aparecen en las dos primeras opciones en segundo lugar. Por último, los medios informáticos son también señalados como tercer medio utilizado. Hemos incluido una cuarta opción que siempre aparece en esta posición y que hace referencia a los instrumentos musicales y que, al igual que incluimos en los cuestionarios electrónicos, incorporamos aquí por ser aportaciones de los propios participantes.



Fig. 3.3: Medios empleados por los maestros de música

A continuación presentamos los medios empleados de forma detallada. Como primer medio empleado se señalan los medios audiovisuales (43,2%) -en algunos casos, se especifica *cadena musical, equipo de música o reproductor cd-mp3*- (y en el que hemos incluido la pizarra pentagramada (1,2%)), seguido de los medios impresos (39,5%) que incluyen *libros de texto, libros en general, cuadernos de música y fichas*; los medios informáticos (8,6%) y, los instrumentos musicales (8,6%).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Medios impresos	32	37,6	39,5	39,5
	Medios audiovisuales	35	41,2	43,2	82,7
	Medios informáticos	7	8,2	8,6	91,4
	Instrumentos musicales	7	8,2	8,6	100
	Total	81	95,3	100,0	
Perdidos		4	4,7		
Total		85	100,0		

Tabla 3.50: Primer medio empleado en la enseñanza de la música

Como segundo medio empleado los maestros señalan también los medios audiovisuales como medio más utilizado pero en un porcentaje menor al anterior (38,8%). Como segunda opción más empleada en este bloque aparecen los medios impresos (28,8%) seguidos de los informáticos (26,3%). También se mencionan los instrumentos musicales (5%) y los instrumentos y fichas de fabricación propia (1,4%) que hemos incluido bajo el epígrafe de 'Varios' por hacer referencia tanto a los medios impresos como a los instrumentos musicales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Medios impresos	23	27,1	28,8	28,8
	Medios audiovisuales	31	36,5	38,8	67,5
	Medios informáticos	21	24,7	26,3	93,8
	Instrumentos musicales	4	4,7	5,0	98,8
	Varios	1	1,2	1,3	100,0
	Total	80	94,1	100,0	
Perdidos		5	5,9		
Total		85	100,0		

Tabla 3.51: Segundo medio empleado en la enseñanza de la música

Como tercer medio más empleado se indican los medios informáticos (53,2%). Como segunda opción de este bloque los maestros señalan los medios audiovisuales (23,4%) y, por último, los medios impresos (15,6%). También se mencionan los instrumentos musicales (7,8%) que, al igual que en las anteriores elecciones, incluimos aquí por ser aportaciones de los maestros.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Medios impresos	12	14,1	15,6	15,6
	Medios audiovisuales	18	21,2	23,4	39,0
	Medios informáticos	41	48,2	53,2	92,2
	Instrumentos musicales	6	7,1	7,8	100,0
	Total	77	90,6	100,0	
Perdidos		8	9,4		
Total		85	100,0		

Tabla 3.52: Tercer medio empleado en la enseñanza de la música

A continuación presentamos las *principales finalidades* a los que se encamina el uso de los diferentes medios que, como en el caso anterior, también hemos obtenido a través de las tablas de contingencia: medios empleados/finalidades. Las finalidades que superan la media global en el primer medio empleado en la enseñanza de la música son:

- *Presentar contenidos* (67,1%)
- *Facilitar la transferencia de los conocimientos* (58,8%)
- *Controlar el curriculum establecido* (56,4%)
- *Evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes* (56,4%)
- *Captar la atención y motivar a los alumnos* (51,8%)

Con relación a los medios empleados mencionados por los maestros en primer lugar, detallamos a continuación las finalidades por los que se utilizan los diferentes medios y que alcanzan o superan el 20%. Los medios audiovisuales son utilizados para:

- *Captar la atención y motivar a los alumnos* (28,3%)
- *Reforzar el entrenamiento auditivo de los alumnos* (27,1%)
- *Facilitar la transferencia de los conocimientos* (23,5%)
- *Presentar contenidos* (23,5%)
- *Desarrollar la creatividad* (22,4%)
- *Realizar actividades recreativas y extraescolares* (22,4%)
- *Desarrollar actividades prácticas relacionadas con los contenidos* (22,4%)
- *Desarrollar/modificar actitudes en los estudiantes* (21,2%)
- *Demostrar y simular fenómenos y experiencias* (20%)

En la tabla 3.53 se detalla el resto de finalidades que no superan el 20%.

En el caso de los medios impresos, éstos se utilizan para las siguientes finalidades:

- *Controlar el currículum establecido (32,9%)*
- *Presentar contenidos (31,8%)*
- *Evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes (30,6%)*
- *Facilitar la transferencia de los conocimientos (24,7%)*
- *Aclarar conceptos abstractos (22,4%)*

Por último, en relación a los medios informáticos e instrumentos musicales no se alcanzan valores superiores al 8,2%. En la siguiente tabla se presentan los datos detallados.

Los medios en la práctica docente del especialista en educación musical en Galicia

	Medios impresos		Medios audiovisuales		Medios informáticos		Instrumentos musicales		% total de casos	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Desarrollar la creatividad	10	11,8	19	22,4	4	4,7	7	8,2	40	47,1
Aclarar conceptos abstractos	19	22,4	11	12,9	5	5,9	2	2,4	37	43,6
Trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales	8	9,4	9	10,6	5	5,9	5	5,9	27	31,8
Controlar el curriculum establecido	28	32,9	11	12,9	4	4,7	5	5,9	48	56,4
Realizar actividades recreativas y extraescolares	4	4,7	19	22,4	4	4,7	1	1,2	28	32,9
Evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes	26	30,6	13	15,3	3	3,5	6	7,1	48	56,4
Propiciar nuevas relaciones entre los profesores y los alumnos	5	5,9	11	12,9	5	5,9	3	3,5	24	28,2
Ofrecer un feed-back o retroalimentación	8	9,4	9	10,6	1	1,2	3	3,5	21	24,7
Permitir el acceso a más información	8	9,4	11	12,9	5	5,9	0	,0	24	28,2
Facilitar el autoaprendizaje e individualizar la enseñanza	15	17,6	11	12,9	4	4,7	2	2,4	32	37,6
Facilitar la transferencia de los conocimientos	21	24,7	20	23,5	5	5,9	4	4,7	50	58,8
Captar la atención y motivar a los alumnos	8	9,4	24	28,3	5	5,9	7	8,2	44	51,8
Facilitar el trabajo en grupo	10	11,8	18	21,2	5	5,9	6	7,1	39	45,9
Presentar contenidos	27	31,8	20	23,5	6	7,1	4	4,7	57	67,1
Facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos	16	18,8	15	17,6	6	7,1	5	5,9	42	49,4
Desarrollar/modificar actitudes en los estudiantes	6	7,1	18	21,2	2	2,4	6	7,1	32	37,6
Desarrollar actividades prácticas relacionadas con los contenidos	9	10,6	19	22,4	5	5,9	7	8,2	40	47,1
Aprender a manejar los propios medios	5	5,9	13	15,3	3	3,5	4	4,7	25	29,4
Demostrar y simular fenómenos y experiencias	2	2,4	17	20,0	5	5,9	5	5,9	29	34,1
La formación y perfeccionamiento del profesor	5	5,9	11	12,9	3	3,5	2	2,4	21	24,7
Conectar a los estudiantes con las tecnologías de la cultura actual	5	5,9	11	12,9	3	3,5	3	3,5	22	25,9
Facilitar el intercambio de información de los alumnos con compañeros de otros centros	3	3,5	4	4,7	2	2,4	0	,0	9	10,6
Realizar arreglos musicales	4	4,7	2	2,4	4	4,7	4	4,7	14	16,5
Editar partituras	4	4,7	1	1,2	4	4,7	1 ⁶⁰⁷	1,2	10	11,8
Reforzar el entrenamiento auditivo de los alumnos	4	4,7	23	27,1	2	2,4	7	8,2	36	42,4
Modificar los parámetros del sonido para crear nuevos sonidos	1	1,2	5	5,9	4	4,7	4	4,7	14	16,5
Otros	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,2	1	1,2

Tabla 3.53: *Tabla de contingencia-Finalidades por los que se utilizan los medios en primer lugar*

⁶⁰⁷ Aclara el maestro "A man na llibreta" (Cuest. 24)

Las finalidades señaladas por los maestros que superan la media global en el segundo medio empleado en la enseñanza de la música son:

- *Captar la atención y motivar a los alumnos (62,4%)*
- *Desarrollar actividades prácticas relacionadas con los contenidos (58,8%)*
- *Facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos (56,5%)*
- *Facilitar el trabajo en grupo (53%)*
- *Presentar contenidos (51,8%)*
- *Reforzar el entrenamiento auditivo de los alumnos (51,8%)*
- *Facilitar la transferencia de los conocimientos (50,6%),*

De estas funciones sólo dos coinciden con las señaladas en el primer medio empleado en la enseñanza de la música. Éstas son:

- *Captar la atención y motivar a los alumnos (el porcentaje aumenta del 51,8% al 62,4%)*
- *Presentar contenidos (el porcentaje se reduce del 67,1% al 51,8%)*

Respecto a los medios empleados por los maestros en segundo lugar, destacamos a continuación las funciones de los medios audiovisuales que superan un 20%:

- *Captar la atención y motivar a los alumnos (25,9%)*
- *Reforzar el entrenamiento auditivo de los alumnos (25,9%)*
- *Realizar actividades recreativas y extraescolares (22,4%)*
- *Facilitar el trabajo en grupo (22,4%)*
- *Desarrollar actividades prácticas relacionadas con los contenidos (22,4%)*
- *Facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos (20%)*

Relativo a los medios impresos los valores no superan el 20%. En cuanto a los medios informáticos, las finalidades señaladas por los maestros que alcanzan el 20% son:

- *Editar partituras (20%)*
- *Conectar a los estudiantes con las tecnologías de la cultura actual (20%)*

Al igual que sucede con los medios impresos, los valores correspondientes a los instrumentos musicales no superan el 20%.

Por otra parte, un 1,2% de los maestros señala que también utiliza instrumentos y fichas de fabricación propia (incluidos bajo el epígrafe de 'varios' en la tabla 3.51) que en la tabla 3.54 no se incluyen por falta de espacio y que, por tanto, mencionamos a continuación para:

- *Desarrollar la creatividad*
- *Trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales*
- *Realizar actividades recreativas y extraescolares*
- *Facilitar el autoaprendizaje e individualizar la enseñanza*
- *Facilitar la transferencia de los conocimientos*
- *Captar la atención y motivar a los alumnos*
- *Facilitar el trabajo en grupo*
- *Presentar contenidos*
- *Facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos*
- *Desarrollar actividades prácticas relacionadas con los contenidos*
- *Aprender a manejar los propios medios*
- *Demostrar y simular fenómenos y experiencias*
- *La formación y perfeccionamiento del profesor*
- *Conectar a los estudiantes con las tecnologías de la cultura actual*
- *Realizar arreglos musicales*
- *Reforzar el adiestramiento auditivo de los alumnos*

	Medios impresos		Medios audiovisuales		Medios informáticos		Instrumentos musicales		% total de casos	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Desarrollar la creatividad	6	7,1	15	17,6	11	12,9	4	4,7	37*	43,6
Aclarar conceptos abstractos	14	16,5	13	15,3	11	12,9	3	3,5	41	48,2
Trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales	10	11,8	14	16,5	9	10,6	1	1,2	35*	41,2
Controlar el curriculum establecido	11	12,9	11	12,9	5	5,9	2	2,4	29	34,1
Realizar actividades recreativas y extraescolares	3	3,5	19	22,4	8	9,4	1	1,2	32*	37,6
Evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes	13	15,3	8	9,4	4	4,7	2	2,4	27	31,8
Propiciar nuevas relaciones entre los profesores y los alumnos	4	4,7	11	12,9	7	8,2	0	,0	22	25,9
Ofrecer un feed-back o retroalimentación	9	10,6	10	11,8	8	9,4	0	,0	27	31,8
Permitir el acceso a más información	12	14,1	11	12,9	16	18,8	0	,0	39	45,9
Facilitar el autoaprendizaje e individualizar la enseñanza	12	14,1	7	8,2	14	16,5	1	1,2	35*	41,2
Facilitar la transferencia de los conocimientos	15	17,6	14	16,5	12	14,1	1	1,2	43*	50,6
Captar la atención y motivar a los alumnos	13	15,3	22	25,9	14	16,5	3	3,5	53*	62,4
Facilitar el trabajo en grupo	12	14,1	19	22,4	11	12,9	2	2,4	45*	53,0
Presentar contenidos	15	17,6	14	16,5	12	14,1	2	2,4	44*	51,8
Facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos	14	16,5	17	20,0	14	16,5	2	2,4	48*	56,5
Desarrollar/modificar actitudes en los estudiantes	3	3,5	16	18,8	9	10,6	0	,0	28	32,9
Desarrollar actividades prácticas relacionadas con los contenidos	13	15,3	19	22,4	14	16,5	3	3,5	50*	58,8
Aprender a manejar los propios medios	7	8,2	12	14,1	14	16,5	1	1,2	35*	41,2
Demostrar y simular fenómenos y experiencias	8	9,4	15	17,6	13	15,3	1	1,2	38*	44,8
La formación y perfeccionamiento del profesor	6	7,1	11	12,9	15	17,6	2	2,4	35*	41,2
Conectar a los estudiantes con las tecnologías de la cultura actual	3	3,5	10	11,8	17	20,0	0	,0	31*	36,4
Facilitar el intercambio de información de los alumnos con compañeros de otros centros	3	3,5	2	2,4	12	14,1	0	,0	17	20,0
Realizar arreglos musicales	3	3,5	5	5,9	15	17,6	2	2,4	26*	30,6
Editar partituras	1	1,2	2	2,4	17	20,0	0	,0	20	23,5
Reforzar el entrenamiento auditivo de los alumnos	6	7,1	22	25,9	12	14,1	3	3,5	44*	51,8
Modificar los parámetros del sonido para crear nuevos sonidos	2	2,4	5	5,9	12	14,1	1	1,2	20	23,5
Otros	0	,0	1	1,2	0	,0	0	,0	1	1,2

Tabla 3.54: *Tabla de contingencia Medios empleados/Finalidades por los que se utilizan los medios en segundo lugar*

Por último, en relación a las finalidades que superan o coinciden con un 50% en el tercer medio empleado en la enseñanza de la música los maestros señalan:

- *Captar la atención y motivar a los alumnos (60%)*
- *Conectar a los estudiantes con las tecnologías de la cultura actual (56,5%)*
- *Permitir el acceso a más información (54,1%)*
- *Desarrollar actividades prácticas relacionadas con los contenidos (53%)*
- *Facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos (51,8%)*

Respecto a los medios empleados por los maestros en tercer lugar, observamos que, por primera vez, se alcanzan valores que superan el 20% en todas las finalidades que se relacionan en la tabla 3.55 salvo para '*reforzar el entrenamiento auditivo de los alumnos (15,3%)*' y '*modificar los parámetros del sonido para crear nuevos sonidos*' (18,8%).

En el caso de los medios audiovisuales, medios impresos e instrumentos musicales las finalidades no alcanzan el 20%.

	Medios impresos		Medios audiovisuales		Medios informáticos		Instrumentos musicales		% total de casos	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Desarrollar la creatividad	3	3,5	8	9,4	22	25,9	5	5,9	38	44,8
Aclarar conceptos abstractos	4	4,7	5	5,9	18	21,2	2	2,4	29	34,1
Trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales	4	4,7	5	5,9	18	21,2	2	2,4	29	34,1
Controlar el curriculum establecido	5	5,9	2	2,4	17	20,0	3	3,5	27	31,8
Realizar actividades recreativas y extraescolares	3	3,5	9	10,6	21	24,7	4	4,7	37	43,6
Evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes	9	10,6	4	4,7	18	21,2	3	3,5	34	40,0
Propiciar nuevas relaciones entre los profesores y los alumnos	1	1,2	7	8,2	20	23,5	2	2,4	30	35,3
Ofrecer un feed-back o retroalimentación	1	1,2	9	10,6	18	21,2	1	1,2	29	34,1
Permitir el acceso a más información	7	8,2	8	9,4	30	35,3	1	1,2	46	54,1
Facilitar el autoaprendizaje e individualizar la enseñanza	4	4,7	7	8,2	25	29,4	3	3,5	39	45,9
Facilitar la transferencia de los conocimientos	7	8,2	7	8,2	20	23,5	3	3,5	37	43,6
Captar la atención y motivar a los alumnos	7	8,2	14	16,5	26	30,6	4	4,7	51	60,0
Facilitar el trabajo en grupo	4	4,7	8	9,4	24	28,2	5	5,9	41	48,2
Presentar contenidos	9	10,6	7	8,2	20	23,5	2	2,4	38	44,8
Facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos	9	10,6	8	9,4	24	28,2	3	3,5	44	51,8
Desarrollar/modificar actitudes en los estudiantes	3	3,5	8	9,4	18	21,2	2	2,4	31	36,4
Desarrollar actividades prácticas relacionadas con los contenidos	9	10,6	9	10,6	22	25,9	5	5,9	45	53,0
Aprender a manejar los propios medios	3	3,5	8	9,4	27	31,8	4	4,7	42	49,4
Demostrar y simular fenómenos y experiencias	2	2,4	7	8,2	20	23,5	2	2,4	31	36,4
La formación y perfeccionamiento del profesor	5	5,9	5	5,9	29	34,1	2	2,4	41	48,2
Conectar a los estudiantes con las tecnologías de la cultura actual	2	2,4	11	12,9	34	40,0	1	1,2	48	56,5
Facilitar el intercambio de información de los alumnos con compañeros de otros centros	0	,0	6	7,1	20	23,5	1	1,2	27	31,8
Realizar arreglos musicales	2	2,4	4	4,7	20	23,5	2	2,4	28	32,9
Editar partituras	1	1,2	4	4,7	25	29,4	0	,0	30	35,3
Reforzar el entrenamiento auditivo de los alumnos	1	1,2	12	14,1	13	15,3	5	5,9	31	36,4
Modificar los parámetros del sonido para crear nuevos sonidos	1	1,2	4	4,7	16	18,8	1	1,2	22	25,9
Otros	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0

Tabla 3.55: Tabla de contingencia
Medios empleados/Finalidades por los que se utilizan los medios en tercer lugar

Principales datos obtenidos de las valoraciones realizadas por los maestros relativos a los medios empleados en su práctica docente y las principales funciones por los que se utilizan

A continuación exponemos los resultados y el análisis conjunto de los datos recogidos de los cuestionarios enviados por correo electrónico y los enviados por correo postal.

- En relación a las valoraciones que realizan los maestros acerca de los *medios que emplean en su práctica docente*, los datos revelan:
 - que como primer medio empleado se encuentran los medios audiovisuales (48,6%), los medios impresos (36%), los medios informáticos (5,2%) y los instrumentos musicales⁶⁰⁸ (7,2%);
 - que en segundo lugar se señalan los medios audiovisuales (36,4%), los medios impresos (28,2%), los medios informáticos (27,3%) y los instrumentos musicales (5,5%);
 - y, en tercer lugar, se indican los medios informáticos (48,6%), los medios impresos (20%), los medios audiovisuales (19,6%) y los instrumentos musicales (5,6%).

En algunos casos cuando los maestros participantes se refieren a medios audiovisuales, especifican *cadena musical, equipo de música, reproductor de cd o mp3*. A su vez, cuando se habla de medios impresos se incluyen los *libros de texto, libros en general, cuadernos de música y fichas*. También es importante mencionar que el portátil además de ser utilizado como medio informático (con software musical específico) es utilizado para realizar audiciones, es decir, que viene a reemplazar al equipo de música.

- Analizando en detalle los datos anteriores observamos que:
 - los medios audiovisuales son mencionados en primer lugar en las dos primeras opciones en un 48,6% y 36,4% respectivamente. En la tercera opción, también son mencionados en tercer lugar en un 19,6% de los casos;
 - los medios impresos aparecen en segundo lugar en las tres opciones en un 36%, 28,2% y 20% respectivamente;
 - en tercer lugar se nombran los medios informáticos en las dos primeras opciones y en primer lugar en la tercera opción con un 5,2%, 27,3% y 48,6% respectivamente.

⁶⁰⁸ Hacemos mención a los instrumentos musicales por ser aportaciones realizadas por los maestros participantes.

- En cuanto a las principales finalidades por las que son utilizados estos medios en primer lugar, y que superan el 20% de los casos, los maestros apuntan las siguientes:
 - Medios audiovisuales:
 - ❖ *Reforzar el entrenamiento auditivo de los alumnos (35,7%)*
 - ❖ *Captar la atención y motivar a los alumnos (35,7%)*
 - ❖ *Desarrollar la creatividad (30,4%)*
 - ❖ *Desarrollar actividades prácticas relacionadas con los contenidos (27%)*
 - ❖ *Facilitar el trabajo en grupo (27%)*
 - ❖ *Desarrollar/modificar actitudes en los estudiantes (26,1%)*
 - ❖ *Facilitar la transferencia de los conocimientos (26,1%)*
 - ❖ *Presentar contenidos (26,1%)*
 - ❖ *Realizar actividades recreativas y extraescolares (26,1%)*
 - ❖ *Ofrecer un feed-back o retroalimentación (20%)*
 - ❖ *Propiciar nuevas relaciones entre los profesores y los alumnos (20%)*
 - Medios impresos:
 - ❖ *Controlar el currículum establecido (29,6%)*
 - ❖ *Evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes (27,8%)*
 - ❖ *Presentar contenidos (27,8%)*
 - ❖ *Facilitar la transferencia de los conocimientos (20,9%)*
 - Medios informáticos:

A pesar de que los maestros señalan todas las finalidades, no se alcanzan valores superiores al 10% en ninguna de las mismas.
- Referido a las principales finalidades por las que son utilizados los medios en segundo lugar, y que superan el 20% de los casos, los maestros mencionan las siguientes:
 - Medios audiovisuales:
 - ❖ *Captar la atención y motivar a los alumnos (27%)*
 - ❖ *Reforzar el entrenamiento auditivo de los alumnos (24,4%)*
 - ❖ *Realizar actividades recreativas y extraescolares (23,5%)*
 - ❖ *Desarrollar actividades prácticas relacionadas con los contenidos (21,7%)*
 - ❖ *Facilitar el trabajo en grupo (20,9%)*
 - ❖ *Desarrollar/modificar actitudes en los estudiantes (20%)*

➤ Medios impresos:

A pesar de que los maestros señalan todas las finalidades, no se alcanzan valores superiores al 10% en ninguna de las mismas salvo en las que se mencionan a continuación:

- ❖ *Presentar contenidos* (18,3%)
- ❖ *Aclarar conceptos abstractos* (17,4%)
- ❖ *Facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos* (17,4%)
- ❖ *Controlar el currículum establecido* (16,5%)
- ❖ *Evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes* (16,5%)
- ❖ *Facilitar la transferencia de los conocimientos* (15,7%)
- ❖ *Desarrollar actividades prácticas relacionadas con los contenidos* (14,8%)
- ❖ *Permitir el acceso a más información* (14%)
- ❖ *Facilitar el autoaprendizaje e individualizar la enseñanza* (14%)
- ❖ *Facilitar el trabajo en grupo* (13%)

➤ Medios informáticos:

Al igual que sucede con los medios impresos, no se alcanzan valores superiores al 20%. Los maestros señalan todas las finalidades y los valores de éstos oscilan entre el 10,4% y 19,2% salvo para tres finalidades que no superan el 10% y que son:

- ❖ *Propiciar nuevas relaciones entre los profesores y los alumnos* (7,8%)
- ❖ *Controlar el currículum establecido* (7%)
- ❖ *Evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes* (6,1%)

- Por último, en relación a las principales finalidades por las que son utilizados los medios en tercer lugar, tanto los valores obtenidos en los medios impresos como en los medios audiovisuales no alcanzan el 20%. En estos casos las únicas finalidades que superan el 10% son las siguientes:

➤ Medios audiovisuales:

- ❖ *Captar la atención y motivar a los alumnos* (13%)
- ❖ *Reforzar el entrenamiento auditivo de los alumnos* (11,3%)

➤ Medios impresos:

- ❖ *Facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos* (14%)
- ❖ *Evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes* (12,2%)
- ❖ *Desarrollar actividades prácticas relacionadas con los contenidos* (12,2%)
- ❖ *Presentar contenidos* (11,3%)

❖ *Facilitar la transferencia de los conocimientos (10,4%)*

➤ Medios informáticos:

A diferencia de los dos casos anteriores, aquí los valores que se obtienen superan el 20%:

- ❖ *Conectar a los estudiantes con las tecnologías de la cultura actual (39,1%)*
- ❖ *Permitir el acceso a más información (33%)*
- ❖ *La formación y perfeccionamiento del profesor (33%)*
- ❖ *Aprender a manejar los propios medios (31,3%)*
- ❖ *Facilitar el autoaprendizaje e individualizar la enseñanza (29,6%)*
- ❖ *Editar partituras (28,7%)*
- ❖ *Captar la atención y motivar a los alumnos (28,7%)*
- ❖ *Realizar arreglos musicales (25,2%)*
- ❖ *Facilitar el trabajo en grupo (25,2%)*
- ❖ *Facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos (25,2%)*
- ❖ *Desarrollar la creatividad (24,4%)*
- ❖ *Facilitar la transferencia de los conocimientos (24,4%)*
- ❖ *Demostrar y simular fenómenos y experiencias (23,5%)*
- ❖ *Desarrollar actividades prácticas relacionadas con los contenidos (23,5%)*
- ❖ *Facilitar el intercambio de información de los alumnos con compañeros de otros centros (23,5%)*
- ❖ *Realizar actividades recreativas y extraescolares (23,5%)*
- ❖ *Trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales (21,7%)*
- ❖ *Ofrecer un feed-back o retroalimentación (21,7%)*
- ❖ *Presentar contenidos (21,7%)*
- ❖ *Evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes (20,9%)*
- ❖ *Propiciar nuevas relaciones entre los profesores y los alumnos (20%)*
- ❖ *Controlar el currículum establecido (20%)*
- ❖ *Desarrollar/modificar actitudes en los estudiantes (20%)*

- Analizando en detalle los datos obtenidos observamos que:
 - Son diversas y variadas las finalidades por las que son utilizados los medios audiovisuales con valores que superan el 20% de los casos en el primer y segundo medio empleado. De todas las que se mencionan, hay dos que los maestros señalan tanto en primer como en segundo y tercer lugar. Éstas son:
 - ❖ *Captar la atención y motivar a los alumnos*
 - ❖ *Reforzar el entrenamiento auditivo de los alumnos*
 - En cuanto a los medios impresos, y a diferencia de los medios audiovisuales, los valores que se obtienen superan el 20% sólo en los medios señalados en primer lugar. En este caso, se utilizan para:
 - ❖ *Controlar el currículum establecido*
 - ❖ *Presentar contenidos*
 - ❖ *Evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes*
 - En relación a los medios informáticos tanto en el primer medio empleado como en el segundo no se alcanzan valores superiores al 20% a diferencia de lo que sucede con los resultados obtenidos en el tercer medio empleado en donde se alcanzan valores superiores al 30%. En este caso se utilizan para:
 - ❖ *Conectar a los estudiantes con las tecnologías de la cultura actual*
 - ❖ *Permitir el acceso a más información*
 - ❖ *La formación y perfeccionamiento del profesor*
 - ❖ *Aprender a manejar los propios medios*

3.4.3.3. Incorporación de las tecnologías en la enseñanza de la música

Cuestionarios electrónicos

Con respecto a la *incorporación de las tecnologías en el desarrollo del currículum de música*, la mayoría de los maestros (73,4%) opinan que deben introducirse en la etapa de educación infantil si tenemos en cuenta que un 16,7% señala todas las opciones en sus respuestas. Por otra parte, un 23,3% cree que es a partir de la educación primaria cuando deben incorporarse las tecnologías, porcentaje al que le podemos sumar otro 3,3% correspondiente a maestros que señalan tanto primaria como secundaria como las etapas en las que deben incorporarse las tecnologías y otro 16,7% que corresponde a los maestros que señalan todas las opciones.

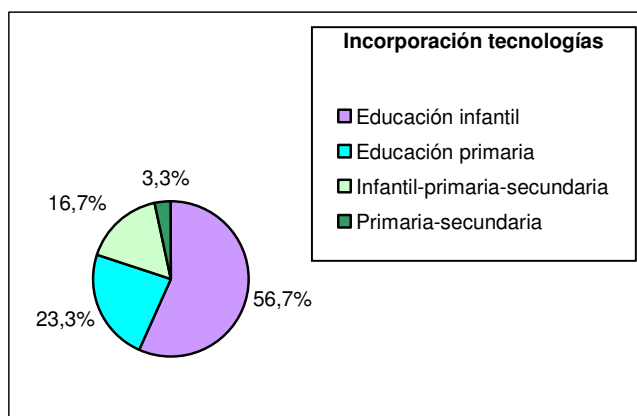


Gráfico 3.45: *Incorporación de las tecnologías en el currículum de música*

Cuestionarios enviados por correo postal

En cuanto a los cuestionarios enviados por correo postal, los datos obtenidos respecto a la *incorporación de las tecnologías en la escuela* revelan que el 67% de los maestros opina que las tecnologías deben introducirse en el currículum de música en la etapa de educación infantil si tenemos en cuenta que un 12,9% señala todas las opciones en sus respuestas y otro 3,5% tanto infantil como primaria. Por otra parte, un 28,2% cree que es a partir de la educación primaria cuando deben incorporarse las tecnologías, porcentaje al que le podemos sumar otro 3,5% correspondiente a maestros que señalan tanto primaria como infantil como las etapas en las que deben incorporarse las tecnologías y otro 12,9% que señalan todas las opciones. Un porcentaje mínimo de maestros cree que deben incorporarse recién en la educación secundaria (4,7% más el 12,9% de maestros que señalan todas las opciones).

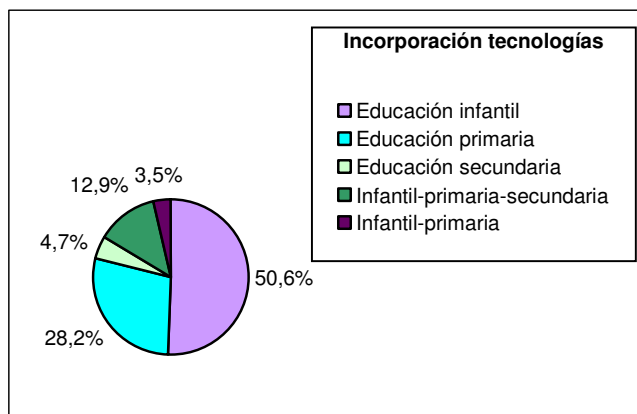


Gráfico 3.46: Incorporación de las tecnologías en el currículum de música

Principales datos obtenidos referidos a la incorporación de las tecnologías en la enseñanza de la música

A continuación exponemos los resultados y el análisis conjunto de los datos recogidos de los cuestionarios enviados por correo electrónico y los enviados por correo postal.

- En relación a la *incorporación de las tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza de la música*, los maestros opinan que éstas deben introducirse en el currículum de música:
 - en la educación infantil (52,2%)
 - en la educación primaria (27%)
 - en la educación secundaria (3,5%)
 - tanto en infantil como primaria y secundaria (13,9%)
 - tanto en infantil como primaria (2,6%)
 - tanto en primaria como secundaria (0,9%)

De estos resultados se desprende que la mitad de los maestros participantes en el estudio (52,2%) cree que es necesario incorporar las TIC desde la etapa de educación infantil. Por otra parte, una cuarta parte de los maestros participantes (27%) opina que deben introducirse recién en la primaria, es decir, desde el comienzo de la escolarización obligatoria⁶⁰⁹ y un porcentaje muy minoritario (3,5%), lo relega hasta la educación secundaria.

Si a los valores anteriores les añadimos los resultados obtenidos de los cuestionarios en que aparecen varias opciones señaladas, como ser tanto en infantil como en primaria y secundaria, o infantil y primaria, o primaria y secundaria observamos que los valores anteriores aumentan al 68,7%, 44,4% y 18,3% respectivamente.

⁶⁰⁹ Según se recoge en el artículo 1.3 del Real Decreto 1630/2006, de 26 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, la educación infantil tiene carácter voluntario.

3.4.3.4. Producción y adaptación de materiales educativos

Cuestionarios electrónicos

Con relación a la *producción de materiales educativos* para ser utilizados en el aula de música, la mitad de los maestros ha producido materiales. Según nos especifican los propios maestros, estos materiales producidos son cuentos musicados, musicogramas, franelogramas, alfombras para reproducir ritmos, fichas, puzzles, juegos de discriminación auditiva y del lenguaje musical, canciones, composiciones y dramatizaciones, grabación de sonidos del entorno en CDs y montajes audiovisuales, presentaciones con powerpoint, diapositivas y sencillas aplicaciones para pizarra digital. A continuación reproducimos las aportaciones de un maestro por considerar que su explicación es relevante para este estudio y, como podremos observar por sus comentarios, se trata de un maestro muy creativo. Ésta es una característica propia de todos los maestros que respondieron sí en este punto.

“Grabaciones de todo tipo de ruidos-sonidos cotidianos y su posterior composición (todo vale en la música si se sabe utilizar como tal, es uno de mis principios básicos en la enseñanza).

He compuesto canciones con letras apropiadas para un determinado grupo de alumnos (es decir, dependiendo de las necesidades del grupo no sólo a nivel de conocimiento, si no de principios y valores).

Construcción de instrumentos diversos (el que más éxito ha tenido ha sido el palo de lluvia, aunque los demás también han gustado, es algo que gusta bastante).

Carteles con imágenes concretas para cada paso, como referencia visual al bailar una coreografía todo el alumnado.” (Cuest. 15).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	9	30,0	30,0	30,0
	No	21	70,0	70,0	100,0
Total		30	100,0	100,0	

Tabla 3.56: Producción de materiales educativos

De los maestros que produjeron materiales, el 44,4% tiene entre 28 y 35 años, un 22,2% entre 36 y 45 años y el 22,2% restante es mayor de 55 años. Sólo uno de ellos tiene estudios de conservatorio. Estudiaremos si existen diferencias significativas en la producción de materiales según la edad y por haber realizados estudios en conservatorio en los cuestionarios enviados por correo postal.

Centrándonos ahora en los maestros que sí han producido materiales (30%), un 40% ha recibido *ayudas técnicas o económicas* para su producción mientras que el 60% restante no ha recibido

ningún tipo de ayuda. Reproducimos las aportaciones de una maestra que recibió ayudas para su producción:

“Mis actividades siempre las presento en el programa smart notebook. En nuestro cole somos pioneras en este manejo” (Cuest. 9)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Maestros que produjeron materiales	Si	6	20,0	40,0	40,0
	No	9	30,0	60,0	100,0
	Total	15	50,0	100,0	
Maestros que no produjeron materiales		15	50,0		
Total		30	100,0		

Tabla 3.57: Ayudas para la producción de materiales educativos

En cuanto a las modificaciones o adaptaciones que realizan los maestros del material (ya sean vídeos, diapositivas, multimedia, actividades interactivas, libros) el 33,3% sí realiza *modificaciones/adaptaciones* del mismo, otro 40% lo modifica o adapta a veces y un 26,7% no realiza ningún tipo de modificación o adaptación del material que utiliza.

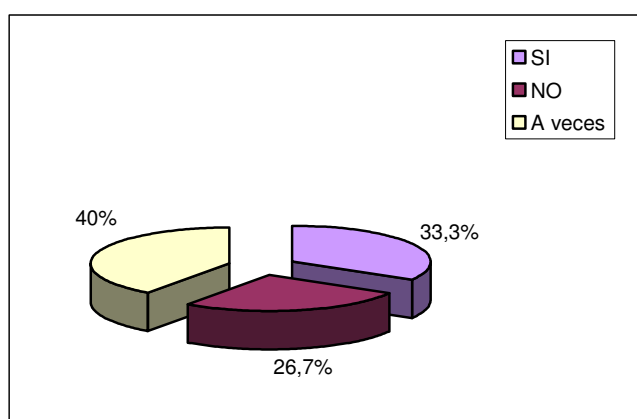


Gráfico 3.47: Modificaciones/adaptación que realizan los maestros a los materiales que utilizan en sus clases

Cuestionarios enviados por correo postal

En cuanto a los datos obtenidos de los cuestionarios enviados por correo postal referidos a la *producción de materiales educativos* para ser utilizados en el aula de música, los datos revelan que más de la mitad de los maestros (56,5%) ha producido materiales. Según nos lo especifican los propios maestros, y al igual que descubrimos en los cuestionarios electrónicos, estos materiales producidos son cuentos musicados, musicogramas, franelogramas, fichas de trabajo/actividades de refuerzo/evaluación, juegos (cartas, tableros, dados, tarjetas instrumentos), canciones, composiciones/arreglos musicales, partituras, coreografías y dramatizaciones, cotidiáfonos,

grabación de sonidos del entorno/vozes alumnado en CDs y montajes audiovisuales, presentaciones con powerpoint y Clic, diapositivas y sencillas aplicaciones para pizarra digital, webquest, libro interactivo, libro y cd (editorial Galinova), programa informático de reconocimiento vocal y auditivo, periódico escolar. Esta producción demuestra que los maestros de música realizan materiales audiovisuales, impresos e informáticos y son maestros muy comprometidos con su actividad a la vez que creativos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	48	56,5	56,5	56,5
	No	37	43,5	43,5	100,0
Total		85	100,0	100,0	

Tabla 3.58: *Producción de materiales educativos*

Como se aprecia en la tabla 3.59, aproximadamente la mitad de cada grupo de edad (con excepción de los dos maestros de más de 55 años) ha producido materiales educativos para utilizar en el aula, siendo los maestros del grupo de edad comprendido entre los 28 y 35 años quienes han sido los más prolíficos en este campo.

			Edad					Total
			- 28 años	28-35 años	36-45 años	46-55 años	+ 55 años	
Producción de material	Si	Recuento	4	19	11	11	2	47
		% de Producción de material	8,5%	40,4%	23,4%	23,4%	4,3%	100,0%
		% de Edad	66,7%	52,8%	45,8%	68,8%	100,0%	56,0%
		% del total	4,8%	22,6%	13,1%	13,1%	2,4%	56,0%
	No	Recuento	2	17	13	5	0	37
		% de Producción de material	5,4%	45,9%	35,1%	13,5%	,0%	100,0%
		% de Edad	33,3%	47,2%	54,2%	31,3%	,0%	44,0%
		% del total	2,4%	20,2%	15,5%	6,0%	,0%	44,0%
Total	Recuento	6	36	24	16	2	84	
	% de Producción de material	7,1%	42,9%	28,6%	19,0%	2,4%	100,0%	
	% de Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	7,1%	42,9%	28,6%	19,0%	2,4%	100,0%	
1 caso perdido								

Tabla 3.59: *Tabla de contingencia Producción de material/Edad*

Analizamos si existen diferencias significativas en la producción de materiales en función de la edad de los maestros participantes. Las hipótesis que contrastamos son:

- Hipótesis nula (Ho): No habrá diferencias significativas en la producción de materiales según el grupo de edad al que pertenece el maestro.
- Hipótesis alterna (Ha): Habrá diferencias significativas en la producción de materiales según el grupo de edad al que pertenece el maestro.

Los valores obtenidos tras la aplicación del coeficiente de contingencia son los que se presentan en la tabla 3.60. Según estos valores, no podemos rechazar la hipótesis nula pudiendo afirmar que no nos encontramos con una asociación entre la producción de materiales y la edad de los maestros.

	Valor	Sig. aproximada
Coeficiente de contingencia	,215	,398
N de casos válidos	84	

Tabla 3.60: Valores obtenidos coeficiente de contingencia: Producción de materiales/Edad

Por otra parte, también analizamos si existen diferencias significativas en la producción de materiales en función de los estudios previos realizados en conservatorio. Las hipótesis que contrastamos son:

- Hipótesis nula (Ho): No habrá diferencias significativas en la producción de materiales según hayan o no realizado estudios en conservatorio.
- Hipótesis alterna (Ha): Habrá diferencias significativas en la producción de materiales según hayan o no realizado estudios en conservatorio.

Los valores obtenidos tras la aplicación del coeficiente de contingencia son los que se presentan en la tabla 3.61. Según estos valores, no podemos rechazar la hipótesis nula pudiendo afirmar que no nos encontramos con una asociación entre la producción de materiales y los estudios realizados en conservatorio.

	Valor	Sig. aproximada
Coeficiente de contingencia	,175	,104
N de casos válidos	84	

Tabla 3.61: Valores obtenidos coeficiente de contingencia: Producción de materiales/estudios conservatorio

Centrándonos ahora en los maestros que sí han producido materiales (56,5%), un 11,1% ha recibido *ayudas técnicas o económicas* para su producción mientras que el 88,9% restante no ha recibido ningún tipo de ayuda.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Maestros que produjeron materiales	Si	6	7,1	11,1	11,1
	No	48	56,5	88,9	100,0
	Total	54	63,5	100,0	
Perdidos		31	36,5		
Total		85	100,0		

Tabla 3.62: Ayudas para la producción de materiales educativos

Un 34,6% de los maestros realiza *modificaciones/adaptaciones* de los materiales (vídeos, montajes audiovisuales, diapositivas, multimedia, actividades interactivas) que utiliza en clase, otro 42,3% lo modifica o adapta a veces y un 23,1% no realiza ningún tipo de modificación o adaptación del material que utiliza.

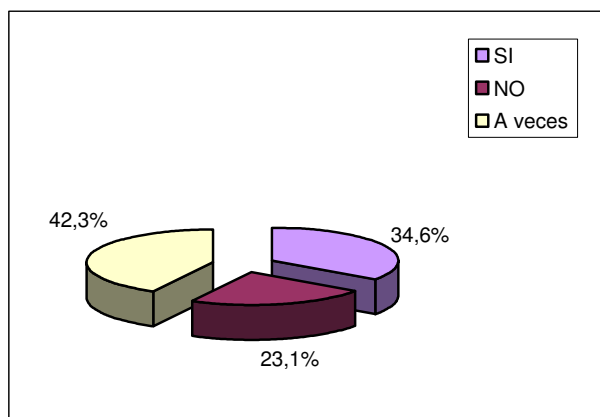


Gráfico 3.48: Modificaciones/adaptación que realizan los maestros a los materiales que utilizan en sus clases

Principales datos obtenidos referidos a la producción y adaptación de materiales educativos

A continuación exponemos los resultados y el análisis conjunto de los datos recogidos de los cuestionarios enviados por correo electrónico y los enviados por correo postal.

- En relación a la *producción de materiales educativos* para ser utilizados en el aula de música los datos revelan que un 54,8% de los maestros participantes en el estudio sí ha producido materiales mientras que el 45,2% restante no lo ha hecho.

- Los materiales que se mencionan son:
 - Actividades con Smart Notebook
 - Alfombras para reproducir ritmos
 - Canciones, composiciones y arreglos musicales
 - Cotidiáfonos
 - Cuentos musicados
 - Dramatización y coreografías
 - Fichas de trabajo/actividades de refuerzo/evaluación
 - Franelogramas
 - Grabaciones de sonidos del entorno/voces alumnado
 - Juegos de discriminación auditiva y del lenguaje musical (cartas, tableros, dados, tarjetas instrumentos)
 - Libro interactivo, libro y CD (editorial Galinova)
 - Montajes audiovisuales
 - Musicogramas
 - Partituras
 - Periódico escolar
 - Presentaciones con powerpoint-clic/diapositivas
 - Programa informático de reconocimiento vocal y auditivo
 - Puzzles
 - Webquest

- Con respecto al grupo de edad al que pertenecen los maestros que han producido materiales, los datos revelan que:
 - un 4,5% tiene menos de 28 años;
 - un 21,6% pertenece al grupo de edad comprendido entre los 28 y 35 años;
 - un 12,6% pertenece al grupo de edad comprendido entre los 36 y 45 años;
 - otro 12,6% pertenece al grupo de edad comprendido entre los 46 y 55 años;
 - un 3,6% tiene más de 55 años.

- En cuanto a las diferencias significativas en la producción de materiales en función de la edad de los maestros participantes en el estudio, los datos obtenidos (coeficiente de contingencia 0,250 y significación aproximada de 0,117) muestran que no nos encontramos con una asociación entre la producción de materiales y la edad de los maestros.
- En cuanto a las diferencias significativas en la producción de materiales en función de los estudios realizados en conservatorio, los datos obtenidos (coeficiente de contingencia 0,65 y significación aproximada de 0,487) muestran que no nos encontramos con una asociación entre la producción de materiales y los estudios realizados en conservatorio.
- De los maestros que han producido materiales (54,8%) un porcentaje minoritario recibió *ayudas técnicas o económicas*:
 - el 17,4% de los maestros participantes en el estudio recibió ayuda técnica o económica para elaborar su material.
- Con referencia a la utilización de los diferentes materiales, ya sean éstos vídeos, montajes audiovisuales, diapositivas, multimedia o actividades interactivas, un 34,3% de los maestros señala que realiza modificaciones/adaptaciones de los mismos mientras que un 24,1% no realiza ningún tipo de modificación o adaptación del material que utiliza. Por otra parte un 41,7% lo modifica o adapta a veces.
- Analizando en detalle los datos obtenidos observamos que:
 - además de consumidores, los maestros son diseñadores de materiales educativos: más de la mitad de los maestros produce material propio para utilizar en el aula de música. De estos maestros sólo una tercera parte recibió algún tipo de ayuda técnica o económica para realizar su producción;
 - estos materiales son de diversa índole, tanto impresos como audiovisuales e informáticos, incluso recursos corporales como dramatizaciones y coreografías;
 - la producción que se realiza refleja lo comprometidos que están los maestros con su actividad docente a la vez que pone de manifiesto la creatividad de los mismos a la hora de elaborar recursos para actividades motivadoras que activen el interés por el aprendizaje;

- los maestros que tienen menos de 28 años o más de 55 años son los que menos materiales propios producen siendo en las restantes franjas de edades donde observamos una mayor elaboración de los mismos;

- casi la mitad de los maestros a veces modifica o adapta los diferentes materiales que emplea mientras que una tercera parte lo hace siempre. Por otra parte un 25% aprox. de los maestros no realiza modificaciones o adaptaciones del material que emplea.

3.4.3.5. Motivos que llevan a los maestros a no utilizar los medios existentes en su centro

Cuestionarios electrónicos

Hemos preguntado a los maestros participantes en el estudio los *motivos que le llevan a no utilizar los medios audiovisuales, informáticos e impresos* existentes en su centro pidiéndoles que señalaran cinco motivos fundamentales. Sólo el 26,7% de los participantes respondió a esta pregunta. Recordemos que un 6,7% de los maestros respondieron que no utilizaban el material audiovisual propiedad del centro y, en el caso del software informático no hay ningún maestro que señale que no utiliza material propiedad del centro.

Es en los medios informáticos donde los maestros vuelcan más respuestas. A continuación detallamos los principales motivos que llevan a no utilizar los medios informáticos del centro:

- *Excesivo número de alumnos (20%)*
- *No se utilizarlos (10%)*
- *Suponen más trabajo (10%)*
- *Falta de experiencia (10%)*
- *Falta de tiempo/amplitud de la programación educativa (10%)*

Recordemos también, como señalábamos en las dificultades que tienen los maestros en la utilización de las aulas específicas, que la mitad de los maestros no tienen dificultades en utilizar el aula de informática pero la otra mitad sí tiene dificultades a veces (13,3%), bastante (16,7%) y siempre (3,3%). Y una de las dificultades más frecuentes que mencionaban los maestros era una demanda mayor a la disponibilidad de espacios (43,3%).

En cuanto a los medios audiovisuales los maestros señalan como motivos para su no utilización los siguientes:

- *Falta de instalaciones adecuadas para su observación y audición (6,7%)*
- *Falta de experiencia (3,3%)*
- *No son apropiados para la asignatura que imparto (3,3%)*
- *Son difíciles de transportar al aula (3,3%)*
- *Falta de presupuesto en el centro para adquirir material de paso (3,3%)*

Referido a los medios impresos sólo se mencionan dos motivos:

- *No son apropiados para la asignatura que imparto (3,3%)*
- *Falta de presupuesto en el centro para adquirir material de paso (3,3%)*

	Medios audiovisuales		Medios informáticos		Medios impresos	
	f	%	f	%	f	%
No se utilizarlos	0	,0	3	10,0	0	,0
Suponen más trabajo	0	,0	3	10,0	0	,0
Excesivo número de alumnos	0	,0	6	20,0	0	,0
Dificultan el esfuerzo y la iniciativa de los estudiantes	0	,0	1	3,3	0	,0
Programas y contenidos inadecuados para mi área	0	,0	2	6,7	0	,0
Falta de experiencia	1	3,3	3	10,0	0	,0
La dificultad que tienen para integrarlos en el proceso de enseñanza/aprendizaje	0	,0	2	6,7	0	,0
Falta de tiempo/amplitud de la programación educativa	0	,0	3	10,0	0	,0
No son apropiados para la asignatura que imparto	1	3,3	1	3,3	1	3,3
Son difíciles de transportar al aula	1	3,3	2	6,7	0	,0
Quedan guardados en las clases	0	,0	0	,0	0	,0
Falta de coordinación en el centro que facilite su utilización	0	,0	1	3,3	0	,0
Falta de instalaciones adecuadas para su observación y audición	2	6,7	2	6,7	0	,0
Falta de presupuesto en el centro para su mantenimiento	0	,0	0	,0	0	,0
Falta de presupuesto en el centro para adquirir material de paso	1	3,3	1	3,3	1	3,3
Están estropeados	0	,0	0	,0	0	,0
Otros	0	,0	0	,0	0	,0
22 casos perdidos/8 casos válidos						

Tabla 3.63: *Motivos que llevan a los maestros a no utilizar los medios existentes en el centro*

Questionarios enviados por correo postal

Con relación a los *motivos que llevan a los maestros a no utilizar los medios audiovisuales, informáticos e impresos* existentes en su centro, sólo el 28,2% los maestros que respondieron al cuestionario enviado por correo postal contestó a esta pregunta. Recordemos que el 30,6% de los maestros respondieron que no utilizaban el material audiovisual propiedad del centro y, en el caso del software informático un 72,7% de los participantes no utiliza material propiedad del centro.

También es en los medios informáticos donde los maestros vuelcan más respuestas. A continuación detallamos los principales motivos que llevan a los maestros a no utilizar los medios informáticos del centro:

- *Falta de tiempo/amplitud de la programación educativa (16,5%)*
- *Son difíciles de transportar al aula (12,9%)*
- *Falta de experiencia (10,6%)*
- *Falta de instalaciones adecuadas para su observación y audición (9,4%)*
- *Excesivo número de alumnos (8,2%)*

Hemos de tener presente, como señalábamos en las dificultades que tienen los maestros en la utilización de las aulas específicas, que más de la mitad de los maestros no tienen dificultades en utilizar el aula de informática pero la otra mitad sí tienen dificultades a veces (16,5%), bastante (7,1%) y siempre (1,2%). Y una de las dificultades más frecuentes que mencionaban los maestros era la incompatibilidad horaria (27,1%)

En cuanto a los medios audiovisuales algunos de los motivos que los maestros señalan para su no utilización son los siguientes:

- *Falta de tiempo/amplitud de la programación educativa (12,9%)*
- *Falta de instalaciones adecuadas para su observación y audición (7,1%)*
- *Son difíciles de transportar al aula (5,9%)*
- *La dificultad que tienen para integrarlos en el proceso de enseñanza/aprendizaje (3,5%)*
- *Falta de coordinación en el centro que facilite su utilización (3,5%)*
- *Falta de presupuesto en el centro para adquirir material de paso (3,5%)*

Referido a los medios impresos sólo se mencionan dos motivos:

- *Programas y contenidos inadecuados para mi área (1,2%)*
- *Falta de tiempo/amplitud de la programación educativa (3,3%)*

	Medios audiovisuales		Medios informáticos		Medios impresos	
	f	%	f	%	f	%
No se utilizarlos	1	1,2	3	3,5	0	,0
Suponen más trabajo	0	,0	1	1,2	0	,0
Excesivo número de alumnos	1	1,2	7	8,2	0	,0
Dificultan el esfuerzo y la iniciativa de los estudiantes	0	,0	1	1,2	0	,0
Programas y contenidos inadecuados para mi área	1	1,2	3	3,5	1	1,2
Falta de experiencia	2	2,4	9	10,6	0	,0
La dificultad que tienen para integrarlos en el proceso de enseñanza/aprendizaje	3	3,5	2	2,4	0	,0
Falta de tiempo/amplitud de la programación educativa	11	12,9	14	16,5	1	1,2
No son apropiados para la asignatura que imparto	0	,0	1	1,2	0	,0
Son difíciles de transportar al aula	5	5,9	11	12,9	0	,0
Quedan guardados en las clases	1	1,2	0	,0	0	,0
Falta de coordinación en el centro que facilite su utilización	3	3,5	4	4,7	0	,0
Falta de instalaciones adecuadas para su observación y audición	6	7,1	8	9,4	0	,0
Falta de presupuesto en el centro para su mantenimiento	2	2,4	4	4,7	0	,0
Falta de presupuesto en el centro para adquirir material de paso	3	3,5	4	4,7	0	,0
Están estropeados	2	2,4	2	2,4	0	,0
Otros	0	,0	0	,0	0	,0
60 casos perdidos/25 casos válidos						

Tabla 3.64: *Motivos que llevan a los maestros a no utilizar los medios existentes en el centro*

Principales datos obtenidos referidos a los motivos que llevan a los maestros a no utilizar los medios existentes en su centro

A continuación exponemos los resultados y el análisis conjunto de los datos recogidos de los cuestionarios enviados por correo electrónico y los enviados por correo postal.

- En relación a los *motivos que llevan a los maestros a no utilizar los medios existentes en sus centros* sólo un 28,7% de los maestros respondió a esta pregunta. Como recordaremos, por un lado observamos que los maestros utilizan libros de texto, medios informáticos y otros medios tecnológicos en un 70% de los casos aprox. mientras que estos valores superan el 90% cuando nos referimos al uso de medios audiovisuales y otros medios impresos⁶¹⁰. Por otra parte, respecto a la propiedad del material en soporte audiovisual los datos obtenidos⁶¹¹ reflejan que un 27,8% de los maestros utiliza materiales propiedad del centro mientras que un 15,7% utiliza sólo el material de su propiedad o prestado por alguna institución y un 36,7% tanto el material del centro como el propio. Por otra parte, en relación a la propiedad del software informático un 16,5% utiliza software de su propiedad y el 2,4% de un grupo de profesores o de alguna institución.
- Los motivos para la no utilización de los medios existentes en los centros que se señalan son muy diversos y, salvo para algunas de las motivos señalados en medios informáticos, no superan el 10% de los casos. Es para los medios informáticos en donde los maestros proporcionan un mayor número de causas con porcentajes más elevados como veremos a continuación:
 - Medios informáticos:
 - ❖ Falta de tiempo/amplitud de la programación educativa (14,8%)
 - ❖ Excesivo número de alumnos (11,3%)
 - ❖ Son difíciles de transportar al aula (11,3%)
 - ❖ Falta de experiencia (10,4%)
 - ❖ Falta de instalaciones adecuadas para su observación y audición (8,7%)
 - ❖ No se utilizarlos (5,2%)
 - ❖ Programas y contenidos inadecuados (4,3%)
 - ❖ Falta de presupuesto en el centro para adquirir material de paso (4,3%)
 - ❖ Falta de coordinación en el centro que facilite su utilización (4,3%)

⁶¹⁰ Ver apartado 3.4.3.1. Utilización de medios impresos, audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías (I)

⁶¹¹ Ver apartado 3.4.2.2. Propiedad del material en soporte audiovisual y software informático

- ❖ Suponen más trabajo (3,5%)
- ❖ La dificultad que tienen para integrarlos en el proceso de enseñanza/aprendizaje (3,5%)
- ❖ Falta de presupuesto en el centro para su mantenimiento (3,5%)
- ❖ Dificultan el esfuerzo y la iniciativa de los estudiantes (1,7%)
- ❖ No son apropiados para la asignatura (1,7%)
- ❖ Están estropeados (1,7%)
- Medios audiovisuales:
 - ❖ Falta de tiempo/amplitud de la programación educativa (9,6%)
 - ❖ Falta de instalaciones adecuadas para su observación y audición (7%)
 - ❖ Son difíciles de transportar al aula (5,2%)
 - ❖ Falta de presupuesto en el centro para adquirir material de paso (3,5%)
 - ❖ Falta de coordinación en el centro que facilite su utilización (2,6%)
 - ❖ La dificultad que tienen para integrarlos en el proceso de enseñanza/aprendizaje (2,6%)
 - ❖ Falta de experiencia (2,6%)
 - ❖ Falta de presupuesto en el centro para su mantenimiento (1,7%)
 - ❖ Están estropeados (1,7%)
 - ❖ Quedan guardados en las clases (0,9%)
 - ❖ Excesivo número de alumnos (0,9%)
 - ❖ No se utilizarlos (0,9%)
 - ❖ Programas y contenidos inadecuados (0,9%)
 - ❖ No son apropiados para la asignatura (0,9%)
- Medios impresos:
 - ❖ Programas y contenidos inadecuados (0,9%)
 - ❖ Falta de tiempo/amplitud de la programación educativa (0,9%)
 - ❖ No son apropiados para la asignatura (0,9%)
 - ❖ Falta de presupuesto en el centro para adquirir material de paso (0,9%)

Con referencia a la adecuación de las instalaciones y al número de alumnos, estos datos concuerdan con los resultados mostrados en el apartado 3.4.2.5 *Existencia de aulas específicas y dificultades de uso*, en donde se observa que era mínimo el porcentaje de maestros que siempre han tenido dificultades o se han encontrado con bastantes dificultades para el uso del aula de informática (11,3%) o audiovisuales (5,4%).

3.4.3.6. Utilización de los medios existentes en el centro

Questionarios electrónicos

De forma mayoritaria, como se aprecia en la tabla 3.65, los medios existentes en el centro son utilizados tanto por los maestros como por los alumnos (96,7%).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sólo por el maestro	1	3,3	3,3	3,3
	Por los estudiantes y por el maestro	29	96,7	96,7	100,0
Total		30	100,0	100,0	

Tabla 3.65: Utilización de los medios existentes en el centro

En general, la mayoría de los alumnos no producen materiales en música (70%). Sin embargo un 30% de los alumnos realizan materiales como ser grabaciones sonoras (3,3%), murales (3,3%), instrumentos musicales (10%), vídeos (6,7%), audiogramas (3,3%) o canciones compuestas con smart (3,3%).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	9	30,0	30,0	30,0
	No	21	70,0	70,0	100,0
Total		30	100,0	100,0	

Tabla 3.66: Producción de materiales por parte de los alumnos

Los objetivos que se persiguen con estas producciones son:

- *llevar a la práctica lo aprendido (3,3%)*
- *ampliar los conocimientos sobre música (3,3%)*
- *motivar (3,3%)*
- *improvisar (3,3%)*
- *aprender a utilizar determinados medios (3,3%)*
- *acercarse al mundo del sonido (3,3%)*
- *desarrollar la creatividad (3,3%)*
- *interpretar y presentar las composiciones (6,7%)*

Questionarios enviados por correo postal

También aquí de forma mayoritaria, como se aprecia en la tabla 3.67, los medios existentes en el centro son utilizados tanto por los maestros como por los alumnos (92,6%). Sólo en un 1,2% de los casos no son utilizados de ninguna manera y en un 3,7% sólo son utilizados por el maestro.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sólo por el maestro	3	3,5	3,7	3,7
	Por los estudiantes y por el maestro	75	88,2	92,6	96,3
	Sólo por los estudiantes	2	2,4	2,5	98,8
	No son utilizados	1	1,2	1,2	100,0
	Total	81	95,3	100,0	
Perdidos		4	4,7		
Total		85	100,0		

Tabla 3.67: Utilización de los medios existentes en el centro

En general, la mayoría de los alumnos no producen materiales en música (72,8%). Sin embargo un 27,2% de los alumnos realizan materiales como ser grabaciones sonoras (17,6%), grabaciones en vídeo (5,9%), presentaciones en powerpoint o diapositivas (3,5%), arreglos en audacity (1,2%), partituras (1,2%) y montajes fotográficos (1,2%).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	22	25,9	27,2	27,2
	No	59	69,4	72,8	100,0
	Total	81	95,3	100,0	
Perdidos		4	4,7		
Total		85	100,0		

Tabla 3.68: Producción de materiales por parte de los alumnos

Los objetivos que se persiguen con estas producciones son:

- Ampliar los conocimientos sobre música (4,7%)
- Escucharse (4,7%)
- Interpretar, componer y disfrutar con la música (3,5%)
- Desarrollar la creatividad (3,5%)
- Adquirir habilidades específicas (2,4%)
- Crear un archivo sonoro (2,4%)
- Exponer trabajos (2,4%)
- Producir momentos lúdicos (2,4%)
- Conocerse mejor a si mismo (1,2%)
- Conservar los trabajos digitalmente (1,2%)

Principales datos obtenidos referidos a la utilización de los medios existentes en el centro

A continuación exponemos los resultados y el análisis conjunto de los datos recogidos de los cuestionarios enviados por correo electrónico y los enviados por correo postal.

- Con respecto a la *utilización de los medios existentes en el centro* los maestros participantes en el estudio informan de que éstos son empleados:
 - sólo por el propio maestro en un 3,6% de los casos;
 - tanto por los estudiantes como por el maestro en el 93,7% de los casos;
 - sólo por los estudiantes en el 1,8% de los casos;
 - no son utilizados ni por el maestro ni por los estudiantes en el 0,9% de los casos.

- En relación a la *producción de materiales por parte del alumnado* los datos obtenidos revelan que:
 - en un 27,9% los alumnos producen materiales en la clase de música;
 - en un 72,1% los alumnos no crean materiales;
 - los materiales que se elaboran son muy variados. Los maestros mencionan grabaciones sonoras, grabaciones en vídeo, presentaciones en powerpoint o diapositivas, murales, audiogramas, instrumentos musicales, arreglos en audacity, canciones compuestas en smart, partituras y montajes fotográficos.

- Estos materiales son elaborados con fines muy diversos y no alcanzan valores superiores al 5%. Los maestros participantes en el estudio mencionan los siguientes:
 - *Ampliar los conocimientos sobre música* (4,7%)
 - *Interpretar, componer y disfrutar con la música* (4,7%)
 - *Escucharse* (3,8%)
 - *Desarrollar la creatividad* (3,8%)
 - *Adquirir habilidades específicas/aprender a utilizar det. medios* (2,7%)
 - *Crear un archivo sonoro* (1,8%)
 - *Exponer trabajos* (1,8%)
 - *Producir momentos lúdicos* (1,8%)
 - *Motivar* (0,9%)
 - *Improvisar* (0,9%)
 - *Acercarse al mundo del sonido* (0,9%)
 - *Conocerse mejor a si mismo* (0,9%)
 - *Conservar los trabajos digitalmente* (0,9%)

3.4.3.7. Utilización de medios impresos, audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías (II)

Questionarios electrónicos

A continuación profundizaremos en el *grado de utilización de los diferentes medios*. En la tabla 3.69 se recogen los datos relativos a este punto. Con referencia a los *medios impresos* un 30% de los maestros no utiliza (20%) o casi nunca utiliza (10%) libros de texto. El resto de docentes (64,3%) los emplea siempre (26,7%), bastante (20%) o a veces (16,7%). En cuanto a otros medios impresos, como pueden ser carteles, láminas o fichas, el 43,3% de los maestros los emplea bastante, otro 13,3% los utiliza siempre y un 30% los utiliza a veces. Sólo un 3,3% nunca recurre a ellos. Estos datos confirman la presencia importante de los medios impresos en el aula de música.

En relación a los *medios audiovisuales* no es de extrañar, a la vista de los resultados detallados en la tabla 3.42, el grado de utilización de ciertos medios audiovisuales como el equipo de música, muy presente en la práctica docente del maestro de música. El 86,7% de los maestros lo utiliza bastante (40%) o siempre (46,7%). También se utiliza siempre el radiocassette en un 16,7% de los casos, en un 26,7% bastante y en un 13,3% a veces. La grabadora de voz y el equipo de edición de vídeo son utilizados a veces en un porcentaje elevado: 46,7%. La emisora de radio no es empleada en el aula de música en un 73,3% de los casos. Y lo mismo sucede con el proyector de materiales aunque en un porcentaje menor (53,3%). El proyector de cine/TV/vídeo es utilizado siempre en un 10% de los casos, en un 20% bastante y en un 36,7% a veces. En un 10% casi nunca es empleado y en un 13,3% nunca es utilizado por el maestro.

Por último, en relación a los *medios informáticos* se observa un empleo importante de ordenadores e impresoras. En el primer caso, se aprecia un uso mayor de los ordenadores fijos (76,7% si agrupamos los porcentajes obtenidos en a veces, bastante y siempre). Sólo un 6,7% de los maestros no los utiliza. En el caso de las impresoras éstas son utilizadas a veces en el 50% de los casos y bastante en un 26,7% de los casos. Esto puede explicarse dada la especificidad de la materia en el que la realización de arreglos musicales de las partituras o la elaboración de material propio (como pueden ser fichas) exigen su posterior impresión.

	Nunca		Casi Nunca		A veces		Bastante		Siempre		No sabe/ no contesta	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Radiocassette	7	23,3	4	13,3	4	13,3	8	26,7	5	16,7	2	6,7
Microcadena/equipo de música	1	3,3	0	,0	0	,0	12	40,0	14	46,7	3	10,0
Grabadora de voz	5	16,7	3	10,0	14	46,7	4	13,3	0	,0	4	13,3
Equipo de grabación de vídeo/DVD	7	23,3	3	10,0	14	46,7	4	13,3	0	,0	2	6,7
Equipo de edición de vídeo/ DVD	12	40,0	7	23,3	5	16,7	1	3,3	1	3,3	4	13,3
Emisora de radio	22	73,3	2	6,7	3	10,0	0	,0	0	,0	3	10,0
Proyector diapositivas	11	36,7	6	20,0	9	30,0	1	3,3	0	,0	3	10,0
Retroproyector	11	36,7	5	16,7	8	26,7	1	3,3	1	3,3	4	13,3
Proyector de cine/TV/monitores de vídeo	4	13,3	3	10,0	11	36,7	6	20,0	3	10,0	3	10,0
Videoproyectores/cañón	5	16,7	3	10,0	11	36,7	6	20,0	3	10,0	2	6,7
Ordenadores fijos	2	6,7	3	10,0	12	40,0	7	23,3	4	13,3	2	6,7
Ordenadores portátiles	6	20,0	9	30,0	8	26,7	3	10,0	2	6,7	2	6,7
Impresoras	2	6,7	1	3,3	15	50,0	8	26,7	1	3,3	3	10,0
Pizarra interactiva/pantalla interactiva	8	26,7	7	23,3	8	26,7	1	3,3	2	6,7	4	13,3
Proyector de materiales	16	53,3	5	16,7	2	6,7	1	3,3	0	,0	6	20,0
Libros de texto	6	20,0	3	10,0	5	16,7	6	20,0	8	26,7	2	6,7
Otros medios impresos (carteles ...)	1	3,3	0	,0	9	30,0	13	43,3	4	13,3	3	10,0
Otros	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0

Tabla 3.69: Grado de utilización de los diferentes medios impresos, audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías

Cuestionarios por correo postal

En la tabla 3.70 se recogen los datos relativos al grado de utilización de los diferentes medios correspondientes a los cuestionarios enviados por correo postal. Con referencia a los medios impresos casi un 20% de los maestros no utiliza (9.4%) o casi nunca utiliza (9.4%) libros de texto. El resto de docentes (81,2%) los emplea siempre (27,1%), bastante (41,2%) o a veces (12,9%). En cuanto a otros medios impresos, como pueden ser carteles, láminas, fichas, el 43,5% de los maestros los emplea bastante, otro 31,8% a veces los utiliza y un 8,2% los utiliza siempre. Sólo un 3,5% nunca o casi nunca (1,2%) recurre a ellos. Estos datos confirman la presencia importante de los medios impresos en el aula de música.

Encontramos una ligera variación con respecto a los datos presentados en la tabla 3.43, que en los casos de las opciones 'a veces' y 'bastante' alcanzan un 6% mientras que para la opción 'siempre' esta diferencia se eleva hasta un 14% aproximadamente.

En relación a los *medios audiovisuales* el grado de utilización de ciertos medios audiovisuales es muy frecuente como sucede con el equipo de música, muy presente en la práctica docente del maestro de música. El 84,7% de los maestros lo utiliza bastante (40%) o siempre (44,7%). Sorprende el uso del radiocassette porque un 21,2% de los docentes lo utiliza siempre, un 27,1% bastante y un 9,4% a veces lo emplea. La grabadora de voz, el equipo de grabación y edición de vídeo no son utilizados en un porcentaje elevado: 42,4%, 36,4% y 40% respectivamente. Aunque estos porcentajes son mayores en el caso de la emisora de radio, proyector de diapositivas y retroproyector que no son empleados en el aula de música en un 74,1%, 57,7% y 54,1% respectivamente. Lo mismo sucede con el proyector de materiales (54,1%) y pizarra interactiva (43,5%). El proyector de cine/TV/vídeo es utilizado a veces en un 38,8% y bastante en un 29,4%.

Por último, en relación a los *medios informáticos* se observa un empleo importante de ordenadores e impresoras. En el primer caso, se aprecia un uso mayor de los ordenadores fijos (75,3% si agrupamos los porcentajes obtenidos en a veces, bastante y siempre) que de portátiles (58,8%). Un 18,8% y 28,3% de los maestros no utiliza los ordenadores fijos y portátiles, respectivamente. En el caso de las impresoras éstas son utilizadas a veces en el 28,3% de los casos y bastante en un 41,2% de los casos. Esto puede explicarse dada la especificidad de la materia en el que la realización de arreglos musicales de las partituras o la elaboración de material propio (como pueden ser fichas) exige su posterior impresión.

Un porcentaje mínimo de maestros han señalado que utilizan otros medios en sus clases como ser internet (1,2%), instrumentos musicales (4,7%), edición de audio (1,2%) o murales, cuadros y fotos (1,2%).

	Nunca		Casi Nunca		A veces		Bastante		Siempre		No sabe/ no contesta	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Radiocassette	19	22,4	12	14,1	8	9,4	23	27,1	18	21,2	5	5,9
Microcadena/equipo de música	9	10,6	0	,0	1	1,2	34	40,0	38	44,7	3	3,5
Grabadora de voz	36	42,4	15	17,6	25	29,4	5	5,9	1	1,2	3	3,5
Equipo de grabación de vídeo/DVD	31	36,4	16	18,8	25	29,4	9	10,6	0	,0	4	4,7
Equipo de edición de vídeo/ DVD	34	40,0	12	14,1	22	25,9	9	10,6	2	2,4	6	7,1
Emisora de radio	63	74,1	5	5,9	5	5,9	4	4,7	0	,0	8	9,4
Proyector diapositivas	49	57,7	18	21,2	12	14,1	3	3,5	0	,0	3	3,5
Retroproyector	46	54,1	18	21,2	12	14,1	4	4,7	0	,0	5	5,9
Proyector de cine/TV/monitores de vídeo	12	14,1	9	10,6	33	38,8	25	29,4	2	2,4	4	4,7
Videoproyectores/cañón	16	18,8	10	11,8	29	34,1	24	28,2	4	4,7	2	2,4
Ordenadores fijos	16	18,8	4	4,7	35	41,2	25	29,4	4	4,7	1	1,2
Ordenadores portátiles	24	28,3	7	8,2	25	29,4	21	24,7	4	4,7	4	4,7
Impresoras	13	15,3	9	10,6	24	28,2	35	41,2	2	2,4	2	2,4
Pizarra interactiva/pantalla interactiva	37	43,5	11	12,9	18	21,2	12	14,1	2	2,4	5	5,9
Proyector de materiales	46	54,1	10	11,8	12	14,1	2	2,4	1	1,2	14	16,5
Libros de texto	8	9,4	8	9,4	11	12,9	35	41,2	23	27,1	0	,0
Otros medios impresos (carteles ...)	3	3,5	1	1,2	27	31,8	37	43,5	7	8,2	10	11,8
Otros	1	1,2	0	,0	1	1,2	3	3,5	3	3,5	77	90,6

Tabla 3.70: Grado de utilización de los diferentes medios impresos, audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías

Principales datos obtenidos referidos a la utilización de medios impresos, audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías (II)

A continuación exponemos los resultados y el análisis conjunto de los datos recogidos de los cuestionarios enviados por correo electrónico y los enviados por correo postal.

- Con referencia a la *utilización de medios impresos, audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías* los maestros realizan las siguientes valoraciones:
 - *Libros de texto*: en un 27,4% los maestros afirman que siempre los utilizan, en un 36,3% que los utilizan bastante y en un 14,2% que a veces los utilizan. Por el contrario, en un 22,1% los libros de texto nunca (12,4%) o casi nunca (9,7%) son utilizados.
 - *Otros medios impresos*: en un 10,8% los maestros indican que siempre utilizan otros medios impresos, en un 49% que los utilizan bastante y en un 35,3% que a veces los utilizan. Por otro lado, otros medios impresos en un 4,9% nunca (3,9%) o casi nunca (1%) son utilizados. Estos medios impresos pueden ser carteles, láminas, fichas o murales.
 - *Medios audiovisuales*:
 - ❖ *Radiocassette*: el 61,1% de los maestros lo utiliza a veces (11,1%), bastante (28,7%) o siempre (21,3%) mientras que un 38,9% nunca (24,1%) o casi nunca lo utiliza (14,8%).
 - ❖ *Equipo de música*: el 90,8% de los maestros lo utiliza a veces (0,9%), bastante (42,2%) o siempre (47,7%) mientras que un 9,2% nunca lo emplea.
 - ❖ *Grabadora de voz*: el 45,3% de los maestros lo utiliza a veces (36,1%), bastante (8,3%) o siempre (0,9%) mientras que un 54,7% no lo utiliza nunca (38%) o casi nunca (16,7%).
 - ❖ *Equipo de grabación de vídeo/DVD*: el 47,7% de los maestros lo emplea a veces (35,8%) o bastante (11,9%) mientras que un 52,3% no lo emplea nunca (34,9%) o casi nunca (17,4%).
 - ❖ *Equipo de edición de vídeo/DVD*: el 38,1% de los maestros lo emplea a veces (25,7%), bastante (9,5%) o siempre (2,9%) mientras que el 61,9% nunca (43,8%) o casi nunca (18,1%) lo utiliza.
 - ❖ *Emisora de radio*: el 11,5% de los maestros lo utiliza a veces (7,7%) o bastante (3,8%) mientras que el 88,4% nunca (81,7%) o casi nunca (6,7%) lo utiliza.

- ❖ *Proyector de diapositivas*: el 23% de los maestros lo utiliza a veces (19,3%) o bastante (3,7%) mientras que un 77,1% nunca (55,1%) o casi nunca (22%) lo utiliza.
 - ❖ *Retroproyector*: el 24,5% de los maestros lo utiliza a veces (18,9%), bastante (4,7%) o siempre (0,9%) mientras que el 75,4% no lo utiliza nunca (53,7%) o casi nunca (21,7%).
 - ❖ *Proyector de cine/televisores/monitores de vídeo*: el 74% de los maestros valora que lo utiliza a veces (40,7%), bastante (28,7%) o siempre (4,6%) mientras que el 26% nunca (14,9%) o casi nunca (11,1%) lo utiliza.
 - ❖ *Videoproyectores/cañón*: el 69,3% de los maestros afirma que lo utiliza a veces (36%), bastante (27%) o siempre (6,3%) mientras que el 30,6% restante no lo utiliza nunca (18,9%) o casi nunca (11,7%).
- *Medios informáticos*:
- ❖ *Ordenador fijo*: el 77,7% de los maestros valora que lo utiliza a veces (42%), bastante (28,6%) o siempre (7,1%) mientras que el 22,4% afirma que no lo utiliza nunca (16,1%) o casi nunca (6,3%).
 - ❖ *Ordenador portátil*: el 57,8% de los maestros valora que lo utiliza a veces (30,3%), bastante (22%) o siempre (5,5%) mientras que el 42,2% afirma que no lo utiliza nunca (27,5%) o casi nunca (14,7%).
 - ❖ *Impresora*: el 77,3% de los maestros valora que lo utiliza a veces (35,5%), bastante (39,1%) o siempre (2,7%) mientras que el 22,7% indica que no lo utiliza nunca (13,6%) o casi nunca (9,1%).
- *Otros medios tecnológicos*:
- ❖ *Pizarra digital/pantalla interactiva*: el 40,6% de los maestros valora que lo utiliza a veces (24,5%), bastante (12,3%) o siempre (3,8%) mientras que el 59,5% restante afirma que no lo utiliza nunca (42,4%) o casi nunca (17%).
 - ❖ *Proyector materiales*: el 19% de los maestros indica que lo utiliza a veces (14,7%), bastante (3,2%) o siempre (1,1%) mientras que el 81,1% restante afirma que no lo utiliza nunca (65,3%) o casi nunca (15,8%).
- *Otros medios*: un 93% de los maestros no respondió a esta pregunta. De las respuestas obtenidas un 37,5% de los maestros nos señala que siempre utiliza en el aula otros medios, otro 37,5% que los utiliza bastante y un 12,5% que a veces los utiliza. Por el contrario, un 12,5% afirma que nunca los utiliza. Entre los medios que se mencionan los maestros apuntan internet, instrumentos musicales, cuadros, fotos e instrumentos de creación propia.

- Analizando en detalle los datos obtenidos observamos que:
 - *Medios impresos:*
 - ❖ más de la mitad de los maestros (63,7%) valora que utiliza siempre o bastante los libros de texto, porcentaje que aumenta hasta el 77,9% si se incluyen los maestros que valoran que sólo a veces los utilizan;
 - ❖ más de la mitad de los maestros (59,8%) opina que utiliza siempre o bastante otros medios impresos como ser carteles, láminas, fichas o murales, porcentaje que aumenta hasta el 95,1% si se incluyen los maestros que valoran que sólo a veces los utilizan.

Las valoraciones que realizan los maestros apuntan a una presencia importante de medios impresos en el aula de música que, en el caso de otros medios impresos supera el 90% y referido a los libros de texto supera el 75%.

- *Medios audiovisuales:*
 - ❖ la mitad de los maestros (50%) afirma que utiliza siempre o bastante el radiocassette, porcentaje que aumenta hasta el 61,1% si se incluyen los maestros que opinan que sólo a veces los utilizan;
 - ❖ la mayoría de los maestros (89,9%) estima que emplea siempre o bastante el equipo de música;
 - ❖ la grabadora de voz, a diferencia de los medios anteriores, es sólo empleada siempre o bastante en un 9,2%, porcentaje que aumenta hasta el 45,3% si se incluyen los maestros que a veces las utilizan. Por el contrario, la mitad de los maestros (54,7%) nunca o casi nunca utiliza una grabadora de voz;
 - ❖ el equipo de grabación de vídeo/DVD es utilizado bastante en un 11,9% de los casos, porcentaje que aumenta hasta el 4,7% si se incluyen los maestros que a veces los emplean. Por el contrario, la mitad de los maestros (52,3%) nunca o casi nunca lo utiliza;
 - ❖ el equipo de edición de vídeo/DVD es utilizado siempre o bastante en un 12,4%, porcentaje que aumenta hasta el 38,1% si se incluyen los maestros que a veces lo emplean. Por el contrario, más de la mitad de los maestros (61,9%) nunca o casi nunca lo utiliza;
 - ❖ sólo un 11,5% de los maestros utiliza la emisora de radio a veces o bastante. Por el contrario, nunca o casi nunca es utilizado en un 88,4% de los casos;

- ❖ un 23% de los maestros valora que utiliza bastante o a veces el proyector de diapositivas. Por el contrario un 77,1% valora que nunca o casi nunca lo utiliza;
- ❖ un 5,6% de los maestros valora que utiliza bastante o siempre el retroproyector, porcentaje que aumenta hasta el 24,5% si se incluyen los maestros que a veces lo emplean. Por el contrario un 75,4% de los maestros nunca o casi nunca lo utiliza;
- ❖ un 33,% de los maestros valora que utiliza bastante o siempre el proyector de cine/televisor/monitor de vídeo, porcentaje que aumenta hasta el 74% si se incluyen los maestros que a veces lo emplean;
- ❖ un 33,3% de los maestros valora que utiliza bastante o siempre el videoprojector/cañón, porcentaje que aumenta hasta el 69,3% si se incluyen los maestros que a veces lo emplean;

Las valoraciones que realizan los maestros apuntan a una presencia muy consolidada de algunos medios audiovisuales en el aula de música mientras que otros no son utilizados por los maestros. En el primer grupo encontramos que el equipo de música es utilizado casi en el 90% de los casos. Lo mismo sucede, aunque en un porcentaje menor, con el radiocassette, el proyector de cine y el videoprojector/cañón que es utilizado en el 61,1%, 74% y 69,3% de los casos respectivamente. En el segundo grupo encontramos que la mitad de los maestros nunca o casi nunca utiliza la grabadora de voz y el equipo de grabación de vídeo/DVD; y, más de la mitad de los maestros nunca o casi nunca utiliza el equipo de edición de vídeo/DVD, la emisora de radio, el proyector de diapositivas o el retroproyector.

Es importante aquí recordar que el equipo de música fue uno de los medios que los maestros proponían comprar si no tuviesen ningún medio en su centro (ver 3.4.2.3.3.). Por tanto, se observa que no sólo son los medios que los maestros valoran como más utilizados sino también son una de sus preferencias al proponerlos con mayor frecuencia como opción de compra.

➤ *Medios informáticos:*

- ❖ un 35,7% de los maestros utiliza bastante o siempre el ordenador fijo, porcentaje que alcanza el 77,7% si se incluyen los maestros que a veces lo utilizan;

- ❖ en menor medida, un 27,5% de los maestros valora que utiliza el ordenador portátil bastante o siempre, porcentaje que aumenta hasta el 57,8% si agregamos los maestros que a veces lo utilizan;
 - ❖ un 41,8% de los maestros valora que utiliza la impresora bastante o siempre, porcentaje que aumenta hasta el 77,3% si se incluyen los maestros que a veces lo utilizan.
- *Otros medios tecnológicos:*
- ❖ un porcentaje minoritario (16,1%) utiliza bastante o siempre la pizarra digital/pantalla interactiva al igual que el proyector de materiales que es utilizado bastante o siempre en un 4,3%. Estos porcentajes aumentan hasta el 40,6% y 19% respectivamente si se agregan los maestros que a veces los utilizan. Por tanto, observamos que la mitad de los maestros (59,5%) nunca o casi nunca utiliza una pizarra digital y la mayoría de los maestros (81,1%) nunca o casi nunca utiliza un proyector de materiales.

Las valoraciones que realizan los maestros apuntan a que la presencia de otros medios tecnológicos como pueden ser la pizarra digital o el proyector de materiales no está tan consolidada en el aula de música como sucede con los medios audiovisuales.

- *Otros medios:*
- ❖ un porcentaje minoritario de maestros utiliza otros medios como ser cuadros, fotos, instrumentos de creación propia o internet.

3.4.3.8. Materiales en soporte audiovisual y software informático

Cuestionarios electrónicos

En lo relativo al grado de utilización de *materiales en soporte audiovisual y software informático* los datos obtenidos confirman, con unas ligeras variaciones, los resultados que se aprecian en la tabla anterior 3.69:

-*Música en CDs o cassettes*: utilizado en los mismos porcentajes que los equipos de música (tabla 3.69), bastante en un 40% de los casos y siempre en un 46,7%.

-*Películas en vídeo o DVD*: utilizado a veces en un 63,3% de los casos y en un 33,3% bastante/siempre de los casos, datos que difieren con respecto a los datos aportados en la tabla 3.69 en el primer uso en torno a un 25% y que coinciden con el porcentaje obtenido en bastante/siempre en el uso del proyector de cine/TV/vídeo (30%). En el caso del uso del proyector de cine recordemos que los maestros señalaron en un 23,3% que nunca o casi nunca lo utilizaban y un 10% no sabe/no contesta el apartado.

-*CD-Roms o DVDs interactivos*: un 70% de los maestros señalan que a veces lo utilizan (40%) o bastante (30%) mientras que un 23,3% no lo utiliza. Este último dato difiere con los resultados mostrados en la tabla 3.18 en donde sólo un 6,7% afirma no utilizarlos.

-*Software de notación musical*: éste no es utilizado o casi nunca es utilizado en un 46,7% de los casos, porcentaje que coincide con la opción agrupada de lo utiliza a veces (30%) o bastante (16,7%). Con respecto a los resultados mostrados en la tabla 3.18 hay una ligera diferencia en la primera opción (nunca lo utiliza) en donde sólo un 23,3% de los maestros señalaban que no utilizaban este tipo de material, porcentaje que aumenta hasta un 27% aprox. en este apartado si tenemos en cuenta a los maestros que no responden ya que ahora un 36,7% de maestros señalan que nunca lo utilizan.

Algo similar ocurre con la utilización del resto de materiales. En el caso de los *secuenciadores*, un 76,7% de los maestros señala que no lo utiliza o casi nunca lo utiliza y un 10% no sabe/no contesta. En la tabla 3.18 los resultados obtenidos muestran que un 63,3% de los maestros no utiliza secuenciadores mientras que un 20% no contesta. En el caso de los *elementos del entorno MIDI* (mesas de mezclas, teclados) también se observan pequeñas variaciones en los datos ya que un 43,3% señala que no lo utiliza mientras que un 6,7% no sabe/no contesta y en la tabla 3.18, el 46,7% de los maestros afirman no utilizarlo y un 3,3% no contesta. En cuanto a los *programas de aprendizaje asistido por ordenador* un 43,3% de los maestros nunca los utilizan mientras que en la tabla 3.18 este porcentaje aumenta en un 13% aprox. Por último, los maestros no utilizan *software*

de acompañamiento (Minus One) en un 70% de los casos porcentaje que aumenta hasta el 76,7% en los datos obtenidos en la tabla 3.18. Ninguno de los maestros participantes ha completado la opción *Otros*.

	Nunca		Casi Nunca		A veces		Bastante		Siempre		No sabe/ no contesta	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
CD-Roms o DVDs interactivos	7	23,3	1	3,3	12	40,0	9	30,0	1	3,3	0	,0
Música en CDs o cassettes	1	3,3	1	3,3	2	6,7	9	30,0	17	56,7	0	,0
Películas en vídeo o DVD	0	,0	0	,0	19	63,3	8	26,7	2	6,7	1	3,3
Software de notación musical	11	36,7	3	10,0	9	30,0	5	16,7	0	,0	2	6,7
Secuenciadores	17	56,7	6	20,0	2	6,7	2	6,7	0	,0	3	10,0
Elementos del entorno MIDI	13	43,3	5	16,7	6	20,0	4	13,3	0	,0	2	6,7
Programas de aprendizaje asistido por ordenador	13	43,3	3	10,0	11	36,7	2	6,7	0	,0	1	3,3
Software de acompañamiento	21	70,0	4	13,3	2	6,7	0	,0	0	,0	3	10,0
Otros	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0

Tabla 3.71: Grado de utilización de materiales en soporte audiovisual y software informático

Hemos preguntado a los maestros acerca de los temas de los *CD-Roms* que utilizan. Hay una ligera variación con respecto a los resultados de la opción *no utiliza* presentados anteriormente en la tabla 3.71 ya que de un 23,3% baja ahora a un 16,7%. La totalidad de los maestros restantes completan este apartado. Los *CD-Roms* más utilizados son de instrumentos musicales (80%) seguidos de canciones (63,3%) y juegos musicales (63,3%). Otros temas empleados aunque en menor proporción son relativos al lenguaje musical (43,3%), interpretación musical en el aula (40%) y compositores (36,7%).

	f	% de casos
No utiliza	5	16,7
Instrumentos musicales	24	80,0
Compositores	11	36,7
Historia de la Música	9	30,0
Intérpretes	7	23,3
Lenguaje musical	13	43,3
Canciones	19	63,3
Interpretación musical en el aula	12	40,0
Juegos musicales	19	63,3
Otro multimedia interactivo (grabaciones)	1	3,3

Tabla 3.72: Temas de los CD-Roms

En el caso del *software de notación musical*, un 40% de los maestros señalan que no utilizan este tipo de software. Este dato coincide, con una pequeña variación, con los presentados en la tabla 3.71 en donde un 36,7% de los maestros señala que no utiliza este tipo de programas y un 6,7% no contesta. En un 43,3% los maestros emplean el Finale y en un 30% el Encore. Sólo en un 16,7% de los casos los maestros señalaron que utilizan ambos programas.

	f	% de casos
No utiliza	12	40,0
Finale	13	43,3
Finale NotePad	2	6,7
Encore o Music Time	9	30,0
Sibelius	1	3,3
Otro (editor de partituras)	1	3,3

Tabla 3.73: Software de notación musical

Por otra parte, un 40% de maestros no utiliza *programas de aprendizaje asistido por ordenador* mientras que otro grupo de maestros sí utiliza este tipo de programas ya sea de entrenamiento auditivo (40%), Pipo (26,7%), Clic (11%) o Aprendilandia (3,3%). De estos maestros, un 20% utiliza tanto Pipo, Clic como programas de entrenamiento auditivo. Este dato varía ligeramente con respecto a los resultados mostrados en la tabla 3.71 en donde se recogía que un 43,3% de los maestros no utiliza este tipo de programas.

	f	% de casos
No utiliza	12	40,0
Programas de entrenamiento auditivo	12	40,0
Programas sobre teoría de la música	0	,0
Programa 'Rhythm Ace'	0	,0
Programa 'Play it by ear'	0	,0
Programa 'Practica música'	0	,0
Pipo	8	26,7
Clic	11	36,7
Otros (<i>Aprendilandia</i>)	1	3,3

Tabla 3.74: *Programas de aprendizaje asistido por ordenador*

En consonancia con los datos aportados anteriormente, podemos observar que sólo un 3,3% de los maestros no utiliza *música en cassette o CD* en sus clases. Podemos considerar este dato como el definitivo. Valoramos como muy positivo la presencia de música para ritmo y movimiento (90%) y danzas (86,7%) en el aula de música al ser éstos, a nuestro juicio, aspectos fundamentales de la educación musical.

	f	% de casos
No utiliza	1	3,3
Canciones infantiles	25	83,3
Grupos/cantantes actuales	22	73,3
Obras maestras de música clásica	25	83,3
Música para ritmo y movimiento	27	90,0
Danzas	26	86,7
Otros	4	13,3

Tabla 3.75: *Músicas en cassette o CDs*

Encontramos porcentajes tan elevados como en el caso anterior en la utilización de *películas de vídeo o DVD*. La gran mayoría de los docentes ponen películas musicales (90%) y/o cuentos musicales (80%) y películas para presentar los instrumentos musicales (73,3%). En un menor grado utilizan películas sobre compositores (33,3%), musicales (30%), ópera (23,3%), vídeo-clips (20%), grupos o cantantes actuales (20%), zarzuela (13,3%) y ballet (13,3%). Un 3,3% de los maestros no responde a la pregunta dato que se corresponde con los resultados obtenidos en la tabla 3.18.

	f	% de casos
No utiliza	0	,0
Cuentos musicales	24	80,0
Presentación de instrumentos musicales	22	73,3
Películas sobre compositores	10	33,3
Películas musicales	27	90,0
Ópera	7	23,3
Zarzuela	4	13,3
Musicales	9	30,0
Ballet	4	13,3
Recopilación Vídeo-Clips	6	20,0
Grupos/cantantes actuales	6	20,0
Otros	1	3,3

Tabla 3.76: Películas de vídeo o DVD

En cuanto a la utilización de los *libros de texto* por parte del alumnado, la gran mayoría de los docentes incorpora en mayor o menor medida el libro de texto en el aula. Un 33,3% lo utiliza para toda la materia mientras que otro 40% solamente para algunos aspectos determinados. Un 26,7% de los maestros prefiere que los alumnos no dispongan de un libro de texto.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí, para toda la materia	10	33,3	33,3	33,3
	Sí, solamente para algunos aspectos	12	40,0	40,0	73,3
	NO	8	26,7	26,7	100,0
Total		30	100,0	100,0	

Tabla 3.77: Utilización del libro de texto por parte de los alumnos

De los maestros que prefieren que sus alumnos utilicen un libro de texto para toda la materia (33,3%) el 30% lo aplica a todos los cursos mientras que el 3,3% restante lo utiliza a partir del segundo ciclo. De los maestros que lo utilizan sólo para algunos aspectos determinados (40%) el 33,3% lo aplica a todos los cursos mientras que un 3,3% lo utiliza solamente en primero, segundo y quinto y otro 3,3% lo utiliza sólo en el sexto curso. De los maestros que marcaron no como respuesta en la utilización del libro de texto por parte de los alumnos, un 3,3% responde ahora que lo utilizan en el segundo ciclo.

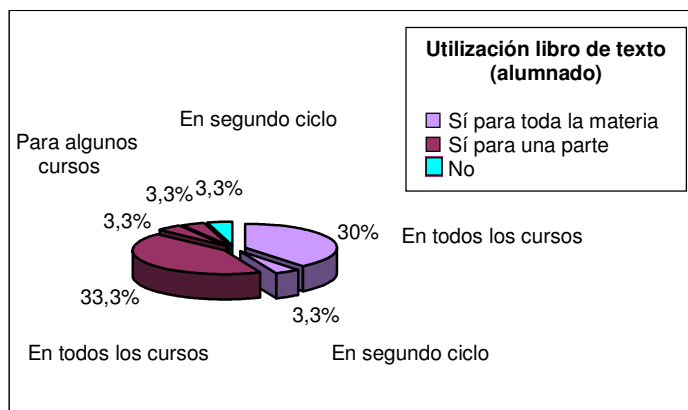


Gráfico 3.49: Utilización de los libros de texto por parte del alumnado

La principal editorial de los libros de texto elegida por los maestros para que utilicen sus alumnos es, en los tres ciclos, la Editorial Galinova utilizado en un 36,7% de los casos en el primer ciclo y en un 46,7% en el resto de los ciclos. Otras editoriales utilizadas son la Editorial Anaya (10%), SM (6,7%), Edebé (3,3%) y Santillana (3,3%). Las editoriales Casals, Everest y Oxford son propuestas para ser utilizadas sólo en un ciclo.

	Primer Ciclo		Segundo Ciclo		Tercer Ciclo	
	f	%	f	%	f	%
Anaya	3	10,0	3	10,0	3	10,0
Casals	0	,0	1	3,3	0	,0
Edebe	1	3,3	0	,0	0	,0
Everest	0	,0	0	,0	1	3,3
Galinova	11	36,7	14	46,7	14	46,7
Oxford	1	3,3	0	,0	0	,0
Santillana	1	3,3	1	3,3	1	3,3
SM	2	6,7	1	3,3	1	3,3
Depende	1	3,3	1	3,3	1	3,3

Tabla 3.78: Principales editoriales utilizadas (alumnado)

Los libros de texto son utilizados por los maestros en un porcentaje importante (si agrupamos las respuestas a veces, bastante y siempre) para cantar o tocar las piezas y canciones que contiene (66,7%), explicar conceptos (63,3%), completar las fichas que contiene (63,3%), realizar las actividades que propone el libro (60%), facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos (60%), presentar un tema (56,7%) y planificar las clases (56,7%). En menor medida, los libros de texto del alumno son utilizados para facilitar el trabajo en grupo (43,3%), para evaluar (36,7%) y para controlar el currículum establecido (23,3%).

	Nunca		Casi Nunca		A veces		Bastante		Siempre		No sabe/ no contesta	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Presentar un tema	3	10,0	2	6,7	8	26,7	6	20,0	3	10,0	8	26,7
Controlar el currículum establecido	1	3,3	0	,0	2	6,7	2	6,7	3	10,0	22	73,3
Explicar conceptos	2	6,7	1	3,3	6	20,0	10	33,3	3	10,0	8	26,7
Facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos	2	6,7	3	10,0	5	16,7	11	36,7	2	6,7	7	23,3
Facilitar el trabajo en grupo	4	13,3	5	16,7	8	26,7	3	10,0	2	6,7	8	26,7
Completar las fichas escritas que contenga	2	6,7	2	6,7	5	16,7	11	36,7	3	10,0	7	23,3
Cantar o tocar las piezas y canciones que contenga	1	3,3	2	6,7	6	20,0	11	36,7	3	10,0	7	23,3
Realizar las actividades que propone el libro	2	6,7	1	3,3	9	30,0	6	20,0	3	10,0	9	30,0
Evaluar	6	20,0	3	10,0	4	13,3	6	20,0	1	3,3	10	33,3
Planificar sus clases	4	13,3	0	,0	7	23,3	7	23,3	3	10,0	9	30,0

Tabla 3.79: Funciones de los libros de texto

Además los maestros utilizan otros medios impresos en su práctica docente, medios -que como veremos a continuación- son tan utilizados por los docentes en las clases de música como los CDs o cassettes de música. Es el caso de los cancioneros y los carteles o láminas que se utilizan en un 90% y 86,7% de los casos respectivamente. En menor medida los docentes recurren a libros de consulta (63,3%) y prensa (40%). Un 16,7% de los maestros utilizan otros medios impresos como ser tarjetas, fichas, musicogramas y pictogramas.

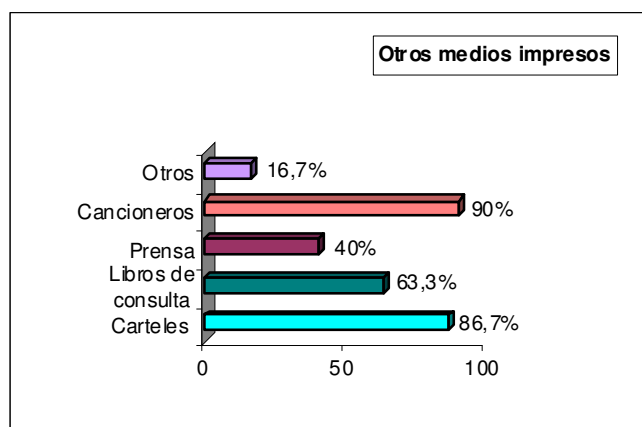


Gráfico 3.50: Otros medios impresos utilizados por los maestros de música

Estos otros medios impresos son utilizados por los maestros principalmente para ampliar los temas trabajados (40%). También sirven de apoyo y complemento al libro de texto (10%), como material de consulta (5%), para realizar actividades grupales (5%), presentar o explicar contenidos (5%), para improvisar (5%) o para leer música (5%). Incluimos a continuación un comentario realizado por un maestro que utiliza otros medios impresos *“Para adaptar los contenidos a los gustos de los alumnos y en beneficio de una formación musical más variada y rica. Los libros de texto tienen muchas carencias”*. (Cuest. 7)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ampliación, refuerzo	8	26,7	40,0	40,0
	Apoyo	2	6,7	10,0	50,0
	Actividades grupales	1	3,3	5,0	55,0
	Consulta, renovación	1	3,3	5,0	60,0
	Adaptar contenidos	1	3,3	5,0	65,0
	Presentación contenidos	1	3,3	5,0	70,0
	Alcanzar objetivos	1	3,3	5,0	75,0
	Facilitar la enseñanza de la música	1	3,3	5,0	80,0
	Para realizar actividades concretas	1	3,3	5,0	85,0
	Lectura partituras	1	3,3	5,0	90,0
	Explicar	1	3,3	5,0	95,0
	Improvisación	1	3,3	5,0	100,0
	Total	20	66,7	100,0	
Perdidos	10	33,3			
Total	30	100,0			

Tabla 3.80: Funciones de los otros medios impresos utilizados por los maestros de música

Por último, en este bloque nos hemos interesado por conocer los cancioneros que utilizan los maestros en sus clases de música. Un 63,3% de los maestros utiliza el Cancionero Escolar Gallego de Manuel Rico Vereá *‘Vente, vindo, ven cantando’*. También un 60% de los maestros recurren a las canciones incluidas en los propios libros de texto y a las canciones de los cursos de Jos Wuytack (53,3%). En menor grado se utiliza el *‘Cancionero Musical de Galicia’* de Casto Sampedro y Folgar (26,7%), los cancioneros de Violeta Hemsy de Gainza (23,3%), las canciones de Disney (23,3%), *‘Jugar, cantar y contar’* de Carmen San Andrés (13,3%) y otros como recopilaciones efectuadas por los propios maestros -de cursos, de música gallega, de textos- (20%), de M.Sanuy (3,3%), *‘Cancións de aquí e acola’*, *‘Cancións para o ano’*, *‘Cancioneiro coral galego’* y *‘Gaiteiros da Xistra’* (3,3%) o *‘Pedagoxía musical de C.Muscarei’* (3,3%). Cabe incluir aquí el comentario de un maestro que señala que *“varío todos los años, imposible reflejar”* (Cuest. 30) aportación que resume, de alguna forma, la variedad de fuentes que utilizan los maestros dado que los datos reflejan que un 43,3% de los maestros utiliza 4 o más de 4 fuentes para elegir su repertorio, un

26,7% maneja tres fuentes, sólo un 16,7% utiliza dos fuentes (Cancionero de Galicia-Wuytack, Cancionero de Galicia–Rico Vereá, Rico Vereá-libro de texto,o Rico Vera-Wuytack) y el 6,7% utiliza su propia recopilación.

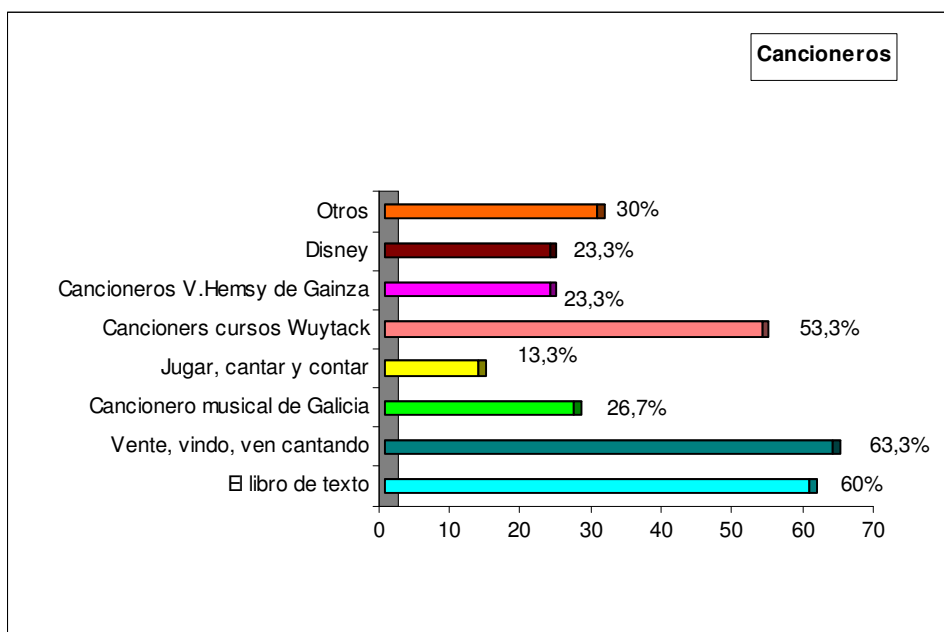


Gráfico 3.51: Cancioneros utilizados por los maestros de música

Cuestionarios enviados por correo postal

Con referencia al grado de utilización de *materiales en soporte audiovisual y software informático* los datos obtenidos confirman la presencia de los medios audiovisuales en el aula de música:

-*Música en CDs o cassettes*: utilizados de forma mayoritaria, bastante en un 49,4% de los casos y 43,5% siempre. Las opciones nunca y casi nunca no son marcadas por los maestros. Estos porcentajes varían ligeramente respecto a los datos obtenidos en la tabla 3.70 que reflejan que los equipos de música son utilizados bastante en un 40% de los casos, siempre en un 44,7% y nunca en un 10,6%. Esta diferencia podría deberse a que también podemos reproducir los CDs en los ordenadores no haciendo falta un equipo de música para ello o en un MP3, como señala un maestro en la tabla 3.85.

-*Películas en vídeo o DVD*: utilizado a veces en un 54,1% de los casos y en un 29,4% bastante/siempre de los casos, datos que difieren con los datos obtenidos en la tabla 3.70 que muestran que se utiliza el proyector de cine/TV/vídeo a veces en un 38,8% y bastante en 29,4% de los casos. También aquí podríamos atribuir esta diferencia a la posibilidad de visionar películas desde un ordenador proyectándolas con un cañón.

-*CD-Roms o DVDs interactivos*: un 67,1% de los maestros señalan que a veces lo utilizan (41,2%) o bastante (25,9%) mientras que un 22,4% no lo utiliza (10,6%) o casi nunca lo utiliza (11,8%). Este último dato difiere con los resultados mostrados en la tabla 3.19 en donde un 8,2% afirma no utilizarlos.

-*Software de notación musical*: éste no es utilizado o casi nunca es utilizado en un 42,4% de los casos, porcentaje que difiere con respecto a los resultados mostrados en la tabla 3.19 que, en ese caso, mostraba que un 34,1% de los maestros no utilizan este tipo de software. Por otro lado, un 35,3% de los maestros a veces lo utiliza mientras que otro 10,6% lo utiliza bastante. Sólo un 4,7% lo utiliza siempre.

-*Secuenciadores*: un 76,5% de los maestros señala que no lo utiliza o casi nunca lo utiliza y un 8,2% no sabe/no contesta. En la tabla 3.19 los resultados obtenidos muestran que un 60% de los maestros no utiliza secuenciadores mientras que un 10% no contesta. También en el caso de los *elementos del entorno MIDI* (mesas de mezclas, teclados) se observan altos porcentajes en las opciones nunca/casi nunca ya que un 64,8% de los maestros señala que no lo utiliza o casi nunca lo utiliza mientras que otro 6,7% no sabe/no contesta. En la tabla 3.19 un 40% de los maestros afirman no utilizarlo y un 10,6% no contesta. En cuanto a los *programas de aprendizaje asistido por ordenador* la mitad de los maestros (49,4%) nunca o casi nunca los utiliza mientras que en la tabla 3.19 este porcentaje desciende hasta el 40%. Por último, los maestros no utilizan *software de acompañamiento* (Minus One) en un 74,1% de los casos porcentaje que desciende hasta el 69,4% en los datos obtenidos en la tabla 3.19. Sólo un 6% de los maestros participantes ha completado la opción *Otros*.

	Nunca		Casi Nunca		A veces		Bastante		Siempre		No sabe/ no contesta	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
CD-Roms o DVDs interactivos	9	10,6	10	11,8	35	41,2	22	25,9	7	8,2	2	2,4
Música en CDs o cassettes	0	,0	0	,0	5	5,9	42	49,4	37	43,5	1	1,2
Películas en vídeo o DVD	3	3,5	9	10,6	46	54,1	21	24,7	4	4,7	2	2,4
Software de notación musical	22	25,9	14	16,5	30	35,3	9	10,6	4	4,7	6	7,1
Secuenciadores	53	62,4	12	14,1	8	9,4	4	4,7	1	1,2	7	8,2
Elementos del entorno MIDI	37	43,6	18	21,2	16	18,8	6	7,1	4	4,7	4	4,7
Programas de aprendizaje asistido por ordenador	30	35,3	12	14,1	33	38,8	6	7,1	0	,0	4	4,7
Software de acompañamiento	63	74,1	7	8,2	6	7,1	1	1,2	0	,0	8	9,4
Otros	4	4,7	0	,0	0	,0	1	1,2	0	,0	80	94,1

Tabla 3.81: Grado de utilización de materiales en soporte audiovisual y software informático

Con relación a los temas de los *CD-Roms* que se utilizan, hay una pequeña variación de un 1% en la opción *no utiliza* respecto a los datos presentados en la tabla 3.81 que se deben a los maestros que no responden. Los *CD-Roms* más utilizados son de instrumentos musicales (78,8%) seguidos de canciones (70%) y juegos musicales (60%). Otros temas empleados, aunque en menor proporción, son relativos al lenguaje musical (50%), compositores (44,7%), interpretación musical en el aula (29,4%), intérpretes (28,2%), historia de la música (27%). Otro material multimedia interactivo que se utiliza son los cuentos narrados y musicados (1,2%), las danzas y bailes (2,4%) y los karaokes (2,4%).

	f	% de casos
No utiliza	10	11,8
Instrumentos musicales	67	78,8
Compositores	38	44,7
Historia de la Música	23	27,1
Intérpretes	24	28,2
Lenguaje musical	43	50,6
Canciones	60	70,6
Interpretación musical en el aula	25	29,4
Juegos musicales	51	60
Otro multimedia interactivo (grabaciones)	6	7,1

Tabla 3.82: Temas de los CD-Roms

En el caso del *software de notación musical*, los maestros emplean sobre todo el Encore (31,8%) o Finale (30,6%). En un 14% de los casos los maestros señalaron que utilizan ambos programas. También se utiliza, aunque en menor medida, el programa Sibelius (15,3%) y otro software (4,7%) como ser software libre, propio, Lenmus o Sonar. Los maestros que no utilizan este tipo de software alcanzan un 28%, datos que coinciden con una ligera variación, con los datos presentados en la tabla 3.81 en donde un 25,9% de los maestros señala que no utiliza estos programas.

	f	% de casos
No utiliza	24	28,2
Finale	26	30,6
Finale Allegro	2	2,4
Finale NotePad	6	7,1
Encore	27	31,8
Sibelius	13	15,3
Music Time Deluxe	3	3,5
Otro (editor de partituras)	4	4,7

Tabla 3.83: Software de notación musical

Por otra parte, un 34,1% de maestros no utiliza *programas de aprendizaje asistido por ordenador*, dato que concuerda, con una ligera variación, con los presentados en la tabla 3.81 que

reflejan que un 35,3% no utiliza este tipo de programas. Otro grupo de maestros sí utiliza este tipo de programas entre los que destacan Pipo (40%), Clic (38,8%) o de entrenamiento auditivo (24,7%). También se mencionan otros programas como ser JClic (Clic avanzado), programas propios, Jalmus, Thinkin, Xtec (Red telemática educativa de Cataluña) o Averroes (Red telemática educativa de Andalucía). De estos maestros, un 17,6% utiliza tanto Pipo como Clic y otro 14,1% utiliza programas de entrenamiento auditivo y Pipo y Clic (5,9%) o los primeros y algún otro, como puede ser de teoría de la música o sólo Pipo o Clic.

	f	% de casos
No utiliza	29	34,1
Programas de entrenamiento auditivo	21	24,7
Programas sobre teoría de la música	8	9,4
Programa 'Rhythm Ace'	1	1,2
Programa 'Play it by ear'	2	2,4
Programa 'Practica música'	4	4,7
Pipo	34	40,0
Clic	33	38,8
Otros	7	4,6

Tabla 3.84: *Programas de aprendizaje asistido por ordenador*

Con referencia a la utilización de *música en cassette o CD* en las clases, es muy gratificante observar que todos los maestros utilizan música en sus clases. Valoramos como muy positivo la presencia de música para danzas (89,4%) y música para ritmo y movimiento (84,7%) en el aula de música al ser éstos, a nuestro juicio, aspectos fundamentales de la educación musical. También están muy presentes las canciones infantiles (89,4%), las obras maestras de la música clásica (88,2%) y los grupos y cantantes actuales (74,1%). En la opción 'otros' los maestros señalan los cuentos musicados, Cantajuegos, los CDs de los libros de texto, música folk, popular gallega, de otras culturas, new age y sonidos grabados. Un maestro comenta que utiliza un MP3.

	f	% de casos
No utiliza	0	,0
Canciones infantiles	76	89,4
Grupos/cantantes actuales	63	74,1
Obras maestras de música clásica	75	88,2
Música para ritmo y movimiento	72	84,7
Danzas	76	89,4
Otros	18	21,2

Tabla 3.85: *Músicas en cassette o CDs*

También la mayoría de los maestros utilizan *películas de vídeo o DVD*. En este caso los temas de las películas son cuentos musicales (71,8%), películas musicales (68%) y películas para presentar los instrumentos musicales (67%). En un menor grado se utilizan películas sobre grupos o cantantes actuales (30%), compositores (29,4%), ópera (21%), vídeo-clips (20%), zarzuela (11,8%) y ballet (10%). También los maestros nos aportan otra serie de películas que visionan en clase como ser acontecimientos musicales, Cantajuegos, dibujos animados como Little Einstein, programas grabados como el Conciertazo y karaokes. Un 1,2% de los maestros no responde a la pregunta, porcentaje que difiere ligeramente respecto al porcentaje recogido en la tabla 3.19 de 4,7% de maestros que no responden.

	f	% de casos
No utiliza	4	4,7
Cuentos musicales	61	71,8
Presentación de instrumentos musicales	57	67,1
Películas sobre compositores	25	29,4
Películas musicales	58	68,2
Ópera	18	21,2
Zarzuela	10	11,8
Musicales	24	28,2
Ballet	9	10,6
Recopilación Vídeo-Clips	17	20,0
Grupos/cantantes actuales	26	30,6
Otros	9	10,6

Tabla 3.86: *Películas de vídeo o DVD*

Respecto a la utilización de los *libros de texto* por parte del alumnado, la gran mayoría de los docentes incorpora el libro de texto en el aula. Un 32,9% lo utiliza para toda la materia mientras que otro 47,1% solamente para algunos aspectos determinados. Un 20% de los maestros prefiere que los alumnos no utilicen un libro de texto.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí, para toda la materia	28	32,9	32,9	32,9
	Sí, solamente para algunos aspectos	40	47,1	47,1	80,0
	NO	17	20,0	20,0	100,0
Total		85	100,0	100,0	

Tabla 3.87: Utilización del libro de texto por parte de los alumnos

Los libros de texto son utilizados por los maestros a veces o bastante en un porcentaje importante para realizar las actividades que propone el libro (69,4%), cantar o tocar las piezas y canciones que contiene (68,2%), controlar el currículum establecido (64,7%), explicar conceptos (63,6%), facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos (58,8%), completar las fichas que contiene (58,8), presentar un tema (54,1%) y facilitar el trabajo en grupo (50,6%). Si a estos valores le agregamos los porcentajes obtenidos en la opción siempre, vemos como éstos se incrementan hasta alcanzar un 72,9%, 74,1%, 75,3%, 70,7%, 67%, 72,9%, 61,2% y 51,8% respectivamente. En menor medida, los libros de texto del alumno son a veces o bastante utilizados para evaluar (43,3%).

	Nunca		Casi Nunca		A veces		Bastante		Siempre		No contesta	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Presentar un tema	9	10,6	10	11,8	29	34,1	17	20,0	6	7,1	14	16,5
Controlar el currículum establecido	5	5,9	7	8,2	17	20,0	38	44,7	9	10,6	9	10,6
Explicar conceptos	6	7,1	7	8,2	35	41,2	19	22,4	6	7,1	12	14,1
Facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos	6	7,1	8	9,4	22	25,9	28	32,9	7	8,2	14	16,5
Facilitar el trabajo en grupo	14	16,5	15	17,6	26	30,6	17	20,0	1	1,2	12	14,1
Completar las fichas escritas que contenga	5	5,9	6	7,1	24	28,2	26	30,6	12	14,1	12	14,1
Cantar o tocar las piezas y canciones que contenga	4	4,7	8	9,4	30	35,3	28	32,9	5	5,9	10	11,8
Realizar las actividades que propone el libro	5	5,9	7	8,2	35	41,2	24	28,2	3	3,5	11	12,9
Evaluar	12	14,1	19	22,4	25	29,4	11	12,9	4	4,7	14	16,5
Otros	1	1,2	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	84	98,8

Tabla 3.88: Funciones de los libros de texto

Los maestros también utilizan otros medios impresos en su práctica docente, medios -que como veremos a continuación y al igual que sucede con los participantes de los cuestionarios enviados por correo electrónico- son tan utilizados por los docentes en las clases de música como los CDs o cassettes de música. Es el caso de los cancioneros, los carteles o láminas y los libros de consulta que se utilizan en un 87,1%, 71,8% y 71,8% de los casos respectivamente. En menor medida los docentes recurren a la prensa (17,6%) y a otros medios impresos (12,9%) como ser los propios apuntes, fichas elaboradas por el profesor, papel pautado, partituras, musicogramas y pictogramas.

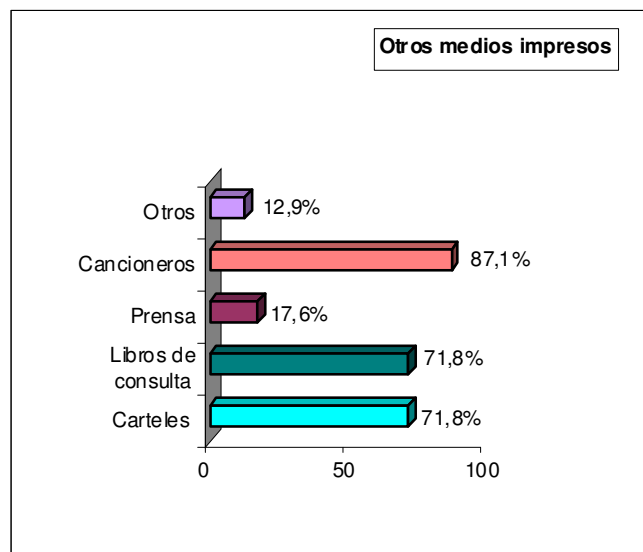


Gráfico 3.52: Otros medios impresos utilizados por los maestros de música

Estos otros medios impresos son utilizados por los maestros principalmente para ampliar y reforzar los temas trabajados (40,3%). También sirven para preparar las clases (13,4%), presentar o explicar contenidos (12%), para realizar actividades concretas (8,2%), de apoyo y complemento al libro de texto (6%), para ilustrar las explicaciones (6%), como material de consulta (4,5%), para motivar a los alumnos (4,5%), para leer y escribir música (1,5%) y para alcanzar los objetivos (1,5%).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ampliación, refuerzo	27	31,8	40,3	40,3
	Apoyo	4	4,7	6,0	46,3
	Consulta, renovación	3	3,5	4,5	50,7
	Presentación contenidos	6	7,1	9,0	59,7
	Alcanzar objetivos	1	1,2	1,5	61,2
	Para realizar actividades concretas	7	8,2	10,4	71,6
	Lecto-escritura partituras	1	1,2	1,5	73,1
	Explicación	2	2,4	3,0	76,1
	Preparación de clases	9	10,6	13,4	89,6
	Motivación	3	3,5	4,5	94,0
	Ilustrar explicaciones	4	4,7	6,0	100,0
	Total	67	78,8	100,0	
Perdidos	18	21,2			
Total	85	100,0			

Tabla 3.89: Funciones de los otros medios impresos utilizados por los maestros

Por último, en este bloque nos hemos interesado por conocer los cancioneros que utilizan los maestros en sus clases de música. Un 70% de los maestros utiliza las canciones incluidas en los propios libros de texto y en un 60% las canciones de los cursos de Jos Wuytack. Por otra parte, en un 51,8% de los casos se utiliza el Cancionero Escolar Gallego de Manuel Rico Vereá '*Vente, vindo, ven cantando*'. Otras fuentes también son utilizadas en un 43,5% de los casos. En menor grado se utilizan los cancioneros de Violeta Hemsy de Gainza (28,2%), el '*Cancionero Musical de Galicia*' de Casto Sampedro y Folgar (25,9%), las canciones de Disney (18,8%) y '*Jugar, cantar y contar*' de Carmen San Andrés (8,2%). Algunos de los maestros nos informan de que utilizan Mamá Cabra (5,9%), material realizado por el propio profesor o en el aula (5,9%), su archivo musical personal (5,9%), canciones de los cursos de Susa Herrera (3,5%), otros cancioneros como '*Arrollín, arrollán*' (2,4%), canciones de '*Fuxan os ventos*', de Palacio, Schubart y Anton Santamaria, Hidalgo, Luis Prego, Tomás Rábano, Suso Vaamonde, Villalba Freire, Cantajuegos, Internet (1,2%) y de otras editoriales (4,7). Los datos revelan que un 38,8% de los maestros utiliza 4 o más fuentes para seleccionar su repertorio, un 24,7% maneja tres fuentes, un 21,2% dos fuentes y el 15,3% restante uno solo.

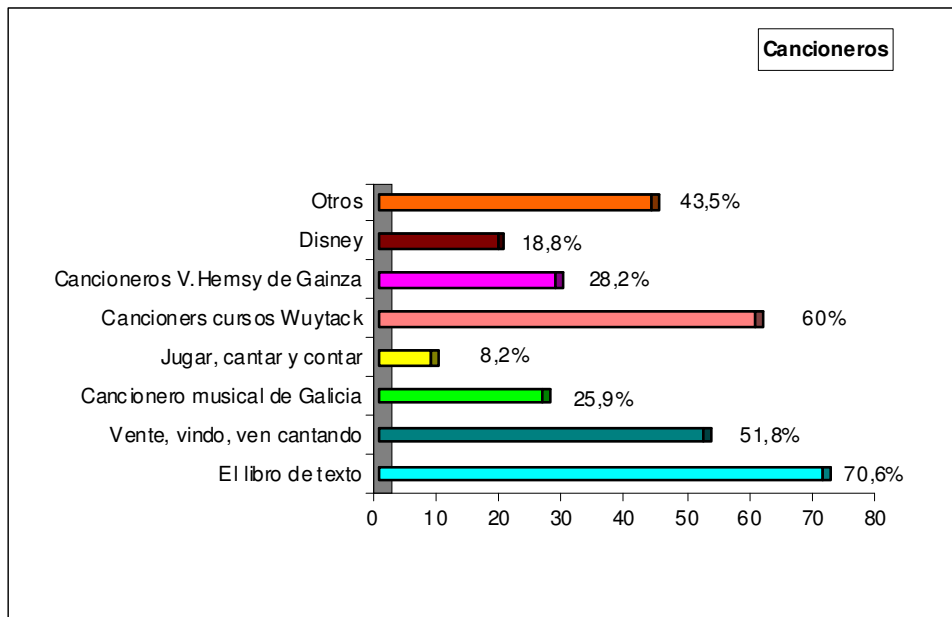


Gráfico 3.53: Cancioneros utilizados por los maestros de música

Principales datos obtenidos referidos a la integración de materiales en soporte audiovisual y software informático en el currículum de música

A continuación exponemos los resultados y el análisis conjunto de los datos recogidos de los cuestionarios enviados por correo electrónico y los enviados por correo postal.

- En relación al grado de *utilización de materiales en soporte audiovisual y software informático* los maestros realizan las siguientes valoraciones:
 - *Música en CDs o cassettes*: un 47,4% de los maestros afirma que siempre los utiliza, un 44,7% que los utiliza bastante y un 6,1% que a veces los utiliza. Por el contrario, en un 1,8% los CDs nunca o casi nunca son utilizados;
 - *Películas en vídeo o DVD*: un 5,4% de los maestros valora que siempre los utiliza, un 25,9% que los utiliza bastante y un 58% que a veces los utiliza. Por el contrario, en un 10,7% las películas nunca (2,7%) o casi nunca (8%) son proyectadas en la clase de música;
 - *CD-Roms o DVDs interactivos*: un 7,1% de los maestros opina que siempre los utiliza, un 27,4% que los utiliza bastante y un 41,6% que a veces los utiliza. Por el contrario, en un 23,9% los CDs nunca (14,2%) o casi nunca (9,7%) son utilizados;
 - *Software de notación musical*: un 3,7% de los maestros valora que siempre emplea este tipo de software, un 13,1% que lo emplea bastante y un 36,4% que a veces lo emplea. Por el contrario, en un 46,7% el software de notación musical nunca (30,8%) o casi nunca (15,9%) son empleados;
 - *Secuenciadores*: un 1% de los maestros afirma que siempre utiliza el secuenciador, un 5,7% que lo utiliza bastante y un 9,5% que a veces lo utiliza. Por el contrario, el 83,8% de los maestros valora que nunca (66,7%) o casi nunca (17,1%) lo utiliza.
 - *Elementos del entorno MIDI*: un 3,7% de los maestros afirma que los emplea, un 9,2% que lo utiliza bastante y un 20,2% que a veces lo utiliza. Por el contrario, en un 67% los elementos del entorno MIDI nunca (45,9%) o casi nunca (21,1%) son empleados;
 - *Programas de aprendizaje asistido por ordenador*: un 7,3% de los maestros valora que los utiliza bastante mientras que un 40% afirma que los utiliza a veces. Por el contrario, un 52,7% de los maestros valora que nunca (39,1%) o casi nunca (13,6%) los emplea.
 - *Software de acompañamiento*: un 1% de los maestros opina que lo emplea bastante mientras que un 7,7% que a veces lo utiliza. Por el contrario, un

91,4% de los maestros afirma que nunca (80,8%) o casi nunca (10,6%) lo emplea;

- *Otros*: un 20% de los maestros afirma que utiliza otros medios como, por ejemplo, programas de audición de audio.

Como se observa las valoraciones que realizan los maestros apuntan, por un lado, a una presencia y utilización muy importante de algunos medios en soporte audiovisual e informático en el aula de música y, por otro lado, a un uso minoritario de otros medios, con un predominio general del uso ocasional ('a veces') de éstos. En el primer grupo encontramos que la música en CDs o cassettes es utilizada por casi la mitad de los maestros (47,4%), porcentaje que supera el 95% si se incluyen los maestros que los utilizan bastante o a veces. También más de la mitad de los maestros (58%) valora que utiliza a veces las películas en sus clases, porcentaje que alcanza el 89,3% si se incluyen los maestros que siempre o bastante los emplea. Por otra parte un 41,6% de los maestros a veces emplea CD-Roms o DVDs interactivos, porcentaje que aumenta hasta el 76% si se incluyen los maestros que siempre o bastante los emplea. Aunque en menor medida, el software de notación musical también es empleado por la mitad (53,2%) de los maestros aunque sólo sea de forma ocasional. En el segundo grupo encontramos que los secuenciadores no son utilizados por el 83,8% de los maestros participantes, al igual que el software de acompañamiento (Minus One) que no es utilizado en un 91,4%. Tampoco son utilizados los elementos del entorno MIDI en un 67% de los casos y los programas de aprendizaje asistido por ordenador en un 52,7%.

- En cuanto al tipo de CD-Roms, CDs, películas y programas de aprendizaje asistido por ordenador que utilizan los maestros, éstos apuntan que son los siguientes:
 - *CD-Roms*: los temas son variados siendo los más utilizados de instrumentos musicales (79,1%), canciones (68,7%) y juegos musicales (60,9%). Otros temas empleados por casi la mitad de los maestros son CD-Roms de lenguaje musical (48,7%) o compositores (42,6%). En menor medida, también se emplean CD-Roms de interpretación musical en el aula (32,2%), historia de la música (27,8%), intérpretes (27%) y otro multimedia interactivo (6,1%) como ser cuentos narrados y musicados, danzas y bailes o karaokes;
 - *CDs o cassettes*: se utiliza música para danzas (88,7%), canciones infantiles (87,8%), obras maestras de la música clásica (87%), música para ritmo y movimiento (86,1%) y música de grupos o cantantes actuales (73,9%). En un 19,1% de los casos también se utiliza otro tipo de CDs como cuentos

musicados o sonidos grabados y se especifica el tipo de música, folk, popular gallega, de otras culturas o new age. Se observan porcentajes elevados en las distintas opciones lo que valoramos como muy positivo al ser la música utilizada que se menciona base para trabajar aspectos fundamentales de la educación musical;

- *Películas de vídeo o DVD:* los temas más utilizados son cuentos musicales (73,9%), películas musicales (73,9%) o presentación de instrumentos musicales (68,7%). En menor medida, se recurre a películas sobre compositores (30,4%), musicales (28,7%), grupos/cantantes actuales (27,8%), ópera (21,7%), recopilación de vídeo-clips (20%), zarzuela (12,2%) o ballet (11,3%). También se mencionan otro tipo de películas que se proyectan en el aula (8,7%) como ser acerca de acontecimientos musicales, Cantajuegos, dibujos animados como Little Einstein, programas de televisión como el Conciertazo y karaokes;
 - *Programas de aprendizaje asistido por ordenador:* los programas que los maestros valoran que más utilizan son Clic (38,3%), Pipo (36,5%) y programas de entrenamiento auditivo (28,7%). También se mencionan programas de teoría de la música (7%), 'Practica música' (3,5%), 'Play it by ear' (1,7%), 'Rhythm ace' (0,9%). Un 7% de los maestros utiliza otro tipo de programas como JClic, Jalmus, Thinkin, Xtec, Averroes o programas propios. Un porcentaje minoritario de maestros (15,6%) utiliza tanto Pipo, Clic como programas de entrenamiento auditivo mientras que un 21,7% utiliza tanto Pipo como Clic. Por otra parte, un 10,4% utiliza programas de entrenamiento auditivo y Pipo o Clic. Un 35,7% de los maestros participantes no utiliza este tipo de programas.
- Referido al software de notación musical los maestros señalan que utilizan principalmente el Finale (33,9%) y el Encore (31,3%). También es utilizado el programa Sibelius (12,2%), Finale Note Pad (7%), Music Time Deluxe (3,5%) o Finale Allegro (1,7%), y otro software (4,3%) como ser software libre, propio, Lenmus o Sonar. Un 31,3% de los maestros participantes no utiliza este tipo de software. El 21,8% de los maestros que utiliza un programa de notación musical, en realidad, utiliza más de uno.
 - Con respecto a la utilización de los libros de texto por parte del alumnado, un 33% de los maestros afirma que los alumnos lo utilizan para toda la materia mientras que un 45,2% opina que lo utilizan solamente para algunos aspectos determinados. Otro grupo lo representan los docentes que no trabajan con libros de texto para el alumno, que alcanzan un 21,7% de los casos.

- Los libros de texto son utilizados por los maestros en un porcentaje importante (si agrupamos los datos obtenidos de las opciones 'a veces', 'bastante' y 'siempre') para:
 - *Presentar un tema*: el 60% de los maestros valora que emplea a veces (32,2%), bastante (20%) o siempre (8,9%) el libro de texto para presentar un tema mientras que un 20,8% nunca (10,4%) o casi nunca (10,4%) lo hace. Por otra parte, un 19,2% no sabe o no contesta esta opción.
 - *Controlar el currículum establecido*: el 61,7% de los maestros opina que emplea a veces (16,5%), bastante (34,8%) o siempre (10,4%) el libro de texto para controlar el currículum establecido mientras que un 11,3% nunca (5,2%) o casi nunca (6,9%) lo hace. Por otra parte, un 27% no sabe o no contesta esta opción.
 - *Explicar conceptos*: el 68,7% de los maestros afirma que utiliza a veces (35,7%), bastante (25,2%) o siempre (7,8%) el libro de texto para explicar conceptos mientras que un 14% nunca (7%) o casi nunca (7%) lo hace. Por otra parte, un 17,4% no sabe o no contesta esta opción.
 - *Facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos*: el 65,2% de los maestros opina que a veces (23,5%), bastante (33,9%) o siempre (7,8%) utiliza el libro de texto para facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos mientras que un 16,6% nunca (7%) o casi nunca (9,6%) lo hace. Por otra parte, un 18,3% no sabe o no contesta esta opción.
 - *Facilitar el trabajo en grupo*: un 49,6% de los maestros afirma que utiliza a veces (29,6%), bastante (17,4%) o siempre (2,6%) el libro de texto para facilitar el trabajo en grupo mientras que un 33,1% nunca (15,7%) o casi nunca (17,4%) lo hace. Por otra parte, un 17,3% no sabe o no contesta esta opción.
 - *Completar las fichas escritas que contiene*: un 70,4% de los maestros valora que utiliza a veces (25,2%), bastante (32,2%) o siempre (13%) las fichas del libro de texto mientras que un 13,1% nunca (6,1%) o casi nunca (7%) lo hace. Por otra parte, un 16,5% no sabe o no contesta esta opción.
 - *Cantar o tocar las piezas y canciones que contiene*: un 72,2% de los maestros valora que utiliza a veces (31,3%), bastante (33,9%) o siempre (7%) el repertorio del libro de texto mientras que el 13% nunca (4,3%) o casi nunca (8,7%) lo hace. Por otra parte, un 14,8% no sabe o no contesta esta opción.
 - *Realizar las actividades que propone el libro*: un 69,6% de los maestros valora que utiliza a veces (38,3%), bastante (26,1%) o siempre (5,2%) las actividades que propone el libro de texto mientras que un 13,1% nunca (6,1%) o casi nunca (7%) lo hace. Por otra parte, un 17,4% no sabe o no contesta esta opción.

- *Evaluar*: un 44,3% de los maestros opina que utiliza a veces (25,2%), bastante (14,8%) o siempre (4,3%) el libro de texto para evaluar mientras que un 34,8% nunca (15,7%) o casi nunca (19,1%) lo hace. Por otra parte, un 20,9% no sabe o no contesta esta opción.
- *Otros*: un porcentaje minoritario de maestros (14,8%) utiliza el libro de texto por otros motivos, por ejemplo, de consulta.
- Analizando en detalle los datos anteriores referidos a los motivos por los que se utilizan los libros de texto observamos que:
 - Predominan los valores entre 20% y 30% en las opciones 'a veces' y 'bastante' mientras que para la opción 'siempre' se reducen considerablemente y no sobrepasan el 11% salvo para completar las fichas que contienen los libros de texto, actividad que alcanza un 13%;
 - casi la mitad de los maestros utiliza bastante o siempre el libro de texto para completar sus fichas (45,2%), para facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos (41,7%) y para cantar o tocar el repertorio que incluye (40,9%). Estos porcentajes se elevan hasta el 70,4%, 65,2% y 72,2% respectivamente si incluimos los maestros que a veces lo utilizan para estas finalidades;
 - un tercio de los maestros utiliza bastante o siempre el libro de texto para controlar el curriculum establecido (35,2%), explicar conceptos (33%), realizar las actividades que en él se proponen (31,3%) y para presentar un tema (28,9%). Estos porcentajes se elevan hasta el 61,7%, 68,7%, 69,6% y 60% respectivamente si incluimos los maestros que a veces lo utilizan para estas finalidades;
 - un porcentaje minoritario de maestros utiliza bastante o siempre el libro de texto para facilitar el trabajo en grupo (20%) o evaluar (19,1%), porcentaje que se eleva hasta el 49,6% y 44,3% respectivamente agregando la opción 'a veces'.
- En relación a otros medios impresos que se utilizan en el aula de música, los docentes participantes en el estudio valoran que también recurren a:
 - Carteles (75,7%)
 - Libros de consulta (69,6%)
 - Prensa (23,5%)
 - Cancioneros (87,8%)

- Otros (13,9%): en esta categoría se incluyen apuntes del propio maestro, fichas elaboradas por el profesor, papel pautado, partituras, musicogramas y pictogramas, tarjetas y láminas.

Como podemos observar, la mayoría de los maestros utilizan otros cancioneros, carteles y libros de consulta para sus clases.

- Estos otros medios impresos son utilizados principalmente para:

- *Ampliar los temas trabajados* (37,5%)
- *Para presentar o explicar contenidos* (16,7%)
- *Para preparar clases* (11,3%)
- *Para realizar actividades concretas* (9,1%)
- *De apoyo y complemento al libro de texto* (7,5%)
- *Como material de consulta* (3,8%)
- *Para motivar* (3,8%)
- *Para alcanzar objetivos* (2,6%)
- *Para leer música* (2,6%)
- *Para realizar actividades grupales* (1,3%)
- *Para improvisar* (1,3%)
- *Para adaptar contenidos* (1,3%)
- *Para facilitar la enseñanza de la música* (1,3%)

Como puede observarse, son variados los fines por los que se utilizan otros medios impresos en el aula de música no superando el 10% de los casos salvo para preparar clases, para presentar o explicar contenidos y para ampliar los temas trabajados. Es en este último caso en donde se obtiene un porcentaje más amplio llegando casi hasta el 40%.

- En cuanto a los cancioneros que son utilizados por los maestros participantes en el estudio los datos obtenidos revelan que:
 - un 40% de los maestros utiliza 4 o más fuentes para seleccionar su repertorio mientras que un 25,2% maneja tres fuentes y un 19,9% utiliza dos. El resto de los maestros (salvo un 0,9% que no respondió) utiliza un sólo cancionero, sobre todo el libro de texto (5,2%) o las propias recopilaciones (3,8%) aunque hay casos de utilización exclusivamente del material de los cursos de J.Wuytack (0,9%) o de los cancioneros gallegos (1,8%);
 - un 67,8% de los maestros utiliza las canciones incluidas en el libro de texto;
 - un 58,3% recurre a las canciones aprendidas en los cursos impartidos por Jos Wuytack;

- un 53,9% emplea el cancionero '*Vente, vindo, ven cantando*' de Manuel Rico Vereá;
- un 27% utiliza los cancioneros de Violeta Hemsy de Gainza;
- un 26,1% utiliza el '*Cancionero Musical de Galicia*' de Casto Sampedro y Folgar;
- un 20% emplea las canciones de las películas de Disney;
- un 9,6% emplea el cancionero de Carmen San Andrés '*Jugar, cantar y contar*';
- un 40% de los maestros utiliza otros cancioneros como recopilaciones efectuadas por ellos mismos de los diferentes cursos a los que asistieron, de otros textos o de la propia música tradicional gallega.

3.4.4. Principales hallazgos con relación a la formación del profesorado de música en medios audiovisuales, informáticos y otras tecnologías

“Recoger las visiones personales de los docentes de música con respecto a la formación recibida en medios y materiales antes de la práctica profesional, a fin de elaborar posibles propuestas de mejora de la formación.”

En este apartado presentamos los datos relacionados con las preguntas 54 a 64 de nuestro cuestionario electrónico y 47 a 54 del cuestionario enviado por correo normal, que hacen referencia a las percepciones de los propios maestros en cuanto a la integración de los medios en el currículum y su grado de formación para el dominio técnico-instrumental, didáctico-educativo y diseño/producción de los medios audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías.

3.4.4.1. Integración de los medios audiovisuales, informáticos y otras tecnologías en el currículum

Cuestionarios electrónicos

En primer lugar hemos preguntado a los maestros si pensaban que estaban preparados para la integración de los medios audiovisuales, informáticos y otras tecnologías en el currículum. Un 60% afirma que está preparado mientras que un 40% señala que no lo está.

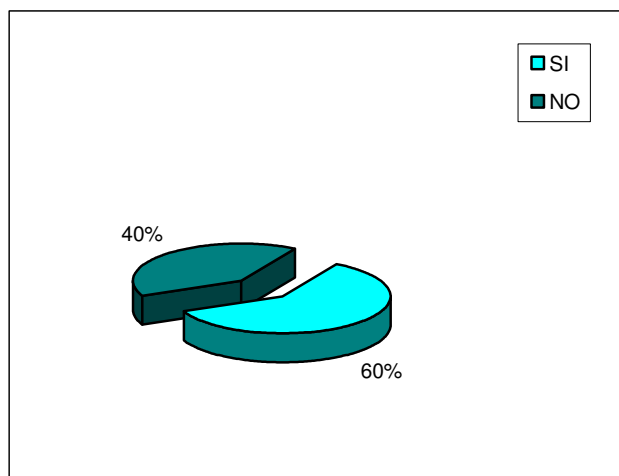


Gráfico 3.54: Preparación para la integración de medios según las percepciones de los propios maestros

En segundo lugar les hemos preguntado si pensaban que los demás profesores estaban preparados para la integración de los medios en el currículum. En el caso de los maestros de música nos han respondido en un 51,9% que sí mientras otro 48,1% afirma que no lo están.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	14	46,7	51,9	51,9
	NO	13	43,3	48,1	100,0
	Total	27	90,0	100,0	
Perdidos		3	10,0		
Total		30	100,0		

Tabla 3.90: *Preparación de los maestros de música para la integración de medios según las percepciones de los propios maestros*

Estos porcentajes varían cuando hablamos del resto de profesorado ya que los maestros opinan en un 44% de los casos que los maestros sí están preparados para la integración de los medios en el currículum frente a un 56% que opina que no lo están.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	11	36,7	44,0	44,0
	NO	14	46,7	56,0	100,0
	Total	25	83,3	100,0	
Perdidos		5	16,7		
Total		30	100,0		

Tabla 3.91: *Preparación del resto de profesorado para la integración de medios según las percepciones de los propios maestros*

Questionarios enviados por correo postal

Con respecto a la percepción que tienen los maestros de su preparación para la integración de los medios audiovisuales, informáticos y otras tecnologías en el currículum, un 63,5% afirma que está preparado mientras que un 30,6% señala que no lo está. En 'Otros' hemos incluido las opciones señaladas por los maestros 'depende' (2,4%) y 'necesito novos cursos' (1,2%) además de los casos perdidos (1,2%).

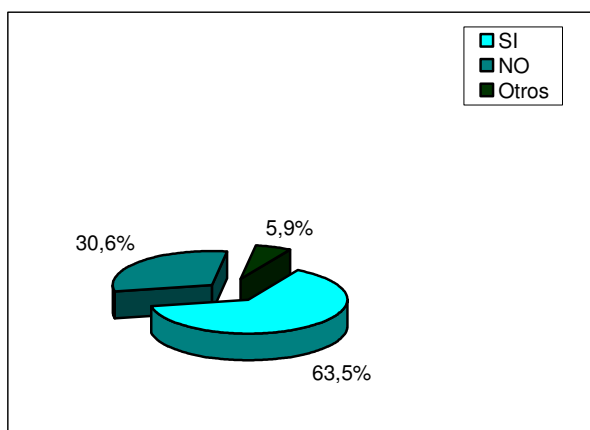


Gráfico 3.55: Preparación para la integración de medios según las percepciones de los propios maestros

También les hemos preguntado a los maestros si pensaban que los demás profesores estaban preparados para la integración de los medios en el currículum. En el caso de los maestros de música nos han respondido en un 58,7% que sí mientras otro 40% afirma que no lo están.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	44	51,8	58,7	58,7
	NO	30	35,3	40,0	98,7
	Depende	1	1,2	1,3	100,0
	Total	75	88,2	100,0	
Perdidos		10	11,8		
Total		85	100,0		

Tabla 3.92: Preparación de los maestros de música para la integración de medios según las percepciones de los propios maestros

Estos porcentajes varían cuando nos referimos al resto de profesorado ya que los maestros opinan en un 40,3% de los casos que los maestros sí están preparados para la integración de los medios en el currículum frente a un 58,3% que opina que no lo están.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	29	34,1	40,3	40,3
	NO	42	49,4	58,3	98,6
	Depende	1	1,2	1,4	100,0
	Total	72	84,7	100,0	
Perdidos		13	15,3		
Total		85	100,0		

Tabla 3.93: Preparación del resto de profesorado para la integración de medios según las percepciones de los propios maestros

Principales datos obtenidos referidos a la integración de los medios audiovisuales, informáticos y tecnologías en el currículum

A continuación exponemos los resultados y el análisis conjunto de los datos recogidos de los cuestionarios enviados por correo electrónico y los enviados por correo postal.

- En cuanto a la *integración de los medios audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías en el currículum* el 63,2% de los maestros participantes en el estudio piensa que sí está preparado para ello mientras que un 32,4% valora que no lo está. Un porcentaje mínimo de maestros (4,4%) está indeciso y señala ambas respuestas.
- En relación a la *integración de los medios audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías en el currículum* pero ahora referido a los maestros de música en general, el 56,9% de los maestros participantes piensa que sí están preparados para integrarlos en el currículum mientras que un 42,2% valora que no lo están y un 1% señala ambas respuestas.
- Con respecto a la *integración de los medios audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías en el currículum* referido al resto de profesorado, el 41,2% opina que sí están preparados mientras que el 57,7% valora que no lo están. También un 1% señala ambas respuestas.
- Los resultados obtenidos en este estudio han dejado constancia de que los maestros participantes opinan mayoritariamente (aunque sin ser en un porcentaje muy elevado) que, en general, sí están preparados para la integración de los diferentes medios en el currículum. Sin embargo, estos porcentajes disminuyen hasta el 56,9% cuando se refieren al resto de maestros de música y, más aún, hasta el 41,2% cuando se refieren al resto de profesorado.

3.4.4.2. Formación en medios audiovisuales, informáticos y otras tecnologías

Questionarios electrónicos

A continuación hemos pedido a los maestros que valoren su grado de formación en el manejo técnico-instrumental de los *medios audiovisuales*, en el dominio del uso didáctico-educativo y el dominio del diseño/producción de estos medios audiovisuales aplicados al proceso de enseñanza/aprendizaje. En el primer caso, el 40% de los maestros considera que su formación es suficiente, un 30% que tiene bastante formación y un 6,7% que tiene mucha formación en este dominio. Sólo un 23,3% piensa que está poco formado en el dominio técnico-instrumental de los medios audiovisuales. En el segundo caso, el 53,3% de los maestros considera que su formación es suficiente, es decir que aumenta con respecto a los valores anteriores, un 16,7% cree que tiene bastante formación, es decir que desciende con respecto al primer caso, y un 6,7% piensa que tiene mucha formación en este dominio. Un 20% de los maestros cree que su formación en el dominio del uso didáctico-educativo de los medios audiovisuales es poca. Por último, en cuanto al dominio del diseño/producción nos encontramos que un 10% de los maestros piensa que no tiene formación en este campo y un 40% afirma tener poca. Es decir, que es en este último dominio donde puede observarse que los maestros participantes creen no estar formados con un porcentaje que alcanza el 50%.

	Nada		Poco		Suficiente		Bastante		Mucho		No sabe/ no contesta	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dominio técnico-instrumental	0	,0	7	23,3	12	40,0	9	30,0	2	6,7	0	,0
Dominio del uso didáctico-educativo	0	,0	6	20,0	16	53,3	5	16,7	2	6,7	1	3,3
Dominio del diseño/producción	3	10,0	12	40,0	11	36,7	2	6,7	1	3,3	1	3,3

Tabla 3.94: Formación en medios audiovisuales según los propios maestros

También les hemos pedido a los maestros que valoren su grado de formación en el manejo técnico-instrumental de los *medios informáticos y otras tecnologías*, en el dominio del uso didáctico-educativo y el dominio del diseño/producción de estos medios informáticos y otras tecnologías aplicados al proceso de enseñanza/aprendizaje. En el primer caso, el 40% de los maestros considera que su formación es suficiente, un 20% que está bastante formado y un 3,3% que está muy formado en este dominio. Un 33,3% piensa que está poco formado en el dominio técnico-instrumental de este tipo de medios y un 3,3% cree que está nada formado. Estos datos varían ligeramente respecto a la formación en medios audiovisuales. Sólo se mantiene el mismo porcentaje para la opción bastante. En el segundo caso, el 50% de los maestros considera que su formación es suficiente, es decir que aumenta con respecto a los valores anteriores, un 16,7% cree que lo es bastante, es decir que desciende con respecto al primer caso, y un 3,3% piensa que está

muy formado en este dominio. Un 26,7% de los maestros cree que su formación en el dominio del uso didáctico-educativo de los medios informáticos y de otras tecnologías es poca y un 3,3% afirma que no está formado. Por último, en cuanto al dominio del diseño/producción nos encontramos que un 26,7% de los maestros piensa que no tiene formación en este campo y un 26,7% afirma tener poca. Es decir, que es también en este último dominio donde puede observarse que los maestros participantes creen no estar formados o estar poco formados con un porcentaje que supera el 50%.

	Nada		Poco		Suficiente		Bastante		Mucho		No sabe/ no contesta	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dominio técnico-instrumental	1	3,3	10	33,3	12	40,0	6	20,0	1	3,3	0	,0
Dominio del uso didáctico-educativo	1	3,3	8	26,7	15	50,0	5	16,7	1	3,3	0	,0
Dominio del diseño/producción	8	26,7	8	26,7	10	33,3	3	10,0	1	3,3	0	,0

Tabla 3.95: Formación en medios informáticos y otras tecnologías según los propios maestros

A continuación presentamos los datos obtenidos para cada medio anterior de forma más detallada analizando tanto la valoración que realizan los maestros sobre su formación en medios como la importancia que conceden a dicha formación. Este análisis nos permitirá detectar las necesidades formativas concretas de los maestros lo que nos posibilitará tomar medidas y realizar propuestas al respecto en nuestra propia tarea docente.

En primer lugar abordamos el apartado referido a la *formación técnico-instrumental* que tienen los maestros en los diferentes medios audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías, datos recogidos en la tabla 3.96. Como puede apreciarse casi todos los medios son conocidos por los docentes aunque debemos destacar que un porcentaje minoritario desconoce ciertos medios informáticos propios del ámbito musical como son: los secuenciadores (23,3%), elementos del entorno MIDI (13,3%), software de notación musical (13,3%), programas de aprendizaje asistido por ordenador (13,3%) y software de acompañamiento (23,3%). Con respecto a las respuestas obtenidas en la opción '*No contesta*' podemos comentar que el alto porcentaje obtenido en el apartado '*ordenador portátil*' (73,3%) se debe a un error en el envío del cuestionario ya que esta opción no estaba incluida. Por otra parte, referido a la '*emisora de radio*' vemos como en la tabla 3.69 un 73,3% de los maestros señalaban que nunca la utilizaban, por tanto, los maestros no responden aquí porque ya lo han hecho anteriormente. Lo mismo sucede con las opciones de '*secuenciadores*', '*elementos del entorno MIDI*', '*software de notación musical*', '*programas de aprendizaje asistido por ordenador*', '*software de acompañamiento*' en donde las respuestas volcadas en la tabla 3.69 indican que los maestros nunca utilizaban estos medios en un 56,7%, 13%, 20%, 43,3% y 33,3% respectivamente.

Los datos obtenidos señalan que los maestros se sienten muy formados⁶¹² en los medios tradicionales del aula de música como ser: radiocassette (63,3%), microcadena/equipo de música (66,7%), grabadora de voz (50%), música en CDs o cassettes (60%) o películas en vídeo o DVD (53,3%). Por el contrario, en lo que se refiere a los demás medios, otras tecnologías o medios informáticos los porcentajes obtenidos nos señalan que algunos maestros están nada o poco preparados para utilizarlos. Es el caso del equipo de grabación de vídeo/DVD (20%), equipo de edición de vídeo/DVD (36,7%), videoproyectores (20%), software de notación musical (16,7%), secuenciadores (30%), elementos del entorno MIDI (26,7%), programas de aprendizaje asistido por ordenador (23,3%) y software de acompañamiento (26,7%).

	Nada		Poco		Suficiente		Bastante		Mucho		Lo desconoce		No contesta	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Radiocassette	0	,0	1	3,3	3	10,0	6	20,0	13	43,3	0	,0	7	23,3
Microcadena/equipo de música	0	,0	1	3,3	3	10,0	6	20,0	14	46,7	0	,0	6	20,0
Grabadora de voz	2	6,7	3	10,0	3	10,0	2	6,7	13	43,3	1	3,3	6	20,0
Equipo de grabación de vídeo/DVD	3	10,0	3	10,0	7	23,3	6	20,0	5	16,7	0	,0	6	20,0
Equipo de edición de vídeo/ DVD	4	13,3	7	23,3	5	16,7	1	3,3	4	13,3	3	10,0	6	20,0
Emisora de radio	7	23,3	3	10,0	2	6,7	1	3,3	0	,0	5	16,7	12 ⁶¹³	40,0
Proyector de cine/TV/monitores de vídeo	0	,0	5	16,7	7	23,3	5	16,7	5	16,7	0	,0	8	26,7
Videoproyectores/cañón	2	6,7	4	13,3	4	13,3	7	23,3	6	20,0	1	3,3	6	20,0
Ordenadores fijos	0	,0	3	10,0	8	26,7	8	26,7	5	16,7	0	,0	6	20,0
Ordenadores portátiles	0	,0	1	3,3	4	13,3	2	6,7	1	3,3	0	,0	22	73,3
Música en CDs o cassettes	0	,0	0	,0	5	16,7	5	16,7	13	43,3	0	,0	7	23,3
Películas en vídeo o DVD	0	,0	2	6,7	4	13,3	6	20,0	10	33,3	0	,0	8	26,7
Software de notación musical	2	6,7	3	10,0	8	26,7	4	13,3	3	10,0	4	13,3	6	20,0
Secuenciadores	5	16,7	4	13,3	2	6,7	2	6,7	1	3,3	7	23,3	9	30,0
Elementos del entorno MIDI	4	13,3	4	13,3	6	20,0	1	3,3	1	3,3	4	13,3	10	33,3
Programas de aprendizaje asistido por ordenador	2	6,7	5	16,7	7	23,3	3	10,0	3	10,0	4	13,3	6	20,0
Software de acompañamiento	5	16,7	3	10,0	3	10,0	1	3,3	1	3,3	7	23,3	10	33,3

Tabla 3.96: Formación para el dominio técnico-instrumental según los propios maestros

En lo que se refiere a la *importancia* que los maestros conceden a esa *formación para el dominio técnico-instrumental* podemos observar que no hay ningún medio al que no se le conceda

⁶¹² Agrupamos las opciones bastante y mucho. Este agrupamiento lo realizaremos en todas las tablas de este apartado al igual que también agrupamos las opciones de nada y poco.

⁶¹³ incluido el profesor que contesta que no lo considera apropiado para infantil ni para primaria.

importancia. El porcentaje de maestros que opina que es bastante o muy importante la formación en el dominio técnico-instrumental ronda el 40%, porcentaje similar a los maestros que no responden a este bloque.

Los medios que obtienen una valoración de poca importancia lo obtienen en porcentajes muy reducidos como ser en equipo de grabación de vídeo (3,3%), equipo de edición de vídeo (6,7%), emisora de radio (13,3%), software de not. musical (3,3%), secuenciadores (3,3%), elem. del entorno MIDI (3,3%) y software de acompañamiento (10%). El caso de los tres primeros medios corresponde con las respuestas aportadas por un maestro en educación musical de 24 años que valora que tiene una formación suficiente en esos medios. El resto de los datos se corresponden con las respuestas de un maestro en educación musical de 31 años que opina que en el caso de la emisora de radio y en el software de acompañamiento no tiene formación mientras que tiene mucha formación en el software de not. musical y poca en los secuenciadores y elem. del entorno MIDI.

	Nada		Poco		Suficiente		Bastante		Mucho		Lo desconoce		No contesta	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Radiocassette	0	,0	0	,0	2	6,7	5	16,7	8	26,7	1	3,3	14	46,7
Microcadena/equipo de música	0	,0	0	,0	1	3,3	4	13,3	11	36,7	1	3,3	13	43,3
Grabadora de voz	0	,0	0	,0	3	10,0	5	16,7	9	30,0	1	3,3	12	40,0
Equipo de grabación de vídeo/DVD	0	,0	1	3,3	3	10,0	5	16,7	8	26,7	1	3,3	12	40,0
Equipo de edición de vídeo/ DVD	0	,0	2	6,7	2	6,7	5	16,7	8	26,7	1	3,3	12	40,0
Emisora de radio	0	,0	4	13,3	4	13,3	3	10,0	0	,0	4	13,3	15	50,0
Proyector de cine/TV/monitores de vídeo	0	,0	0	,0	4	13,3	5	16,7	7	23,3	1	3,3	13	43,3
Videoproyectores/cañón	0	,0	0	,0	2	6,7	8	26,7	7	23,3	2	6,7	11	36,7
Ordenadores fijos	0	,0	0	,0	2	6,7	4	13,3	11	36,7	1	3,3	12	40,0
Ordenadores portátiles	0	,0	0	,0	0	,0	3	10,0	1	3,3	1	3,3	25	83,3
Música en CDs o cassettes	0	,0	0	,0	1	3,3	6	20,0	10	33,3	1	3,3	12	40,0
Películas en vídeo o DVD	0	,0	0	,0	2	6,7	7	23,3	8	26,7	1	3,3	12	40,0
Software de notación musical	0	,0	1	3,3	2	6,7	4	13,3	9	30,0	3	10,0	11	36,7
Secuenciadores	0	,0	1	3,3	5	16,7	3	10,0	2	6,7	5	16,7	14	46,7
Elem. del entorno MIDI	0	,0	1	3,3	4	13,3	4	13,3	6	20,0	2	6,7	13	43,3
Programas de aprendizaje asistido por ordenador	0	,0	0	,0	5	16,7	5	16,7	5	16,7	3	10,0	12	40,0
Software de acompañamiento	0	,0	3	10,0	5	16,7	1	3,3	2	6,7	5	16,7	14	46,7

Tabla 3.97: *Importancia de la formación para el dominio técnico-instrumental según los propios maestros*

Con respecto a la *formación en el dominio didáctico-educativo* las respuestas indican una correspondencia con la valoración que se concede a la formación en el dominio técnico-instrumental. El mismo porcentaje de maestros que valoran que no están o están poco formados en el manejo técnico-instrumental de ciertos medios, también valoran que no están o están poco formados en el dominio didáctico-educativo de esos mismos medios como ser: equipo de grabación de vídeo (20%), equipo de edición de vídeo (36,7%), videoproyectores/cañón (20%), software de notación musical (16,7%), secuenciadores (30%), elementos del entorno MIDI (26,7%), programas de aprendizaje asistido por ordenador (23,3%) y software de acompañamiento (26,7%). El porcentaje es ligeramente menor para la grabadora de voz (10%) y la emisora de radio (30%), Para el resto de medios en los que los maestros opinan que están bastante o muy formados, los valores en este bloque aumentan ligeramente: radiocassette (66,6%), microcadena/equipo de música (70%), grabadora de voz (46,7%), música en CDs o cassettes (60%) y películas en vídeo o DVD (56,7%).

	Nada		Poco		Suficiente		Bastante		Mucho		Lo desconoce		No contesta	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Radiocassette	0	,0	1	3,3	4	13,3	7	23,3	13	43,3	0	,0	5	16,7
Microcadena/equipo de música	0	,0	1	3,3	4	13,3	7	23,3	14	46,7	0	,0	4	13,3
Grabadora de voz	1	3,3	2	6,7	6	20,0	3	10,0	11	36,7	1	3,3	6	20,0
Equipo de grabación de vídeo/DVD	3	10,0	3	10,0	8	26,7	6	20,0	6	20,0	0	,0	4	13,3
Equipo de edición de vídeo/ DVD	3	10,0	7	23,3	5	16,7	3	10,0	4	13,3	3	10,0	5	16,7
Emisora de radio	6	20,0	3	10,0	4	13,3	0	,0	0	,0	5	16,7	12 ⁶¹⁴	40,0
Proyector de cine/TV/monitores de vídeo	0	,0	4	13,3	10	33,3	5	16,7	4	13,3	0	,0	7	23,3
Videoproyectores/cañón	1	3,3	5	16,7	6	20,0	6	20,0	7	23,3	1	3,3	4	13,3
Ordenadores fijos	0	,0	2	6,7	7	23,3	7	23,3	8	26,7	0	,0	6	20,0
Ordenadores portátiles	0	,0	0	,0	3	10,0	5	16,7	1	3,3	0	,0	21	70,0
Música en CDs o cassettes	0	,0	1	3,3	5	16,7	5	16,7	13	43,3	0	,0	6	20,0
Películas en vídeo o DVD	0	,0	2	6,7	5	16,7	8	26,7	9	30,0	0	,0	6	20,0
Software de not. musical	2	6,7	5	16,7	11	36,7	2	6,7	2	6,7	4	13,3	4	13,3
Secuenciadores	6	20,0	4	13,3	4	13,3	1	3,3	1	3,3	7	23,3	7	23,3
Elem. del entorno MIDI	4	13,3	6	20,0	6	20,0	1	3,3	1	3,3	4	13,3	8	26,7
Programas de aprendizaje asistido por ordenador	2	6,7	6	20,0	7	23,3	3	10,0	3	10,0	4	13,3	5	16,7
Software de acompañamiento	6	20,0	2	6,7	4	13,3	1	3,3	1	3,3	7	23,3	9	30,0

Tabla 3.98: Formación para el dominio en el uso didáctico-educativo de los medios según los propios maestros

⁶¹⁴ incluido el profesor que contesta que no lo considera apropiado para infantil ni para primaria.

Esta misma correspondencia también se observa entre la valoración que se concede a la importancia de la formación para el dominio técnico-instrumental y en la importancia de la formación para el dominio didáctico-educativo de los medios. Los medios que obtienen una valoración de poca importancia lo obtienen en los mismos porcentajes que en el dominio técnico-instrumental como ser en equipo de grabación de vídeo (3,3%), equipo de edición de vídeo (6,7%), software de notación musical (3,3%), secuenciadores (3,3%) y elementos del entorno MIDI (3,3%). Los valores varían ligeramente en el caso de la emisora de radio que aumenta hasta el 16,7% y para el software de acompañamiento que baja hasta el 10%.

Para el resto de medios, al igual que en el caso de la importancia para el dominio técnico-instrumental, podemos observar que no hay ningún medio al que no se le conceda importancia. El porcentaje de maestros que opina que es bastante o muy importante la formación en el dominio técnico-instrumental es mayor que en el bloque anterior y oscila entre el 43,3% y el 50% mientras que el porcentaje de maestros que no responden a este bloque es ligeramente menor que en el anterior.

	Nada		Poco		Suficiente		Bastante		Mucho		Lo desconoce		No contesta	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Radiocassette	0	,0	0	,0	4	13,3	6	20,0	8	26,7	1	3,3	11	36,7
Microcadena/equipo de música	0	,0	0	,0	2	6,7	5	16,7	12	40,0	1	3,3	10	33,3
Grabadora de voz	0	,0	0	,0	5	16,7	5	16,7	9	30,0	1	3,3	10	33,3
Equipo de grabación de vídeo/DVD	0	,0	1	3,3	5	16,7	6	20,0	7	23,3	1	3,3	10	33,3
Equipo de edición de vídeo/ DVD	0	,0	2	6,7	6	20,0	4	13,3	7	23,3	1	3,3	10	33,3
Emisora de radio	0	,0	5	16,7	6	20,0	0	,0	2	6,7	4	13,3	13	43,3
Proyector de cine/TV/monitores de vídeo	0	,0	0	,0	5	16,7	7	23,3	6	20,0	1	3,3	11	36,7
Videoproyectores/cañón	0	,0	0	,0	3	10,0	8	26,7	7	23,3	2	6,7	10	33,3
Ordenadores fijos	0	,0	0	,0	4	13,3	4	13,3	11	36,7	1	3,3	10	33,3
Ordenadores portátiles	0	,0	0	,0	1	3,3	2	6,7	1	3,3	1	3,3	25	83,3
Música en CDs o cassettes	0	,0	0	,0	2	6,7	5	16,7	10	33,3	1	3,3	12	40,0
Películas en vídeo o DVD	0	,0	0	,0	3	10,0	7	23,3	8	26,7	1	3,3	11	36,7
Software de notación musical	0	,0	1	3,3	3	10,0	4	13,3	9	30,0	3	10,0	10	33,3
Secuenciadores	0	,0	1	3,3	6	20,0	2	6,7	2	6,7	5	16,7	14	46,7
Elementos del entorno MIDI	0	,0	1	3,3	4	13,3	4	13,3	6	20,0	2	6,7	13	43,3
Programas de aprendizaje asistido por ordenador	0	,0	0	,0	8	26,7	2	6,7	5	16,7	3	10,0	12	40,0
Software de acompañamiento	0	,0	2	6,7	5	16,7	2	6,7	2	6,7	5	16,7	14	46,7

Tabla 3.99: Importancia de la formación para el dominio en el uso didáctico-educativo de los medios según los propios maestros

Por último, en cuanto a la *formación para el dominio en el diseño/producción* de medios los porcentajes obtenidos varían ligeramente con respecto a la valoración que realizaron los maestros de su formación en el manejo técnico-instrumental. A continuación presentamos las variaciones registradas en las opciones nada o poco formado: en el caso del equipo de grabación de vídeo el porcentaje aumenta del 20% al 36,7%, referido al videoprojector/cañón se observa un aumento del 20 al 33,3%, en el software de notación musical se incrementa del 16,7% al 20%, en el caso de los elementos del entorno MIDI aumenta del 26,7% al 33,3%, en cuanto a los programas de aprendizaje asistido por ordenador aumenta del 23,3% al 36,7% y el software de acompañamiento va del 26,7% al 23,3%. En el caso del equipo de edición de vídeo el porcentaje se mantiene en el 36,7%, así ocurre también en el caso de los secuenciadores y las emisoras de radio que se mantienen en el 30%.

De forma inversa, lo mismo ocurre con los medios que los maestros señalan que se sienten estar muy formados o bastante formados como ser el radiocassette que desciende del 63,3% al 43,3%, la microcadena/equipo de música que desciende del 66,7% al 40%, la grabadora de voz que del 50% se reduce al 30%, música en CDs o cassettes que desciende del 60% al 33,3% y las películas en vídeo o DVD que van del 53,3% al 23,3%.

Todos estos datos nos señalan que hay una tendencia clara de los maestros a percibir que no están tan formados para el dominio en el diseño/producción de medios incluso también en aquellos tradicionalmente presentes en el aula.

	Nada		Poco		Suficiente		Bastante		Mucho		Lo desconoce		No contesta	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Radiocassette	2	6,7	3	10,0	2	6,7	4	13,3	9	30,0	0	,0	10	33,3
Microcadena/equipo de música	3	10,0	2	6,7	3	10,0	3	10,0	9	30,0	0	,0	10	33,3
Grabadora de voz	4	13,3	2	6,7	4	13,3	1	3,3	8	26,7	1	3,3	10	33,3
Equipo de grabación de vídeo/DVD	4	13,3	7	23,3	4	13,3	4	13,3	3	10,0	0	,0	8	26,7
Equipo de edición de vídeo/ DVD	3	10,0	8	26,7	3	10,0	1	3,3	3	10,0	3	10,0	9	30,0
Emisora de radio	6	20,0	3	10,0	3	10,0	0	,0	0	,0	5	16,7	13	43,3
Proyector de cine/TV/monitores de vídeo	3	10,0	9	30,0	5	16,7	0	,0	1	3,3	0	,0	12	40,0
Videoproyectores/cañón	6	20,0	4	13,3	4	13,3	3	10,0	3	10,0	1	3,3	9	30,0
Ordenadores fijos	2	6,7	6	20,0	3	10,0	7	23,3	2	6,7	0	,0	10	33,3
Ordenadores portátiles	1	3,3	1	3,3	1	3,3	2	6,7	0	,0	0	,0	25	83,3
Música en CDs o cassettes	1	3,3	5	16,7	4	13,3	2	6,7	8	26,7	0	,0	10	33,3
Películas en vídeo o DVD	3	10,0	7	23,3	2	6,7	4	13,3	3	10,0	0	,0	11	36,7
Software de notación musical	4	13,3	2	6,7	8	26,7	2	6,7	1	3,3	4	13,3	9	30,0
Secuenciadores	6	20,0	3	10,0	3	10,0	1	3,3	0	,0	7	23,3	10	33,3
Elementos del entorno MIDI	5	16,7	5	16,7	4	13,3	1	3,3	0	,0	4	13,3	11	36,7
Programas de aprendizaje asistido por ordenador	4	13,3	7	23,3	4	13,3	2	6,7	0	,0	4	13,3	9	30,0
Software de acompañamiento	5	16,7	2	6,7	3	10,0	1	3,3	0	,0	7	23,3	12	40,0

Tabla 3.100: Formación para el dominio del diseño/producción de medios aplicados al proceso de enseñanza/aprendizaje

En lo que se refiere a la *importancia* que otorgan los maestros a la *formación para el dominio del diseño/producción* de medios aplicados al proceso de enseñanza/aprendizaje los datos obtenidos nos indican que los maestros creen que no es nada importante estar formado en el equipo de edición de vídeo, en la emisora de radio y en películas de vídeo o DVD en un porcentaje mínimo del 3,3%.

En los medios que obtienen una valoración de poca importancia se observa una ligera variación respecto a los porcentajes obtenidos en los casos anteriores. Los valores que se mantienen en el dominio técnico-instrumental y el dominio didáctico-educativo varían aquí y son: el equipo de grabación de vídeo que aumenta del 3,3% al 10%, el equipo de edición de vídeo que se incrementa del 6,7% al 13,3%, el software de notación musical, secuenciadores y elementos del entorno MIDI que aumentan del 3,3% al 10%. Los valores varían ligeramente en el caso de la emisora de radio que obtiene un 13,3% y para el software de acompañamiento que sube hasta el 16,7%.

Para el resto de medios, el porcentaje de maestros que opina que es bastante o muy importante la formación en el dominio del diseño/producción se reduce respecto a los bloques anteriores y oscila entre el 30% y el 43,3% mientras que el porcentaje de maestros que no responden a este bloque aumenta significativamente hasta el 50%.

	Nada		Poco		Suficiente		Bastante		Mucho		Lo desconoce		No contesta	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Radiocassette	0	,0	2	6,7	3	10,0	3	10,0	6	20,0	1	3,3	15	50,0
Microcadena/equipo de música	0	,0	2	6,7	1	3,3	2	6,7	9	30,0	1	3,3	15	50,0
Grabadora de voz	0	,0	2	6,7	4	13,3	3	10,0	7	23,3	1	3,3	13	43,3
Equipo de grabación de vídeo/DVD	0	,0	3	10,0	5	16,7	4	13,3	5	16,7	1	3,3	12	40,0
Equipo de edición de vídeo/ DVD	1	3,3	4	13,3	5	16,7	2	6,7	5	16,7	1	3,3	12	40,0
Emisora de radio	1	3,3	4	13,3	5	16,7	0	,0	1	3,3	4	13,3	15	50,0
Proyector de cine/TV/monitores de vídeo	0	,0	1	3,3	6	20,0	3	10,0	4	13,3	1	3,3	15	50,0
Videoproyectores/cañón	0	,0	2	6,7	2	6,7	6	20,0	5	16,7	2	6,7	13	43,3
Ordenadores fijos	0	,0	2	6,7	3	10,0	2	6,7	8	26,7	1	3,3	14	46,7
Ordenadores portátiles	0	,0	1	3,3	1	3,3	1	3,3	1	3,3	1	3,3	25	83,3
Música en CDs o cassettes	0	,0	1	3,3	2	6,7	4	13,3	9	30,0	1	3,3	13	43,3
Películas en vídeo o DVD	1	3,3	3	10,0	4	13,3	5	16,7	4	13,3	1	3,3	12	40,0
Software de notación musical	0	,0	3	10,0	3	10,0	3	10,0	6	20,0	3	10,0	12	40,0
Secuenciadores	0	,0	3	10,0	7	23,3	1	3,3	1	3,3	5	16,7	13	43,3
Elementos del entorno MIDI	0	,0	3	10,0	5	16,7	3	10,0	5	16,7	2	6,7	12	40,0
Programas de aprendizaje asistido por ordenador	0	,0	4	13,3	5	16,7	4	13,3	3	10,0	3	10,0	11	36,7
Software de acompañamiento	0	,0	5	16,7	5	16,7	2	6,7	0	,0	5	16,7	13	43,3

Tabla 3.101: *Importancia de la formación para el dominio del diseño/producción de medios aplicados al proceso de enseñanza/aprendizaje*

En resumen, los datos proporcionados por los maestros y el análisis posterior de las valoraciones que éstos realizan sobre su formación en diferentes medios y sobre la importancia que le otorgan a esta formación nos permiten extraer las siguientes consideraciones:

- Hay una valoración muy positiva en cuanto a la formación técnico-instrumental y didáctico-educativo que se tiene en el uso de los medios tradicionales del aula de música, es decir, de la microcadena/equipo de música, radiocassette, grabadora de voz, música en CDs o cassettes y películas de vídeo o DVD.

Por el contrario, con respecto a los medios de una incorporación más bien reciente en el aula de música como ser los equipos de grabación y edición de vídeo/DVD, secuenciadores, elementos del entorno MIDI, software musical, programas de aprendizaje asistido por ordenador y software de acompañamiento, hay un porcentaje que ronda el 20% de maestros que se sienten que están nada o poco preparados para utilizarlos.

- El nivel de preparación en el dominio del diseño/producción es diferente respecto a los dos anteriores ya que hay una clara tendencia de los maestros a percibir que no están tan formados en este dominio, incluso también en aquello tradicionalmente presente en el aula de música.
- Para los maestros es importante la formación en el dominio técnico-instrumental y didáctico-educativo de los diferentes medios y no hay ningún medio al que no se le conceda importancia. Sin embargo, con respecto a considerar como bastante o muy importante la formación en el dominio del diseño/producción de ciertos medios se observa una clara reducción respecto a los bloques anteriores.

Cuestionarios enviados por correo postal

Con relación a las valoraciones que realizan los maestros respecto a su grado de formación en el manejo técnico-instrumental de los *medios audiovisuales*, en el dominio del uso didáctico-educativo y el dominio del diseño/producción de estos medios audiovisuales aplicados al proceso de enseñanza/aprendizaje, un 31,8% de los maestros considera que su formación en el manejo técnico-instrumental es suficiente, un 43,5% que lo es bastante y un 9,4% que es mucha. Sólo un 11,8% piensa que está poco formado en el dominio técnico-instrumental de los medios audiovisuales. En el segundo caso, el 41,2% de los maestros considera que su formación es suficiente, es decir que aumenta con respecto a los valores anteriores, un 35,3% cree que lo es bastante, es decir que desciende con respecto al primer caso, y un 7,1% piensa que es mucha. Un 14,1% de los maestros cree que su formación en el dominio del uso didáctico-educativo de los medios audiovisuales es poca. Por último, en cuanto al dominio del diseño/producción nos encontramos que un 4,7% de los maestros piensa que no tiene formación en este campo y un 51,8% afirma tener poca. Es decir, que es en este último dominio donde puede observarse que los maestros participantes creen no estar formados con un porcentaje que supera el 50%.

	Nada		Poco		Suficiente		Bastante		Mucho		No sabe/ no contesta	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dominio técnico-instrumental	1	1,2	10	11,8	27	31,8	37	43,5	8	9,4	2	2,4
Dominio del uso didáctico-educativo	1	1,2	12	14,1	35	41,2	30	35,3	6	7,1	1	1,2
Dominio del diseño/producción	4	4,7	44	51,8	19	22,4	14	16,5	3	3,5	1	1,2

Tabla 3.102: Formación en medios audiovisuales según los propios maestros

También les hemos pedido a los maestros que valoren su grado de formación en el manejo técnico-instrumental de los *medios informáticos y otras tecnologías*, en el dominio del uso didáctico-educativo y el dominio del diseño/producción de estos medios informáticos y otras tecnologías aplicados al proceso de enseñanza/aprendizaje. En el primer caso, el 32,9% de los maestros considera que su formación es suficiente, un 31,8% que es bastante y un 8,2% que es mucha. Un 24,7% piensa que está poco formado en el dominio técnico-instrumental de este tipo de medios y un 1,2% cree que está nada formado. Estos datos varían ligeramente respecto a la formación en medios audiovisuales sobre todo en la opción bastante. En el segundo caso, el 40% de los maestros considera que su formación es suficiente, es decir que aumenta con respecto a los valores anteriores, un 23,5% cree que lo es bastante, es decir que desciende con respecto al primer caso, y un 7,1% piensa que es mucha. Un 25,9% de los maestros cree que su formación en el dominio del uso didáctico-educativo de los medios informáticos y de otras tecnologías es poca y un 1,2% afirma que no está formado. Por último, en cuanto al dominio del diseño/producción nos encontramos que un 29,4% de los maestros piensa que no tiene formación en este campo y un 44,7% afirma tener poca. Es decir, que es en este último dominio donde puede observarse que los maestros participantes creen no estar formados o estar poco formados con un porcentaje que supera el 70%.

	Nada		Poco		Suficiente		Bastante		Mucho		No sabe/ no contesta	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dominio técnico-instrumental	1	1,2	21	24,7	28	32,9	27	31,8	7	8,2	1	1,2
Dominio del uso didáctico-educativo	1	1,2	22	25,9	34	40,0	20	23,5	6	7,1	2	2,4
Dominio del diseño/producción	25	29,4	38	44,7	5	5,9	11	12,9	2	2,4	4	4,7

Tabla 3.103: Formación en medios informáticos y otras tecnologías según los propios maestros

A continuación presentamos los datos obtenidos para cada medio anterior de forma más detallada analizando tanto la valoración que realizan los maestros sobre su formación en medios como la importancia que conceden a dicha formación. Como hemos mencionado en el apartado de cuestionarios electrónicos, este análisis nos permitirá detectar las necesidades formativas concretas de los maestros lo que nos posibilitará tomar medidas y realizar propuestas al respecto en nuestra propia tarea docente.

En cuanto al apartado referido a la *formación técnico-instrumental* que tienen los maestros en los diferentes medios audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías, los datos recogidos se presentan en la tabla 3.104. Como puede apreciarse casi todos los medios son conocidos por los docentes aunque debemos destacar que un porcentaje minoritario desconoce ciertos medios informáticos y musicales propios del ámbito como son: los secuenciadores (23,5%), elementos del entorno MIDI (18,8%), software de notación musical (5,9%), programas de aprendizaje asistido por ordenador (8,2) y software de acompañamiento (35,3%). Con respecto a las respuestas obtenidas en la opción '*No contesta*' podemos comentar que una media de 26% de los maestros no responde a estas cuestiones. Este hecho puede deberse a que las preguntas 50 y 51 no son comprendidas en su totalidad por los maestros como apunta un participante: "*no están claras as preguntas 50 e 51*" (Cuest. 53). Por otra parte, referido a la '*emisora de radio*' vemos como en la tabla 3.70 un 74,1% de los maestros señalaban que nunca la utilizaban y aquí un 70,5% responde que lo desconoce (28,2%), que se siente nada formado (17,6%) o no contesta (24,7%). Lo mismo sucede con las opciones de '*secuenciadores*', '*elementos del entorno MIDI*', '*software de notación musical*', '*programas de aprendizaje asistido por ordenador*', '*software de acompañamiento*' en donde las respuestas volcadas en la tabla 3.81 indican que los maestros nunca utilizaban estos medios en un 62,4%, 43,6%, 35,3%, 74,1% y 25,9% respectivamente. Respecto a estos valores, si sumamos las respuestas obtenidas de las opciones lo desconoce y no se siente formado vemos que éstos alcanzan un 44,7% para los secuenciadores, un 35,3% para los elementos del entorno MIDI, un 11,8% para el software de notación musical, un 17,6% para los programas de aprendizaje asistido por ordenador y un 56,5% para el software de acompañamiento, valores que se verán incrementados si se les añade los porcentajes de la opción '*no contesta*'.

Los datos obtenidos señalan que los maestros se sienten muy formados⁶¹⁵ en los medios tradicionales del aula de música como ser: radiocassette (57,6%), microcadena/equipo de música (60%), grabadora de voz (42,4%), música en CDs o cassettes (62,3%) o películas en vídeo o DVD (55,3%). Por el contrario, en lo que se refiere a los demás medios, otras tecnologías o medios informáticos los porcentajes obtenidos nos señalan que algunos maestros están nada o poco preparados para utilizarlos. Es el caso del equipo de grabación de vídeo/DVD (20%), equipo de

⁶¹⁵ Agrupamos las opciones bastante y mucho. Este agrupamiento lo realizaremos en todas las tablas de este apartado al igual que también agrupamos las opciones de nada y poco.

edición de vídeo/DVD (23,5%), videoproyectores (11,8%), software de notación musical (20%), secuenciadores (30,6%), elementos del entorno MIDI (31,8%), programas de aprendizaje asistido por ordenador (23,5%) y software de acompañamiento (30,6%).

	Nada		Poco		Suficiente		Bastante		Mucho		Lo desconoce		No contesta	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Radiocassette	0	,0	1	1,2	6	7,1	12	14,1	37	43,5	0	,0	29	34,1
Microcadena/equipo de música	0	,0	2	2,4	7	8,2	15	17,6	36	42,4	0	,0	25	29,4
Grabadora de voz	3	3,5	8	9,4	11	12,9	17	20,0	19	22,4	3	3,5	24	28,2
Equipo de grabación de vídeo/DVD	0	,0	10	11,8	21	24,7	18	21,2	13	15,3	1	1,2	22	25,9
Equipo de edición de vídeo/ DVD	7	8,2	13	15,3	22	25,9	7	8,2	11	12,9	3	3,5	22	25,9
Emisora de radio	15	17,6	8	9,4	3	3,5	6	7,1	8	9,4	24	28,2	21	24,7
Proyector de cine/TV/monitores de vídeo	1	1,2	3	3,5	18	21,2	16	18,8	23	27,1	0	,0	24	28,2
Videoproyectores/cañón	1	1,2	9	10,6	15	17,6	15	17,6	17	20,0	2	2,4	26	30,6
Ordenadores fijos	1	1,2	2	2,4	21	24,7	20	23,5	18	21,2	0	,0	23	27,1
Ordenadores portátiles	0	,0	1	1,2	22	25,9	21	24,7	18	21,2	0	,0	23	27,1
Música en CDs o cassettes	0	,0	0	,0	5	5,9	16	18,8	37	43,5	0	,0	27	31,8
Películas en vídeo o DVD	0	,0	1	1,2	12	14,1	17	20,0	30	35,3	0	,0	25	29,4
Software de notación musical	5	5,9	12	14,1	22	25,9	9	10,6	9	10,6	5	5,9	23	27,1
Secuenciadores	18	21,2	8	9,4	8	9,4	7	8,2	4	4,7	20	23,5	20	23,5
Elementos del entorno MIDI	14	16,5	13	15,3	14	16,5	4	4,7	8	9,4	16	18,8	16	18,8
Programas de aprendizaje asistido por ordenador	8	9,4	12	14,1	23	27,1	9	10,6	6	7,1	7	8,2	20	23,5
Software de acompañamiento	18	21,2	8	9,4	7	8,2	3	3,5	0	,0	30	35,3	19	22,4

Tabla 3.104: Formación para el dominio técnico-instrumental según los propios maestros

En lo que se refiere a la *importancia* que los maestros conceden a esa *formación para el dominio técnico-instrumental* podemos observar que el porcentaje de maestros que opina que es muy importante la formación en el dominio técnico-instrumental ronda el 32%, porcentaje similar a los maestros que no responden a este bloque. Por su parte un 12% aprox. de los maestros piensa que es bastante importante y otro 11% cree que es suficientemente importante la formación técnico-instrumental.

Los medios que obtienen una valoración de poca o nada de importancia lo obtienen en porcentajes muy reducidos como ser en equipo de grabación de vídeo (5,9%), equipo de edición de

vídeo (8,3%), emisora de radio (17,7%), software de notación musical (4,7%), secuenciadores (9,4%), elementos del entorno MIDI (8,3%) y software de acompañamiento (9,4%).

	Nada		Poco		Suficiente		Bastante		Mucho		Lo desconoce		No contesta	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Radiocassette	6	7,1	5	5,9	2	2,4	8	9,4	34	40,0	1	1,2	29	34,1
Microcadena/equipo de música	2	2,4	1	1,2	5	5,9	6	7,1	44	51,8	1	1,2	26	30,6
Grabadora de voz	1	1,2	3	3,5	13	15,3	10	11,8	30	35,3	1	1,2	27	31,8
Equipo de grabación de vídeo/DVD	2	2,4	3	3,5	11	12,9	17	20,0	24	28,2	1	1,2	27	31,8
Equipo de edición de vídeo/ DVD	2	2,4	5	5,9	11	12,9	15	17,6	24	28,2	2	2,4	26	30,6
Emisora de radio	6	7,1	9	10,6	13	15,3	9	10,6	14	16,5	10	11,8	24	28,2
Proyector de cine/TV/monitores de vídeo	1	1,2	3	3,5	15	17,6	15	17,6	23	27,1	1	1,2	27	31,8
Videoproyectores/cañón	0	,0	0	,0	11	12,9	15	17,6	29	34,1	3	3,5	27	31,8
Ordenadores fijos	1	1,2	0	,0	5	5,9	11	12,9	41	48,2	1	1,2	26	30,6
Ordenadores portátiles	0	,0	1	1,2	7	8,2	9	10,6	41	48,2	1	1,2	26	30,6
Música en CDs o cassettes	0	,0	1	1,2	5	5,9	11	12,9	40	47,1	1	1,2	27	31,8
Películas en vídeo o DVD	0	,0	3	3,5	9	10,6	16	18,8	29	34,1	1	1,2	27	31,8
Software de notación musical	1	1,2	3	3,5	9	10,6	16	18,8	27	31,8	3	3,5	26	30,6
Secuenciadores	3	3,5	5	5,9	13	15,3	7	8,2	16	18,8	15	17,6	26	30,6
Elementos del entorno MIDI	2	2,4	5	5,9	16	18,8	10	11,8	19	22,4	9	10,6	24	28,2
Programas de aprendizaje asistido por ordenador	2	2,4	6	7,1	9	10,6	16	18,8	21	24,7	5	5,9	26	30,6
Software de acompañamiento	4	4,7	4	4,7	15	17,6	7	8,2	11	12,9	13	15,3	31	36,5

Tabla 3.105: Importancia de la formación para el dominio técnico-instrumental según los propios maestros

Con respecto a la *formación en el dominio didáctico-educativo* las respuestas indican una correspondencia con ligeras variaciones con la valoración que se concede a la formación en el dominio técnico-instrumental. Los maestros opinan que no están o están poco formados en el uso didáctico-educativo de la grabadora de voz (14,1%), la emisora de radio (29,5%), ordenadores fijos y portátiles (8,3%), software de notación musical (22,3%) y secuenciadores (35,3%), porcentajes que muestran un leve aumento con respecto a la formación en el dominio técnico-instrumental. El porcentaje es ligeramente menor para el equipo de grabación de vídeo (16,5%), equipo de edición de vídeo (17,7%), videoproyectores/cañón (14,1%) y elementos del entorno MIDI (34,1%). Los valores se mantienen para los programas de aprendizaje asistido por ordenador (23,5%) y software de acompañamiento (30,6%).

	Nada		Poco		Suficiente		Bastante		Mucho		Lo desconoce		No contesta	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Radiocassette	0	,0	0	,0	16	18,8	21	24,7	33	38,8	0	,0	15	17,6
Microcadena/equipo de música	0	,0	0	,0	15	17,6	26	30,6	32	37,6	0	,0	12	14,1
Grabadora de voz	4	4,7	8	9,4	16	18,8	16	18,8	16	18,8	4	4,7	21	24,7
Equipo de grabación de vídeo/DVD	2	2,4	12	14,1	22	25,9	17	20,0	12	14,1	1	1,2	19	22,4
Equipo de edición de vídeo/ DVD	1	1,2	14	16,5	20	23,5	11	12,9	11	12,9	3	3,5	17	20,0
Emisora de radio	19	22,4	6	7,1	3	3,5	7	8,2	7	8,2	20	23,5	23	27,1
Proyector de cine/TV/monitores de vídeo	1	1,2	6	7,1	19	22,4	24	28,2	19	22,4	1	1,2	15	17,6
Videoproyectores/cañón	1	1,2	11	12,9	23	27,1	15	17,6	17	20,0	2	2,4	16	18,8
Ordenadores fijos	2	2,4	5	5,9	27	31,8	19	22,4	16	18,8	0	,0	16	18,8
Ordenadores portátiles	2	2,4	5	5,9	25	29,4	22	25,9	15	17,6	0	,0	16	18,8
Música en CDs o cassettes	0	,0	0	,0	13	15,3	26	30,6	34	40,0	0	,0	12	14,1
Películas en vídeo o DVD	1	1,2	3	3,5	9	10,6	27	31,8	27	31,8	0	,0	18	21,2
Software de notación musical	7	8,2	12	14,1	20	23,5	11	12,9	10	11,8	6	7,1	19	22,4
Secuenciadores	20	23,5	10	11,8	5	5,9	5	5,9	5	5,9	20	23,5	20	23,5
Elementos del entorno MIDI	14	16,5	15	17,6	10	11,8	5	5,9	5	5,9	16	18,8	20	23,5
Programas de aprendizaje asistido por ordenador	9	10,6	11	12,9	19	22,4	14	16,5	5	5,9	8	9,4	19	22,4
Software de acompañamiento	18	21,2	8	9,4	9	10,6	1	1,2	0	,0	29	34,1	20	23,5

Tabla 3.106: Formación para el dominio en el uso didáctico-educativo de los medios según los propios maestros

Esta misma correspondencia también se observa entre la valoración que se concede a la *importancia* de la formación para el dominio técnico-instrumental y la importancia *de la formación para el dominio didáctico-educativo* de los medios. Los medios que obtienen una valoración de nada importante lo obtienen en los mismos porcentajes que en el dominio técnico-instrumental salvo en el caso del proyector de cine y del ordenador fijo que obtienen, en este caso, un 1,2%. Los valores se mantienen para el radiocassette (7,1%), equipo de música (2,4%), grabadora de voz (1,2%), equipo de grabación de vídeo (2,4%), equipo de edición de vídeo (2,4%), emisora de radio (7,1%), software de notación musical (1,2%), secuenciadores (3,5%), elementos del entorno MIDI (2,4%), programas de aprendizaje asistido por ordenador (2,4%) y software de acompañamiento (4,7%). En estos casos, como puede observarse, los valores no alcanzan el 10%.

Para el resto de medios, al igual que en el caso de la importancia para el dominio técnico-instrumental, podemos observar que no hay ningún medio al que no se le conceda importancia. El porcentaje de maestros que opina que es bastante o muy importante la formación en el dominio

didáctico-educativo es mayor que en el bloque anterior y oscila entre el 47% y el 67% salvo para la emisora de radio (29,4%), los secuenciadores (25,9%), elementos del entorno MIDI (37,7%) y el software de acompañamiento (24,7%) mientras que el porcentaje de maestros que no responden a este bloque es ligeramente menor que en el anterior. Los maestros opinan que es bastante o muy importante la formación en este dominio en el uso del radiocassette (53,3%), equipo de música (65,9%), grabadora de voz (49,4%), equipo de grabación de video (51,7%), equipo de edición de video (44,7%), proyector de cine o tv (52,9%), cañón (60%), ordenadores fijos (65,9%), portátiles (63,6%), música en CDs (67,1%), películas (61,2%), software de notación musical (53%) y los programas de aprendizaje asistido por ordenador (47%).

	Nada		Poco		Suficiente		Bastante		Mucho		Lo desconoce		No contesta	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Radiocassette	6	7,1	5	5,9	4	4,7	7	8,2	40	47,1	1	1,2	22	25,9
Microcadena/equipo de música	2	2,4	1	1,2	4	4,7	9	10,6	47	55,3	1	1,2	21	24,7
Grabadora de voz	1	1,2	3	3,5	13	15,3	9	10,6	33	38,8	1	1,2	25	29,4
Equipo de grabación de vídeo/DVD	2	2,4	5	5,9	12	14,1	16	18,8	28	32,9	1	1,2	21	24,7
Equipo de edición de vídeo/ DVD	2	2,4	6	7,1	15	17,6	11	12,9	27	31,8	2	2,4	22	25,9
Emisora de radio	6	7,1	10	11,8	13	15,3	9	10,6	16	18,8	8	9,4	23	27,1
Proyector de cine/TV/monitores de vídeo	0	,0	3	3,5	14	16,5	17	20,0	28	32,9	1	1,2	22	25,9
Videoproyectores/cañón	0	,0	1	1,2	9	10,6	13	15,3	38	44,7	3	3,5	21	24,7
Ordenadores fijos	0	,0	0	,0	6	7,1	13	15,3	43	50,6	1	1,2	22	25,9
Ordenadores portátiles	0	,0	2	2,4	6	7,1	10	11,8	44	51,8	1	1,2	22	25,9
Música en CDs o cassettes	0	,0	1	1,2	4	4,7	14	16,5	43	50,6	1	1,2	22	25,9
Películas en vídeo o DVD	0	,0	4	4,7	6	7,1	18	21,2	34	40,0	1	1,2	22	25,9
Software de notación musical	1	1,2	2	2,4	11	12,9	14	16,5	31	36,5	3	3,5	23	27,1
Secuenciadores	3	3,5	6	7,1	14	16,5	5	5,9	17	20,0	14	16,5	26	30,6
Elementos del entorno MIDI	2	2,4	6	7,1	12	14,1	10	11,8	22	25,9	8	9,4	25	29,4
Programas de aprendizaje asistido por ordenador	2	2,4	7	8,2	7	8,2	15	17,6	25	29,4	4	4,7	25	29,4
Software de acompañamiento	4	4,7	5	5,9	12	14,1	6	7,1	15	17,6	13	15,3	30	35,3

Tabla 3.107: *Importancia de la formación para el dominio en el uso didáctico-educativo de los medios según los propios maestros*

Por último, en cuanto a la *formación para el dominio en el diseño/producción* de medios los porcentajes obtenidos varían con respecto a las valoraciones que realizaron los maestros de su formación en el manejo técnico-instrumental. El porcentaje de maestros que no contestan esta pregunta es muy alto y ronda el 50%. A continuación presentamos las variaciones registradas en

las opciones nada y poco: en cuanto al equipo de grabación de vídeo y edición los porcentajes aumentan del 11,8% y 23,5% al 21,2% y 28,2% respectivamente, referido al videoprojector/cañón se observa un aumento del 11,8% al 16,5%, en el software de notación musical se incrementa del 20% al 24,7%, en el caso de los elementos del entorno MIDI aumenta del 31,8% al 32,9%, en cuanto a los programas de aprendizaje asistido por ordenador aumenta del 23,5% al 34,1% y el software de acompañamiento va del 30,6% al 28,3%. En el caso de los secuenciadores se observa un aumento del 30,6% al 31,7%. Las emisoras de radio registran un descenso del 27% al 25,9%.

De forma inversa, lo mismo ocurre con los medios que los maestros señalan que se sienten estar muy formados o bastante formados como ser el radiocassette que desciende del 57,6% al 24,7%, la microcadena/equipo de música que desciende del 60% al 25,9%, la grabadora de voz que del 42,4% se reduce al 18,9%, música en CDs o cassettes que desciende del 62,3% al 35,3% y las películas en vídeo o DVD que van del 55,3% al 25,8%.

Todos estos datos nos señalan que hay una tendencia clara, a pesar del alto número de cuestionarios incompletos en este apartado, de los maestros a percibir que no están tan formados para el dominio en el diseño/producción de medios incluso también en aquellos tradicionalmente presentes en el aula.

	Nada		Poco		Suficiente		Bastante		Mucho		Lo desconoce		No contesta	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Radiocassette	4	4,7	6	7,1	11	12,9	5	5,9	16	18,8	0	,0	43	50,6
Microcadena/equipo de música	3	3,5	3	3,5	14	16,5	8	9,4	14	16,5	0	,0	43	50,6
Grabadora de voz	7	8,2	10	11,8	10	11,8	6	7,1	10	11,8	1	1,2	41	48,2
Equipo de grabación de vídeo/DVD	4	4,7	14	16,5	12	14,1	8	9,4	8	9,4	1	1,2	38	44,7
Equipo de edición de vídeo/ DVD	9	10,6	15	17,6	8	9,4	8	9,4	4	4,7	1	1,2	40	47,1
Emisora de radio	17	20,0	5	5,9	3	3,5	3	3,5	3	3,5	14	16,5	40	47,1
Proyector de cine/TV/monitores de vídeo	8	9,4	4	4,7	10	11,8	7	8,2	11	12,9	0	,0	45	52,9
Videoproyectores/cañón	6	7,1	8	9,4	10	11,8	8	9,4	11	12,9	0	,0	42	49,4
Ordenadores fijos	5	5,9	9	10,6	14	16,5	7	8,2	10	11,8	0	,0	40	47,1
Ordenadores portátiles	4	4,7	9	10,6	14	16,5	9	10,6	9	10,6	0	,0	40	47,1
Música en CDs o cassettes	3	3,5	5	5,9	9	10,6	13	15,3	17	20,0	0	,0	38	44,7
Películas en vídeo o DVD	7	8,2	4	4,7	12	14,1	11	12,9	11	12,9	0	,0	40	47,1
Software de notación musical	7	8,2	14	16,5	10	11,8	4	4,7	5	5,9	4	4,7	41	48,2
Secuenciadores	20	23,5	7	8,2	2	2,4	6	7,1	2	2,4	12	14,1	36	42,4
Elementos del entorno MIDI	15	17,6	13	15,3	7	8,2	6	7,1	3	3,5	8	9,4	33	38,8
Programas de aprendizaje asistido por ordenador	14	16,5	15	17,6	9	10,6	3	3,5	2	2,4	5	5,9	37	43,5
Software de acompañamiento	18	21,2	6	7,1	5	5,9	1	1,2	0	,0	20	23,5	35	41,2

Tabla 3.108: Formación para el dominio del diseño/producción de medios aplicados al proceso de enseñanza/aprendizaje

En lo que se refiere a la *importancia* que otorgan los maestros a la *formación para el dominio del diseño/producción* de medios aplicados al proceso de enseñanza/aprendizaje los datos obtenidos nos indican que los maestros creen que no es nada o poco importante estar formado en la emisora de radio (17,6%) pudiendo leerse los datos obtenidos tanto desde esta opción como desde el punto de vista de los maestros que creen que es bastante o muy importante (15,3%).

En los medios que obtienen una valoración de poco o nada importante se observa una ligera variación respecto a los porcentajes obtenidos en la importancia que se concede al dominio en el uso didáctico-educativo. Las variaciones que se observan son un leve aumento en los porcentajes obtenidos (aumentos que no sobrepasan el 5%) como ser en la opción radiocassette que sube del 13% al 16,4%, en el equipo de música que del 3,6% pasa al 10,6%, grabadora de voz que también aumenta del 4,7% al 7,1%, equipo de grabación de vídeo (8,3% al 10,6%), proyector de cine o TV (3,5% al 7,1%), cañón (1,2% al 3,6%), ordenador fijo (1,2% al 3,6%), portátil (2,4% al 5,9%), música en cd (1,2% al 5,9%), películas (4,7% al 8,2%), software de notación musical (3,6% al 4,8%),

elementos del entorno MIDI (9,5% al 10,6%) y software de acompañamiento (10,6% al 12,8%). En el caso de los secuenciadores disminuye del 10,6% al 9,4% al igual que sucede con los programas de aprendizaje asistido por ordenador (10,6% al 8,3%).

Para el resto de medios, el porcentaje de maestros que opina que es bastante o muy importante la formación en el dominio del diseño/producción se reduce considerablemente respecto a los bloques anteriores y oscila entre el 15% de la emisora de radio y el 38,8% de la música en CD mientras que el porcentaje de maestros que no responden en este bloque aumenta significativamente hasta el 45%.

	Nada		Poco		Suficiente		Bastante		Mucho		Lo desconoce		No contesta	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Radiocassette	11	12,9	3	3,5	8	9,4	7	8,2	18	21,2	2	2,4	36	42,4
Microcadena/equipo de música	6	7,1	3	3,5	9	10,6	5	5,9	24	28,2	2	2,4	36	42,4
Grabadora de voz	4	4,7	2	2,4	10	11,8	12	14,1	19	22,4	2	2,4	36	42,4
Equipo de grabación de vídeo/DVD	4	4,7	5	5,9	11	12,9	14	16,5	17	20,0	2	2,4	32	37,6
Equipo de edición de vídeo/ DVD	4	4,7	4	4,7	15	17,6	11	12,9	17	20,0	2	2,4	32	37,6
Emisora de radio	8	9,4	7	8,2	14	16,5	5	5,9	8	9,4	8	9,4	35	41,2
Proyector de cine/TV/monitores de vídeo	1	1,2	5	5,9	15	17,6	9	10,6	14	16,5	2	2,4	39	45,9
Videoproyectores/cañón	1	1,2	2	2,4	12	14,1	11	12,9	20	23,5	3	3,5	36	42,4
Ordenadores fijos	1	1,2	2	2,4	9	10,6	6	7,1	27	31,8	2	2,4	38	44,7
Ordenadores portátiles	2	2,4	3	3,5	8	9,4	6	7,1	26	30,6	2	2,4	38	44,7
Música en CDs o cassettes	1	1,2	4	4,7	7	8,2	8	9,4	25	29,4	2	2,4	38	44,7
Películas en vídeo o DVD	0	,0	7	8,2	10	11,8	10	11,8	18	21,2	2	2,4	38	44,7
Software de notación musical	2	2,4	2	2,4	13	15,3	13	15,3	19	22,4	2	2,4	34	40,0
Secuenciadores	3	3,5	5	5,9	11	12,9	8	9,4	11	12,9	13	15,3	34	40,0
Elementos del entorno MIDI	2	2,4	7	8,2	9	10,6	8	9,4	16	18,8	8	9,4	35	41,2
Programas de aprendizaje asistido por ordenador	1	1,2	6	7,1	14	16,5	9	10,6	15	17,6	4	4,7	36	42,4
Software de acompañamiento	5	5,9	5	5,9	11	12,9	6	7,1	10	11,8	11	12,9	37	43,5

Tabla 3.109: Importancia de la formación para el dominio del diseño/producción de medios aplicados al proceso de enseñanza/aprendizaje

En resumen, los datos proporcionados por los maestros y el análisis posterior de las valoraciones que éstos realizan sobre su formación en diferentes medios y sobre la importancia que le otorgan a esta formación nos permiten extraer las siguientes consideraciones:

- Hay una valoración muy positiva en cuanto a la formación técnico-instrumental y didáctico-educativo que se tiene en el uso de los medios tradicionales del aula de música, es decir, de la microcadena/equipo de música, radiocassette, grabadora de voz, música en CDs o cassettes y películas de vídeo o DVD.

Por el contrario, con respecto a los medios de una incorporación más bien reciente en el aula de música como ser los equipos de grabación y edición de vídeo/DVD, secuenciadores, elementos del entorno MIDI, software musical, programas de aprendizaje asistido por ordenador y software de acompañamiento, hay un porcentaje

que ronda el 20% de maestros que se sienten que están nada o poco preparados para utilizarlos.

- El nivel de preparación en el dominio del diseño/producción es diferente respecto a los dos anteriores ya que hay una clara tendencia de los maestros a percibir que no están tan formados en este dominio, incluso también en aquello tradicionalmente presente en el aula de música.
- Para los maestros es importante la formación en el dominio técnico-instrumental y didáctico-educativo de los diferentes medios y no hay ningún medio al que no se le conceda importancia. Sin embargo, con respecto a considerar como bastante o muy importante la formación en el dominio del diseño/producción de ciertos medios se observa una clara reducción respecto a los bloques anteriores.

Principales datos obtenidos referidos a la formación en medios audiovisuales, informáticos y otras tecnologías

A continuación exponemos los resultados y el análisis conjunto de los datos recogidos de los cuestionarios enviados por correo electrónico y los enviados por correo postal.

- Con referencia a las valoraciones que realizan los maestros acerca de la *formación que tienen en los diferentes medios audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías* los datos obtenidos revelan lo siguiente:
 - *Medios audiovisuales:* en cuanto a su formación en el *dominio técnico-instrumental* de los medios audiovisuales, un 34,5% de los maestros considera que tiene suficiente formación, un 40,7% que tiene bastante formación y un 8,8% que posee mucha formación en este dominio. Un 15% piensa que está poco formado y un 0,9% que no está formado en el dominio técnico-instrumental de los medios audiovisuales. Por otra parte, referido a su formación en el *dominio del uso didáctico-educativo* de estos medios, un 45,1% de los maestros valora que tiene suficiente formación, un 31% que tiene bastante formación y un 7,1% que tiene mucha formación en este dominio. Por el contrario, un 15,9% opina que está poco formado y un 0,9% que no está formado en el dominio del uso didáctico-educativo de los medios audiovisuales. Por último, en relación a la formación en el *dominio del diseño/producción de medios audiovisuales aplicados al proceso de enseñanza-aprendizaje*, un 26,5% de los maestros opina que su formación es suficiente, un 14,2% que tiene bastante formación y un 3,5% que tiene mucha formación en este dominio. Por otra parte, un 49,6% de los maestros cree que está poco formado y un 6,2% carece de formación en el dominio del diseño/producción de los medios audiovisuales.

Como puede observarse, un 49,7% de los maestros participantes tiende a considerar que está bastante o muy formado en el dominio técnico instrumental y un 38,1% que está bastante o muy formado en el dominio didáctico-educativo de los medios audiovisuales, porcentajes que aumentan hasta el 84% y 83,2% respectivamente si se incluyen los maestros que opinan que tienen suficiente formación en estos dominios. Por el contrario, es en dominio del diseño/producción en donde la mitad de los maestros (55,8%) cree estar poco o nada formado mientras que el 17,7% cree estar bastante o muy formado en este dominio, porcentaje que alcanza el 44,2% si se añaden los maestros que

señalan la opción 'suficiente'. Es decir, que es en este dominio donde observamos que los maestros muestran carencias de formación.

- *Medios informáticos y otras tecnologías:* en cuanto a su formación en el *dominio técnico-instrumental* de los medios informáticos y otras tecnologías, un 35,1% de los maestros considera que tiene suficiente formación, un 28,9% que está bastante formado y un 7% que está muy formado en este dominio. Un 27,2% piensa que está poco formado y un 1,8% que está nada formado en el dominio técnico-instrumental de los medios informáticos y de otras tecnologías. Por otra parte, referido a su formación en el *dominio del uso didáctico-educativo* de estos medios, un 43,4% de los maestros valora que su formación es suficiente, un 22,1% que lo es bastante y un 6,2% que está muy formado en este dominio. Por el contrario, un 26,5% opina que está poco formado y un 1,8% que está nada formado en el dominio del uso didáctico-educativo de los medios informáticos y de otras tecnologías. Por último, en relación a la formación en el *dominio del diseño/producción de medios informáticos y de otras tecnologías aplicados al proceso de enseñanza-aprendizaje*, un 13,3% de los maestros opina que su formación es suficiente, un 12,4% que lo es bastante y un 2,7% que tiene mucha formación en este dominio. Por otra parte, un 43,4% de los maestros cree que está poco formado y un 29,2% nada formado en el dominio del diseño/producción de los medios informáticos y de otras tecnologías.

Como puede observarse, un 35,9% de los maestros participantes piensa que está bastante o muy formado en el dominio técnico instrumental y un 28,3% que está bastante o muy formado en el dominio didáctico-educativo de los medios informáticos/otras tecnologías, porcentajes que aumentan hasta el 71% y 71,7% respectivamente si se incluyen los maestros que opinan que tienen suficiente formación en estos dominios. Por el contrario, es en dominio del diseño/producción en donde la mayoría de los maestros (72,6%) cree estar poco o nada formado mientras que el 15,1% cree estar bastante o muy formado en este dominio, porcentaje que alcanza el 28,4% si se agregan los maestros que señalan la opción 'suficiente'.

De los datos obtenidos, apreciamos que es en los medios informáticos/otras tecnologías en donde los maestros participantes valoran que están menos formados, siendo en el dominio del diseño/producción donde hay claras carencias formativas.

- Analizando en detalle los datos anteriores podemos destacar las siguientes cuestiones:
 - Los maestros manifiestan estar más formados en los medios audiovisuales sobre todo en los dominios técnico-instrumentales y didáctico-educativos.
 - Los maestros manifiestan estar menos preparados para el diseño y producción de medios tanto en el caso de los medios audiovisuales como en el de los medios informáticos y de otras tecnologías.
 - Los maestros valoran que es en el diseño y producción de medios informáticos y de otras tecnologías donde hay claras carencias formativas.

- En relación a la *formación técnico-instrumental* que el profesorado tiene de los diferentes medios, los datos obtenidos revelan que casi la mitad de los maestros valoran que están muy formados en los medios tradicionales del aula de música como ser radiocassette (43,5%), equipo de música (43,5%), música en CDs o cassettes (43,5%) o películas en vídeo o DVD (34,8%). Si incluimos a los maestros que manifiestan que están bastante o suficientemente formados en los medios anteriores, los porcentajes aumentan hasta el 67%, 70,6%, 70,5% y 68,7% respectivamente, es decir, que la mayoría de los maestros se sienten formados en el dominio técnico-instrumental de estos medios. Por otra parte, un porcentaje minoritario de maestros valoran que están muy formados en el software de acompañamiento (0,9%), en los secuenciadores (4,3%), la emisora de radio (7%), elementos del entorno MIDI (7,8%), programas de aprendizaje asistido por ordenador (7,8%), software de notación musical (10,4%), equipo de edición de vídeo/DVD (13%) y equipo de grabación de vídeo/DVD (15,7%). Si incluimos a los maestros que opinan que están bastante o suficientemente formados en los medios anteriores, los porcentajes aumentan hasta el 13,1%, 20,8%, 17,4%, 29,5%, 47,8%, 43,5% y 60,9% respectivamente. Por último, un 20% de los maestros manifiesta estar muy formado en el dominio técnico-instrumental de los ordenadores fijos y videoproyectores/cañón, en menor medida (16,5%) en los ordenadores portátiles y en mayor medida en la grabadora de voz (27,8%), porcentajes que aumentan hasta el 69,5%, 55,6%, 59,1% y 56,5% respectivamente si incluimos a los maestros que manifiestan estar bastante o suficientemente formados.

Es importante mencionar que un porcentaje de maestros desconoce ciertos medios propios del ámbito musical como son los secuenciadores (23,5%), software de acompañamiento (32,2%), elementos del entorno MIDI (17,4%) y emisora de radio (25,2%). En menor medida, también se desconoce la grabadora de voz (3,5%), equipo de edición de vídeo/DVD (5,2%), cañón de vídeo (2,6%), software de notación musical (7,8%) y programas de aprendizaje asistido por ordenador (9,6%). Una media del 27,1% de maestros participantes no cumplimenta este apartado.

- En cuanto a la *importancia de la formación para el dominio técnico-instrumental* los datos revelan que es muy importante para los maestros participantes en el estudio estar formado en los siguientes medios: equipo de música (47,8%), ordenadores fijos (45,3%), música en CDs o cassettes (43,5%) radiocassette (36,5%), ordenadores portátiles (36,5%), grabadora de voz (33,9%), películas en vídeo o DVD (32,2%), software de notación musical (31,3%) o videoproyectores/cañón (31,3%). Si incluimos a los maestros que manifiestan que es bastante o suficientemente importante estar formados en los medios anteriores, los porcentajes aumentan hasta el 61,7%, 64,4%, 63,5%, 51,3%, 53%, 60,8%, 61,8%, 58,3% y 62,6% respectivamente, es decir, que un gran porcentaje de los maestros siente que el estar formados en el dominio técnico-instrumental de estos medios es importante. Por otra parte, un porcentaje minoritario de maestros valoran que es muy importante estar formados en el software de acompañamiento (11,3%), en los secuenciadores (15,7%), la emisora de radio (14,8%), elementos del entorno MIDI (21,7%), programas de aprendizaje asistido por ordenador (22,6%), equipo de edición de vídeo/DVD (27,8%) y equipo de grabación de vídeo/DVD (27,8%). Si incluimos a los maestros que opinan que es bastante o suficientemente importante el estar formados en los medios anteriores, los porcentajes aumentan hasta el 35,7%, 40,1%, 37,4%, 51,3%, 53,1%, 56,5% y 59,1% respectivamente.

Los datos evidencian que un porcentaje muy reducido de maestros -que no sobrepasa el 10%- cree que es poca o nada la importancia que tiene el estar formado en el dominio técnico-instrumental de los diferentes medios, salvo en el caso de la emisora de radio que alcanza el 16,5% de los casos.

Con respecto al desconocimiento de algunos medios, se observa que los porcentajes disminuyen en relación a las opiniones vertidas sobre la formación técnico-instrumental. Los datos revelan que un porcentaje minoritario de maestros desconoce los secuenciadores (17,4%), software de acompañamiento (15,7%) y elementos del entorno MIDI (9,6%) además de la emisora de radio (12,2%). Una media del 34,7% de maestros participantes no cumplimenta este apartado.

- Con referencia a la *formación para el dominio en el uso didáctico-educativo de los medios*, los datos obtenidos muestran que, aunque en menor medida que en el dominio técnico-instrumental, casi la mitad de los maestros valoran que están muy formados en los medios tradicionales del aula de música como ser radiocassette (40%), equipo de música (40%), música en CDs o cassettes (40,9%) o películas en vídeo o DVD (31,3%). Si incluimos a los maestros que manifiestan que están bastante o suficientemente formados en los medios anteriores, los porcentajes aumentan hasta el 81,7%, 85,2%,

83,6% y 73,9% respectivamente, es decir, que la gran mayoría de los maestros se sienten formados en el dominio didáctico-educativo de estos medios. Por otra parte, un porcentaje minoritario de maestros valoran que están muy formados en el software de acompañamiento (0,9%), en los secuenciadores (5,2%), la emisora de radio (6,1%), elementos del entorno MIDI (5,2%), programas de aprendizaje asistido por ordenador (7%), software de notación musical (10,4%), equipo de edición de vídeo/DVD (13%), equipo de grabación de vídeo/DVD (15,7%) y ordenadores portátiles (13,9%). Si incluimos a los maestros que opinan que están bastante o suficientemente formados en los medios anteriores, los porcentajes aumentan hasta el 13,9%, 18,2%, 18,3%, 24,3%, 44,4%, 46,9%, 61,8% y 61,7% respectivamente. Por último, una cuarta parte aproximadamente de los maestros manifiesta estar muy formado en el dominio didáctico-educativo de los ordenadores fijos y videoproyectores/cañón (20,9%), del proyector de cine/TV/monitores de vídeo (20%) y grabadora de voz (23,5%), porcentajes que aumentan hasta el 73,1%, 64,4%, 70,4% y 59,1% respectivamente si incluimos a los maestros que manifiestan estar bastante o suficientemente formados.

En este bloque, los datos proporcionados revelan que se mantiene el desconocimiento de ciertos medios en porcentajes similares a los obtenidos en el bloque sobre la formación para el dominio técnico-instrumental con una ligera diferencia del 1% menos en el caso del software de acompañamiento (31,3%), de un 1% más si hablamos de la grabadora de voz (4,3%), software de notación musical (8,7%) o programas de aprendizaje asistido por ordenador (10,4%), y de un 2,6% menos respecto a la emisora de radio (22,6%) mientras que los valores se mantienen para los secuenciadores (23,5%), elementos del entorno MIDI (17,4%), equipo de edición de vídeo/DVD (5,2%) y cañón de vídeo (2,6%). Una media del 21,3% de maestros participantes no cumplimenta este apartado, es decir, que se aprecia que un 5,8% más de maestros responde a este apartado respecto al bloque referido a la formación técnico-instrumental.

- En cuanto a la *importancia de la formación para el dominio didáctico-educativo* los datos descubren que es muy importante para los maestros participantes en el estudio estar formado en los siguientes medios: equipo de música (51,3%), ordenadores fijos (47%), música en CDs o cassettes (46,1%) radiocassette (41,7%), ordenadores portátiles (39,1%), videoproyectores/cañón (39,1%), grabadora de voz (36,5%), películas en vídeo o DVD (36,5%) o software de notación musical (34,8%). Si incluimos a los maestros que manifiestan que es bastante o suficientemente importante estar formados en los medios anteriores, los porcentajes aumentan hasta el 68,7%, 70,5%, 67,8%, 60%, 55,6%, 67,8%, 53,9%, 66% y 62,7% respectivamente, es decir, que un

gran porcentaje de los maestros siente que el estar formados en el dominio didáctico-educativo de estos medios es importante. Por otra parte, un porcentaje minoritario de maestros valora que es muy importante estar formado en el software de acompañamiento (14,8%), en los secuenciadores (16,5%) y la emisora de radio (15,7%) y, en mayor medida en los elementos del entorno MIDI (24,3%), programas de aprendizaje asistido por ordenador (26,1%), equipo de edición de vídeo/DVD (29,6%) y equipo de grabación de vídeo/DVD (30,4%). Si incluimos a los maestros que opinan que es bastante o suficientemente importante el estar formados en los medios anteriores, los porcentajes aumentan hasta el 36,6%, 40%, 40%, 50,4%, 53,9%, 60,9% y 64,3% respectivamente.

Los datos evidencian que un porcentaje muy reducido de maestros -que no sobrepasa el 10%- cree que es poca o nada la importancia que tiene el estar formado en el dominio didáctico-educativo de los diferentes medios, salvo en el caso de la emisora de radio que alcanza el 18,2% de los casos.

En relación al desconocimiento de algunos medios, se observa que los porcentajes disminuyen notablemente si las comparamos con las opiniones vertidas sobre la formación didáctico-educativa que se tiene de los secuenciadores (16,5%), software de acompañamiento (15,7%) y elementos del entorno MIDI (8,7%) además de la emisora de radio (10,4%). Una media del 30,7% de maestros participantes no cumplimenta este apartado.

- En relación a la *formación para el dominio del diseño/producción de medios aplicados al proceso de enseñanza/aprendizaje*, los datos obtenidos revelan que los maestros valoran que están muy formados en los medios tradicionales del aula de música en menor medida que en los dos dominios anteriores: radiocassette (21,7%), equipo de música (20%) o música en CDs o cassettes (21,7%). Si incluimos a los maestros que manifiestan que están bastante o suficientemente formados en los medios anteriores, los porcentajes aumentan hasta el 40,8%, 44,4% y 46% respectivamente, es decir, que casi la mitad de los maestros se sienten formados en el dominio del diseño/producción de estos medios. Por otra parte, un porcentaje minoritario de maestros valora que está muy formado en la grabadora de voz (15,7%), cañón de vídeo (12,2%), películas en vídeo o DVD (12,2%) y ordenadores fijos (10,4%). Si incluimos a los maestros que opinan que están bastante o suficientemente formados en los medios anteriores, los porcentajes aumentan hasta el 34%, 34%, 37,4% y 37,4% respectivamente. También hay un grupo de maestros que no alcanza el 10%, y que señala que se siente muy formado en el equipo de grabación de vídeo/DVD (9,6%), ordenadores portátiles

(7,8%), equipo de edición de vídeo/DVD (6,1%), software de notación musical (5,2%), la emisora de radio (2,6%), elementos del entorno MIDI (2,6%), programas de aprendizaje asistido por ordenador (1,7%), secuenciadores (1,7%) y software de acompañamiento (0,9%). Si incluimos a los maestros que opinan que están bastante o suficientemente formados en los medios anteriores, los porcentajes aumentan hasta el 33,9%, 30,4%, 23,5%, 26,1%, 10,4%, 18,3%, 17,3%, 12,1% y 9,6% respectivamente.

Es importante mencionar que un porcentaje minoritario de maestros desconoce ciertos medios propios del ámbito musical como son los secuenciadores (16,5%), software de acompañamiento (23,5%) y elementos del entorno MIDI (10,4%) además de la emisora de radio (16,5%). En menor medida, también se desconoce la grabadora de voz (1,7%), equipo de edición de vídeo/DVD (3,5%), cañón de vídeo (0,9%), software de notación musical (7%) y programas de aprendizaje asistido por ordenador (7,8%). Una media del 44% de maestros participantes no cumplimenta este apartado. Entendemos que esto pueda deberse a la extensión del cuestionario y a la ubicación de esta pregunta ya casi al final del mismo.

- En cuanto a la *importancia de la formación para el dominio del diseño/producción de medios* los datos revelan que es muy importante para los maestros participantes en el estudio estar formado en los siguientes medios: ordenadores fijos (30,4%), música en CDs o cassettes (29,6%), equipo de música (28,7%), ordenadores portátiles (23,5%), grabadora de voz (22,6%), videoproyectores/cañón (21,7%), radiocassette (20,9%), películas en vídeo o DVD (19,1%), equipo de edición de vídeo/DVD (19,1%) o software de notación musical (21,7%). Si incluimos a los maestros que manifiestan que es bastante o suficientemente importante estar formados en los medios anteriores, los porcentajes aumentan hasta el 47,8%, 47,8%, 43,5%, 37,4%, 47,8%, 48,7%, 39,2%, 44,3%, 47,8% y 49,5% respectivamente, es decir, que casi la mitad de los maestros participantes en el estudio siente que el estar formados en el dominio del diseño/producción de estos medios es importante. Por otra parte, un porcentaje minoritario de maestros valora que es importante estar muy formado en los secuenciadores (10,4%), el software de acompañamiento (8,7%) y la emisora de radio (7,8%) y, en mayor medida en el equipo de grabación de vídeo/DVD (19,1%), los elementos del entorno MIDI (18,3%) y programas de aprendizaje asistido por ordenador (15,7%). Si incluimos a los maestros que opinan que es bastante o suficientemente importante el estar formados en los medios anteriores, los porcentajes aumentan hasta el 33,9%, 29,6%, 28,6%, 48,7%, 40,1%, y 43,5% respectivamente.

Los datos evidencian que un porcentaje muy reducido de maestros -que no sobrepasa el 10%- cree que es poca o nada la importancia que tiene el estar formado en el dominio del diseño/producción de los diferentes medios, salvo en los siguientes casos que lo supera levemente: emisora de radio (17,4%), radiocassette (13,9%), software de acompañamiento (13%), equipo de edición de vídeo/DVD (11,3%), equipo de grabación de vídeo/DVD (10,4%) y elementos del entorno MIDI (10,4%).

En cuanto a los maestros que desconocen ciertos medios, se observa que hay una ligera disminución con respecto a la valoración que realizan acerca de su formación en el dominio de diseño/producción de los secuenciadores (15,7%), software de acompañamiento (13,9%) y elementos del entorno MIDI (8,7%) además de la emisora de radio (10,4%). Una media del 43,2% de maestros participantes no cumplimenta este apartado.

3.4.4.3. Cauces a través de los cuales los maestros de música han adquirido su formación en medios

Cuestionarios electrónicos

Una vez que conocimos las valoraciones que realizan los maestros de su formación en el manejo técnico-instrumental, en el dominio del uso didáctico-educativo y en el dominio del diseño/producción de los diferentes medios les hemos preguntado cómo han adquirido esa formación. Como nos muestran los datos del gráfico 3.56 la mayoría de los maestros son auto-didactas (73,3%). En segundo lugar encontramos que los maestros han adquirido su formación a través de cursos de formación de la administración pública (66,7%) seguidos por cursos de formación ajenos a la administración pública (46,7%). También, aunque en un porcentaje menor, la formación la han adquirido con un grupo de profesores del centro (33,3%) o con un grupo de profesores de la zona (16,7%). El 10% de los maestros indica que han sido otros los cauces a través de los cuales han adquirido su formación.

Estos resultados se corresponden con los datos obtenidos en el apartado anterior donde se hizo evidente la importancia que tiene la formación en medios para los maestros. Destaca el trabajo individual que realizan los propios maestros para conocer y dominar los medios así como la asistencia a cursos de formación ofertados por la administración pública.

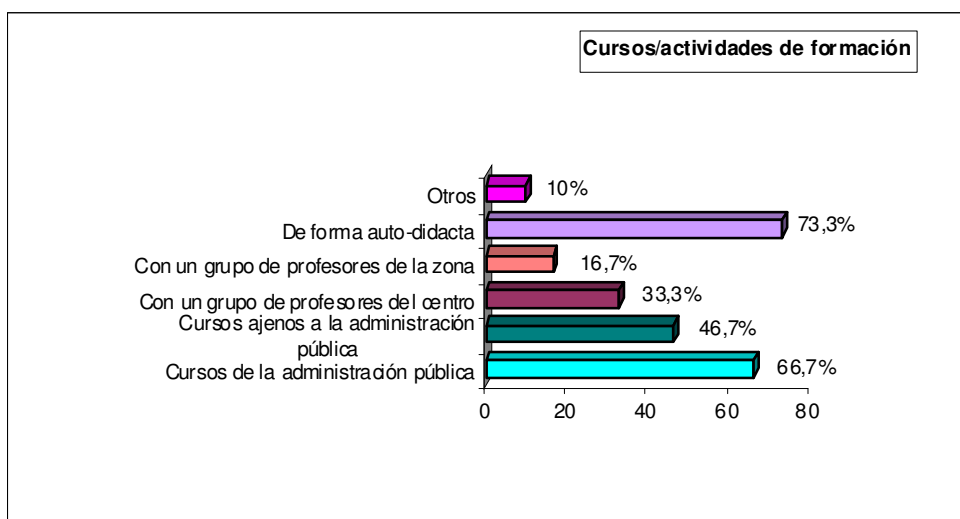


Gráfico 3.56: Cauces a través de los que se adquiere formación en medios

Hemos pedido a los maestros que valoren la eficacia que tienen los cursos y otras actividades que se detallan en la tabla 3.110 para su formación y perfeccionamiento en medios. En primer lugar, destacamos la respuesta de un maestro que señala que *“todo depende del curso concreto!! Por favor!!”* (Cuest.30). Estamos de acuerdo con su observación y, a raíz de ella, en los cuestionarios enviados posteriormente eliminamos esta pregunta.

Si agrupamos las respuestas nada o poco satisfecho, los maestros están un 30% nada o poco satisfechos con los cursos desarrollados por los CEFOREs, un 23,3% con los cursos desarrollados en el propio centro, un 13,3% con los cursos ofrecidos por los departamentos universitarios/ICEs, un 20% con los congresos, jornadas, encuentros o symposiums, un 16,7% con los seminarios permanentes o grupos de trabajo y proyectos de investigación educativa y un 20% con los proyectos de innovación educativa. Por otro lado, más del 50% de los maestros están satisfechos o bastante satisfechos con los cursos desarrollados por los CEFOREs y los cursos desarrollados en el propio centro. Los seminarios permanentes también son valorados muy positivamente (53,3%) si también tenemos en cuenta a los maestros que están muy satisfechos (10%). Sucede lo mismo, aunque en menor porcentaje, con los cursos de formación continua (23,3%), los congresos, jornadas o encuentros (33,3%), los proyectos de investigación educativa (20%) y los proyectos de innovación (30%).

	Nada satisfecho		Poco satisfecho		Satisfecho		Bastante satisfecho		Muy satisfecho		No sabe/ no contesta	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Cursos de formación desarrollados en CEFOREs	2	6,7	7	23,3	9	30,0	8	26,7	2	6,7	2	6,7
Cursos de formación desarrollados en el propio centro	3	10,0	4	13,3	11	36,7	5	16,7	2	6,7	5	16,7
Cursos de formación continua ofrecidos por los departamentos universitarios/ICEs	1	3,3	3	10,0	5	16,7	2	6,7	0	,0	17	56,7
Congresos, Jornadas, Symposium, Encuentros	1	3,3	5	16,7	7	23,3	3	10,0	2	6,7	11	36,7
Seminarios permanentes/ grupos de trabajo	0	,0	5	16,7	7	23,3	6	20,0	3	10,0	8	26,7
Proyectos de investigación educativa	2	6,7	3	10,0	2	6,7	4	13,3	2	6,7	16	53,3
Proyectos de innovación y formación en centros	2	6,7	4	13,3	5	16,7	4	13,3	2	6,7	12	40,0
Otros	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	5	16,7	25	83,3

Tabla 3.110: Eficacia de los cursos y otras actividades según los propios maestros

Un porcentaje importante de maestros participantes (66,7%) ha propuesto como medida para mejorar la formación técnica-instrumental, didáctico-educativa y de diseño/producción de los profesores en los medios la oferta de cursos, ya sean cursos organizados por los CEFOREs (6,7%), formación en los propios centros (23,3%), o simplemente cursos sin especificar el organismo

organizador (30%). Un 33,3% de maestros no propone ninguna medida a la pregunta abierta que realizamos sobre este tema en el cuestionario. Sí se especifican ciertas condiciones como ser que los cursos sean impartidos por especialistas o profesionales de renombre (10%), orientados a 'cosas concretas' (3,3%), prácticos y continuados (6,7%) Aquí incluimos las observaciones aportadas por un maestro por ser muy claras a este respecto "*Una formación continuada del profesorado ofrecida en todos los centros escolares y la obligación anual de una cantidad de horas en formación para el reciclaje en las nuevas tecnologías. Quisiera puntualizar que esta formación debería estar a cargo de personas expertas en la materia y no de principiantes que lo que crean son dudas por su falta [de] aplicación pedagógica en la escuela*" (Cuest. 15). También se solicita más apoyo en los centros (3,3%), licencias por estudio (3,3%) y "*Concienciar de la importancia de estos medios, enseñarles a utilizarlos y ofrecer una mayor disposición de estos medios para que puedan estar al alcance de todos*" (Cuest.9).

Cuestionarios enviados por correo postal

Con respecto a los cauces a través de los que los maestros adquieren su formación en el manejo técnico-instrumental, en el dominio del uso didáctico-educativo y en el dominio del diseño/producción de los diferentes, los datos recogidos en el gráfico 3.57 nos muestran que la mayoría de los maestros son auto-didactas (84,7%). En segundo lugar encontramos que los maestros han adquirido su formación a través de cursos de formación de la administración pública (57,6%) seguidos por cursos de formación ajenos a la administración pública (44,7%). También, aunque en un porcentaje menor, la formación la han adquirido con un grupo de profesores del centro (40%) o con un grupo de profesores de la zona (16,5%). El 11,8% de los maestros indican que han sido otros los cauces a través de los cuales han adquirido su formación. En un 2,4% se señala la propia carrera universitaria como fuente de formación, otro 3,5% señala su trabajo (experto dentro del mundo de la música, trabajo en medios, programador informático), libros (1,2%) y, el resto, otras entidades organizadoras.

Estos resultados se corresponden con los datos obtenidos en el apartado anterior donde se hizo evidente la importancia que tiene la formación en medios para los maestros. Tenemos que destacar el esfuerzo individual que realizan los propios maestros para conocer y dominar los medios así como la asistencia a cursos de formación ofertados por la administración pública.

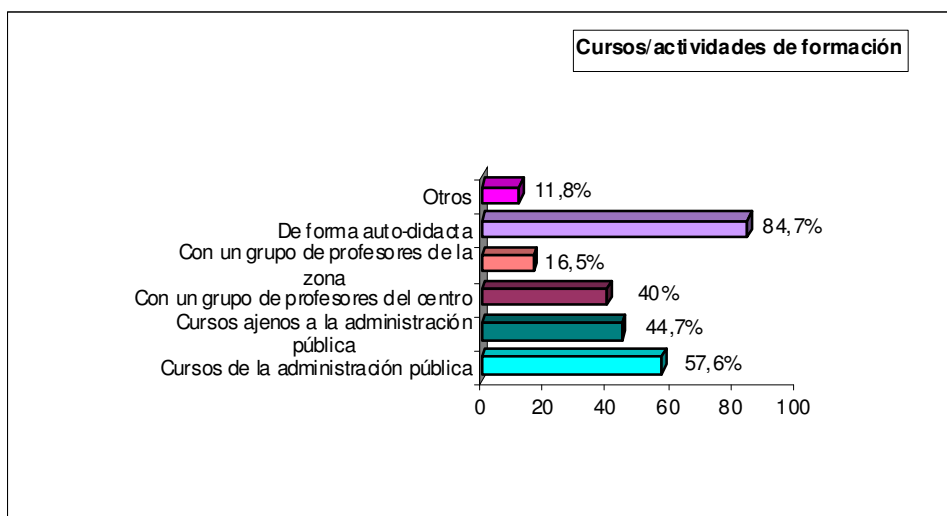


Gráfico 3.57: Cauces a través de los que se adquiere formación en medios

Un porcentaje muy importante de maestros participantes (80%) ha propuesto medidas para mejorar la formación técnica-instrumental, didáctico-educativa y de diseño/producción de los profesores en los medios. En un 63,5% se sugiere ofertar cursos de los cuales en un 18,8% de los casos no se especifica ninguna condición ni organismo organizador mientras que el resto de los maestros concreta una o varias condiciones: cursos organizados por la administración pública (5,9%), que tengan lugar en el propio centro (11,8%), en horario lectivo (2,4%), prácticos (8,2%), teórico-prácticos (1,2%), específicos (16,5%), obligatorios (2,4%), impartidos por especialistas (1,2%), con material adecuado (4,7%), cercanos y bien estructurados (1,2%) y formación on-line (1,2%). También se solicita más presupuesto económico (1,2%), la disminución de la ratio/medios audiovisuales en clase (1,2%), más dotación (7,1%), más práctica docente en la formación inicial (1,2%), la presencia de un maestro que asesore (1,2%) o personal técnico fijo especialista en TICs (1,2%), más apoyo (1,2%), más interés por los profesores (1,2%), una mayor liberación horaria (1,2%), mayor obligación de usarlos (1,2%), la existencia de una nueva especialidad (1,2%) y tiempo libre para poder preparar su utilización (1,2%). Para un maestro los cursos organizados por los sindicatos son suficientes y para otro, el problema radica en que hay suficientes medios pero los maestros no participan.

Principales datos obtenidos referidos a los cauces a través de los cuales los maestros han adquirido su formación en medios

A continuación exponemos los resultados y el análisis conjunto de los datos recogidos de los cuestionarios enviados por correo electrónico y los enviados por correo postal.

- Con referencia a las valoraciones que realizan los maestros acerca de *cómo han adquirido su formación en los diferentes medios*, los datos obtenidos revelan que:
 - la gran mayoría de los maestros participantes en el estudio son auto-didactas (81,7%) y maestros que han atendido cursos de formación ofrecidos por la administración pública (60%). En menor medida, también se mencionan los cursos ajenos a la administración pública (45,2%), la formación adquirida con un grupo de profesores del centro (38,3%), la formación adquirida con un grupo de profesores de la zona (16,5%) y otros cauces a través de los cuales han adquirido su formación (11,3%).

- En relación a las *medidas para mejorar la formación técnica-instrumental, didáctico-educativa y de diseño/producción de los maestros de música* en los diferentes medios, un porcentaje importante de los maestros participantes (76,5%) propone algún tipo de medida como detallamos a continuación:
 - Cursos: la mayoría de maestros (64,3%) sugiere ofertar más cursos, ya sean cursos organizados por los CEFORes, formación en los propios centros, cursos organizados por otros organismos.
 - Referidos a los propios medios (7%): un mayor presupuesto económico, la disminución de la ratio/medios audiovisuales en clase, una mayor dotación.
 - Referidos a los profesores (4,5%): más práctica docente en la formación inicial, la presencia de un maestro que asesore o personal técnico fijo especialista en TICs, más apoyo, más interés por los profesores, mayor obligación de usarlos.
 - Otros (3,6%): una mayor liberación horaria, la existencia de una nueva especialidad, tiempo libre para poder preparar su utilización, licencias por estudio.

3.4.4.4. Pertenencia a grupos de profesores

Questionarios electrónicos

Un grupo importante de maestros (40%) pertenece a grupos de profesores, formal o informalmente constituido, que ha realizado actividades relacionadas con el diseño, utilización y producción de medios.

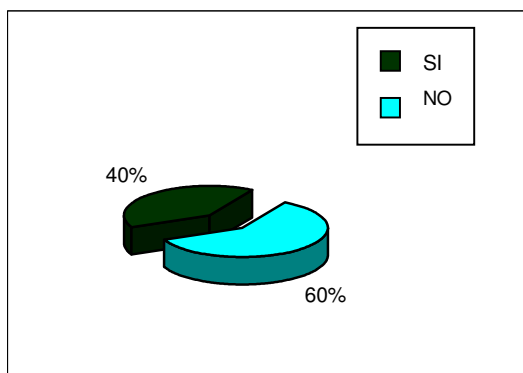


Gráfico 3.58: Pertenencia a grupos de profesores

Por otra parte, de ese 40% de maestros que pertenece a grupos de profesores, formal o informalmente constituido, que ha realizado actividades relacionadas con el diseño, utilización y producción de medios, un 36,7% también ha recibido formación en medios. Además hay otro 10% de maestros que no pertenece a grupos que han realizado actividades relacionadas con el diseño, utilización y producción de medios pero que sí pertenece a un grupo de profesores, formal o informalmente constituido, que ha recibido formación en medios.

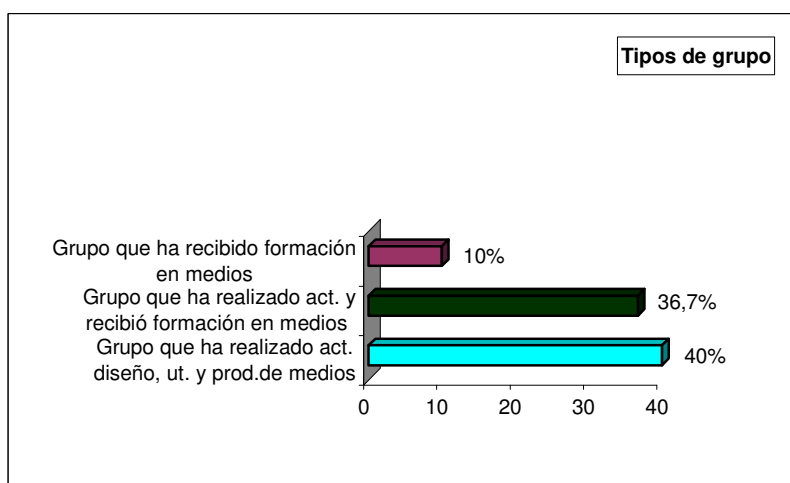


Gráfico 3.59: Maestros que pertenecen a grupos de profesores

De las actividades que organizan estos grupos son dos las más frecuentes: el aprendizaje sobre la utilización de medios audiovisuales e informáticos (43,3%) y la elaboración de materiales audiovisuales e informáticos (40%). Otras actividades que desarrollan estos grupos son la investigación sobre las posibilidades educativas de los medios (20%), el asesoramiento a los profesores del centro (10%), la adaptación de materiales audiovisuales e informáticos producidos comercialmente (6,7%) y la organización de cursos de formación y perfeccionamiento de los profesores (6,7%).

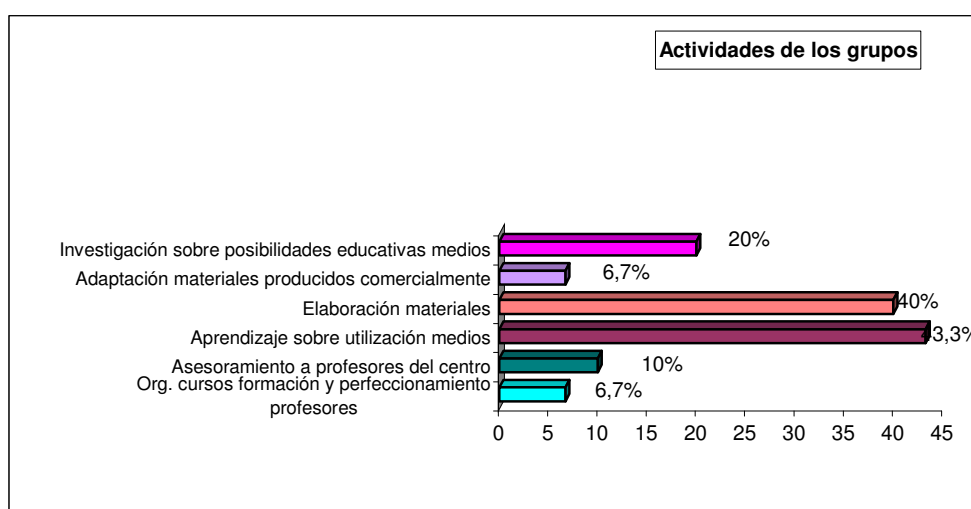


Gráfico 3.60: *Actividades que organizan los grupos a los que pertenecen los maestros de música*

Questionarios enviados por correo postal

En relación a los datos aportados por los maestros participantes que respondieron a los cuestionarios enviados por correo normal, observamos que la mayoría de maestros (76,5%) no pertenece a grupos de profesores, formal o informalmente constituidos, que hayan realizado actividades relacionadas con el diseño, utilización y producción de medios. Hemos suprimido las preguntas referidas a los demás datos recabados mediante los cuestionarios enviados por correo electrónico, tal como se explica en el punto 3.3.4..

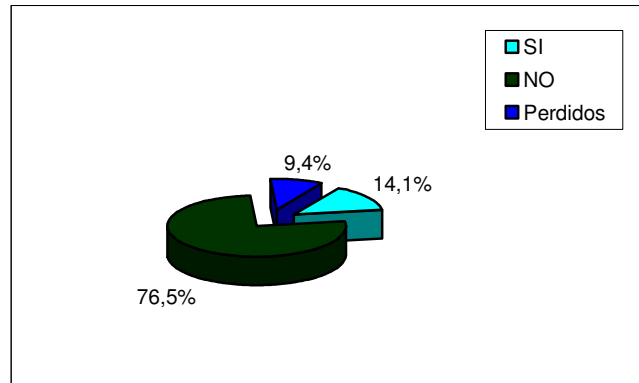


Gráfico 3.61: Pertenencia a grupos de profesores

Principales datos obtenidos referidos a la pertenencia a grupos de profesores, formal o informalmente constituidos, que realicen actividades relacionadas con el diseño, utilización y/o producción de medios

A continuación exponemos los resultados y el análisis conjunto de los datos recogidos de los cuestionarios enviados por correo electrónico y los enviados por correo postal.

- En relación a la *pertenencia a grupos* de profesores, formal o informalmente constituidos, que realicen actividades relacionadas con el diseño, utilización y/o producción de medios, los maestros participantes en el estudio manifiestan en un 22,4% que sí integran grupos de este tipo mientras que el 77,6% restante no pertenece a ningún grupo de profesores que realice actividades relacionadas con los medios.

3.4.5. Principales hallazgos con relación a la formación del profesorado de música en las diferentes propuestas de educación musical

“Conocer el punto de vista de los propios maestros respecto a su formación en métodos y modelos de educación musical y en especial, de aquellos aspectos que no han sido cubiertos antes de la práctica profesional con el fin de sentar las bases para una posible subsanación de las mismas.”

En este apartado presentamos los datos relacionados con las preguntas 65 a 68 de nuestro cuestionario electrónico, que hacen referencia a las percepciones de los propios maestros en cuanto a los enfoques metodológicos que sustentan sus clases, la formación en las diferentes propuestas de educación musical y medidas para mejorar la formación teórico-práctica de los futuros maestros.

Hemos eliminado este bloque en los cuestionarios enviados por correo postal porque, aunque nos parece un tema esencial que revela aspectos fundamentales de la práctica docente en educación musical, entendemos que su estudio puede ser objeto de una tesis doctoral centrada únicamente en estas cuestiones.

3.4.5.1. Métodos y modelos de educación musical presente en la práctica docente actual

Cuestionarios electrónicos

En lo que se refiere al enfoque metodológico que subyace en las prácticas docentes de los maestros participantes, un 66,7% de los maestros afirma que su enfoque metodológico se sustenta en el método Orff. Otros maestros se basan en Kodály (63,3%), Dalcroze (50%) o Willems (36,7%). En menor medida están presentes los métodos de Martenot (13,3%), Ward (6,7%), Schafer (6,7%), Delalande (6,7%) y Dennis (3,3%). A pesar de la existencia de la opción '*mezcla de varios*' un 63,3% de los maestros que nos señalan estas opciones, no marca este casillero sino que señala los métodos de forma individual, es decir, que para un 63,3% de maestros sus clases están basadas en una mezcla de enfoques. En cambio, otro 40% sí afirma que son varios los métodos que subyacen en su práctica docente. De estos últimos, un 23,3% marca también las opciones que especifican cada método además de la opción '*mezcla de varios*' mientras que el 16,7% restante sólo marca la opción '*mezcla de varios*'. Un 6,7% de los maestros indica que ningún enfoque metodológico sustenta sus clases y un 10% se basa en otra metodología (que no especifica).

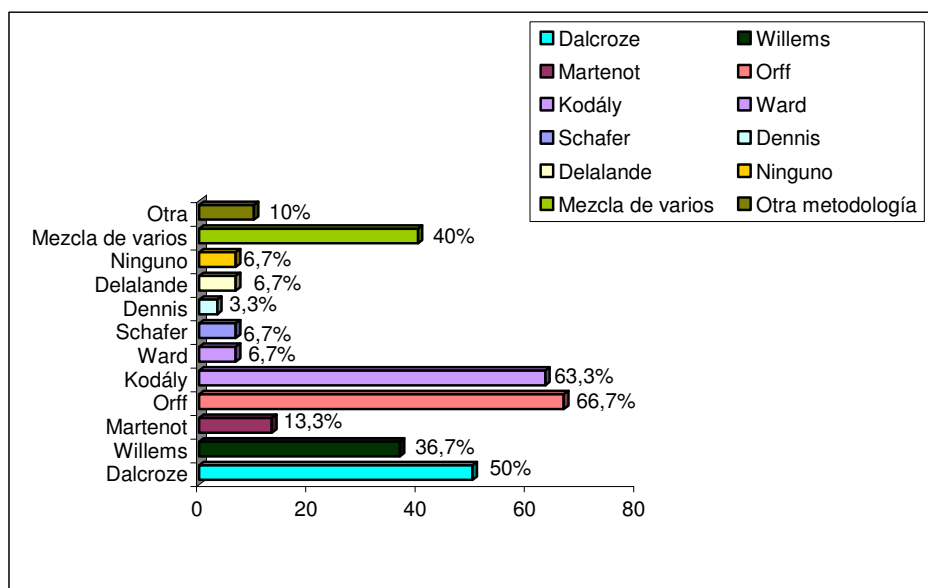


Gráfico 3.62: Enfoques metodológicos que sustentan la práctica docente de los maestros

Los aspectos que más interesan a los maestros de estas metodologías utilizadas son: el ritmo y la rítmica, las habilidades motrices relacionadas con el tiempo, la importancia de la dimensión corporal, la instrumentación Orff, la práctica instrumental, la danza, la fononimia, la audición, la educación auditiva, el papel activo del alumno, que los alumnos disfruten y aprendan, partir de la vivencia para llegar a la abstracción y el aspecto pedagógico y de aprendizaje.

Citamos las observaciones realizadas por una maestra de 33 años (Cuest. 15) *“La música es arte y nosotros somos los artistas, dá igual que nadie nos conozca, lo importante es que lo que estamos haciendo nos produce felicidad y nos permite ofrecerla a los demás. Siempre tenemos que estar aprendiendo cosas de ella, eternamente músicos de la vida en valores, normas, principios...”*

También hemos querido conocer cómo han adquirido los maestros sus conocimientos sobre las diferentes propuestas de educación musical. Un 50% de los maestros participantes señala que lo ha adquirido en su formación inicial. Aquí incluimos la observación de un maestro que señala que esta formación ha sido *“muy deficiente”* (Cuest. 30). Sin embargo, nos llama la atención que a su vez un 70% de los maestros indica que ha sido de forma auto-didacta. Otros cauces de formación han sido los cursos ofrecidos por la administración pública (56,7%), cursos de formación ajenos a la administración pública (53,3%), con un grupo de profesores del centro (23,3%), con un grupo de profesores de la zona (36,7%) y, en menor medida (10%), a través de otras vías como ser las academias que preparan oposiciones (3,3%).

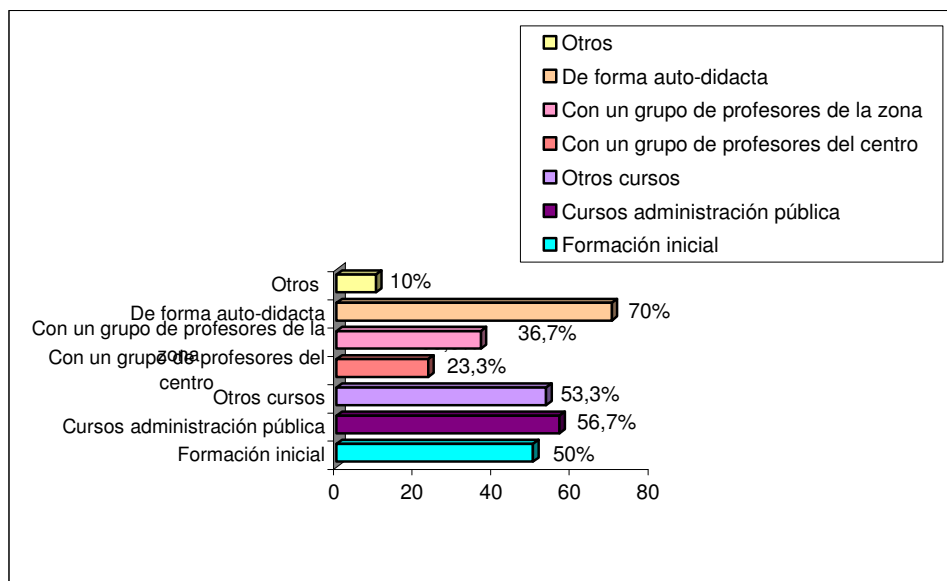


Gráfico 3.63: Formación en las diferentes propuestas de educación musical

Finalmente hemos querido conocer qué medidas propondrían los maestros para mejorar la formación teórico-práctica de los docentes en los diferentes métodos y modelos de educación musical mediante una última pregunta abierta. Las respuestas aportadas por los maestros indican que lo que desean los maestros son cursos específicos y accesibles a todo el profesorado: un 66,7% de los maestros sugiere más cursos de formación y, en algunos casos, proponen también algunas especificaciones: cursos del CEFORE (13,3%) con especialistas y profesorado de renombre, más cursos en el propio centro (10%), cursos de la administración en general (3,3%), cursos de verano enfocados a la práctica (3,3%) y una mayor oferta formativa (6,7%). Por otra parte, una maestra de 24 años señala que deben incluirse “*más asignaturas de música en Magisterio*” (Cuest. 6) y otra maestra con 27 años opina que “*en las facultades se debería incidir más en los métodos y modelos musicales*” (Cuest. 10).

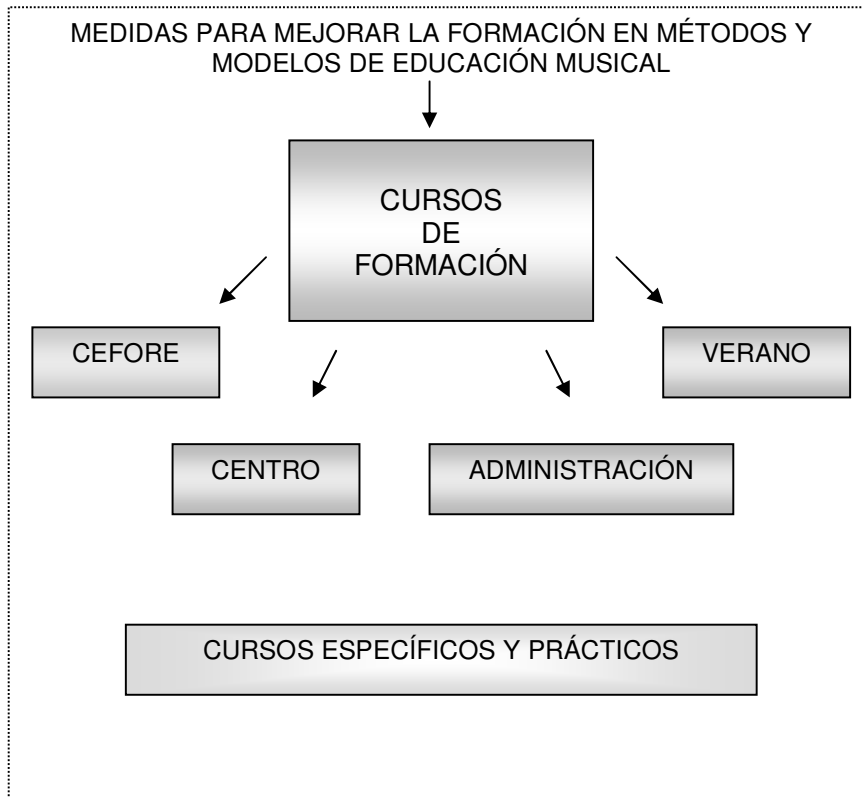


Fig. 3.4: Propuestas para mejorar la formación en métodos y modelos de educación musical

En este punto incluimos los comentarios aportados por una maestra de música de 41 años (Cuest. 14) que dice *“En realidad, creo que no hay que tomar ninguna medida: si uno mismo no quiere formarse y adaptarse a los nuevos tiempos, cualquier imposición no tiene ningún sentido. Si es importante que se publiciten cursos, nuevos enfoques y nuevas maneras de hacer.*

Quizás la Administración tuviera la última palabra, a la hora de hacer obligatorio el trabajo con los nuevos medios. Pero... ¿quién le pone el cascabel al gato? ¿Y cómo...?”

Y las aportaciones de otra maestra de 33 años (Cuest.15) que dice *“Mayor oferta de cursos específicos de cada una de las pedagogías y su puesta en práctica para que el maestro tenga un abanico de posibilidades y cree la suya propia reciclando lo que cada uno considere asequible a su propia vivencia de la música, puesto que considero que sería incongruente que el maestro no disfrutara de su enseñanza, ya que es ARTE, y como tal debería transmitirse con ilusión y felicidad”*

3.4.6. Observaciones finales aportadas por los maestros de música

Para cerrar este estudio, tanto en los cuestionarios electrónicos como en los enviados por correo postal, hemos incluido un apartado final donde los maestros pueden incorporar cualquier tipo de observación o comentario que creen importante y deseen incluir. Esta pregunta abierta se corresponde con la pregunta final número 69 de nuestro cuestionario electrónico y con la pregunta 55 del cuestionario enviado por correo normal.

Cuestionarios electrónicos

La mitad de los maestros participantes (53,3%) ha considerado oportuno compartir con nosotros algunas ideas, observaciones y sugerencias sobre uno o varios temas por lo que estamos muy agradecidos con ellos. Aprovechamos para reiterar nuestro agradecimiento también a todos los demás maestros que han colaborado cumplimentando el resto de preguntas. Hemos agrupado las respuestas a este punto en 6 bloques:

- *Referidas al cuestionario:* un 6,7% de los maestros nos llama la atención a dos cuestiones importantes que afectan a la cumplimentación de los cuestionarios. Éstas cuestiones son la longitud del cuestionario que es considerado muy largo y que *“en ocasiones no permite contestar a las preguntas propuestas”* (Cuest. 9) y las datas de envío del cuestionario que se mandó a finales del curso escolar. En este sentido *“Promover una encuesta en período de sobrecarga de trabajo para los profesores, como es el mes de junio, no es lo más adecuado”* (Cuest. 23).

Por otra parte, otro 6,7% de los maestros hace referencia a cuestiones relacionadas con los apartados del cuestionario y preguntas que no se incluyen en él referida a la dotación de material y a las aulas de los centros. Un maestro observa que *“No hay preguntas sobre la dotación de instrumentos del centro, en su día concedida por la Xunta y no renovada. Ni por el tamaño de las aulas del centro en relación con el número de alumnos”* (Cuest. 13) mientras otro maestro opina que *“Se deberían dotar las aulas de música con el material necesario, puesto que carecemos de ellos, sólo contamos con un portátil y un radio-cd”* (Cuest. 29).

Estas observaciones han sido tenidas en cuenta en nuestro envío de los cuestionarios enviados por correo normal.

- *Referidas a la carga horaria:* un 10% de los maestros recalca que sólo hay 1 hora semanal de clase. Este tiempo destinado a música es considerado insuficiente y un maestro añade *“considero insuficiente o tempo que na práctica ten a asignatura de Ed.*

Musical no currículo, a costa de otras como é a relixión." (Cuest.16). También incluimos aquí las observaciones de una maestra de primaria con habilitación en educación musical de 38 años: *"A mi me encantaría poder utilizar y aplicar todas estas cosas, pero con 50' de clase a la semana, con cada grupo y la cantidad y variedad de materia que abarca la asignatura es imposible. Además reconozco que mi formación y los medios no son los suficientes"* (Cuest. 5).

- *Referidas a cursos de formación:* un 16,7% de los maestros realiza comentarios acerca de los cursos de formación. Se solicita una mayor implicación de la administración, *"Horas de cursos facilitadas por la administración"* (Cuest. 27), personas especialistas para impartir cursos *"altamente capacitadas [...]; los demás cursos con personas que realmente ni están capacitadas ni tienen idea de lo que es una clase de música y que no saben trabajar con alumnos es realmente una pérdida de dinero para la administración y sobre todo una pérdida de tiempo muy valioso para profesionales como yo interesados en aprender y perfeccionarnos"* (Cuest. 11). Incluimos aquí la visión de un maestro que opina que *"La formación continuada es la base de una educación en positiva evolución"* (Cuest. 4).
- *Referidas a los libros de texto:* un 6,7% de los maestros opina sobre la validez de los libros de texto. Una maestra de música que no utiliza un libro de texto (aunque sí otro material impreso) comenta que *"muchos parten de la idea de que los alumnos que los van a utilizar son retrasados, otros tienen unos códigos de lenguaje musical inventados por no se quien que ningún alumnos los entiende, otros basan la música sólo en plasmar dibujos y otros sirven sólo para prender en la hoguera de San Juan.- También, afortunadamente hay editoriales que por lo menos se están esforzando y lo están intentando"* (Cuest. 11). Otro maestro comenta que sería enriquecedor para la educación musical *"si existiera alguna editorial que elaborara libros de calidad con material audiovisual de apoyo"* (Cuest. 6).
- *Referidas al uso de los medios informáticos y otras tecnologías:* un 3,3% de los maestros solicita una mayor dotación en los centros: *"si cada vez que se necesita nos tenemos que trasladar de aula, se vuelve incómoda su utilización"* (Cuest.14), otro 3,3% opina que su uso es básico *"pero sin olvidarse de formar al individuo en sus capacidades básicas (vocal, instrumental y movimiento)"* (Cuest.2) y, por último, una maestra simplemente nos informa que durante los últimos años se ha estado formando en informática musical.

- *Referidas al uso del gallego*: un 3,3% de los maestros comenta la poca calidad de las traducciones de las letras de las canciones y la mala adaptación de algunos materiales.

Para concluir este apartado incluimos la reflexión realizada por una maestra

“Ojalá los maestros y maestras de nuestra sociedad se conciencien de la importancia que la educación tiene no sólo a nivel familiar si no social y escolar. Seremos un granito pero estoy convencida que mi granito contribuirá, mientras mi cabeza me lo permita, a mejorar muchas de las terribles situaciones que la infancia está pasando. [...] los formadores estemos en continúa lucha para desarrollar nuestro trabajo dignamente y aportando siempre estrategias o métodos que ayuden a lograr unos objetivos no sólo a nivel curricular si no también a nivel psicológico en los discentes.

Espero la mente de todos lo que nos dedicamos a la enseñanza se mantenga viva para poder hacer la labor que nos complete en este campo tan difícil en el que tenemos que luchar contra la sociedad sin destruirla.” (Cuest. 15).

Cuestionarios enviados por correo postal

Un 21,2% de los maestros participantes ha considerado oportuno compartir con nosotros algunas ideas, observaciones y sugerencias sobre uno o varios temas por lo que estamos muy agradecidos con ellos. Como hemos expresado anteriormente, aprovechamos para reiterar nuestro agradecimiento también a todos los demás maestros que han colaborado cumplimentando el resto de preguntas. Hemos agrupado las respuestas a este punto en 4 bloques:

- *Referidas al cuestionario*: un 4,7% de los maestros señala que no comprende las preguntas 50 y 51 ya que *“no queda claro”* (Cuest. 53) y se necesita *“más precisión en el enfoque”* (Cuest. 22).
- *Referidas a cursos de formación*: un 5,9% de los maestros realiza comentarios acerca de los cursos de formación. Un maestro observa que *“no me colleron ningun curso de formación sobre medios”* (Cuest. 48), otro maestro apunta que *“unha vez que se ten a praza fixa despreocupase e hai que ir a cursos de formación”* (Cuest. 57), dos maestros desean recibir información para participar en cursos o tener contacto con un grupo que realice actividades de formación en medios y otro maestro reitera la necesidad de más cursos específicos.
- *Referidas al uso de los medios informáticos y otras tecnologías*: un maestro opina que *“moitos centros están ben dotados de medios pero os mestres non sabemos aplicalos á didáctica musical”* (Cuest. 35) y otro maestro apunta que *“non parece importante nos colexios que os mestres de musica teñamos novas tecnoloxías”* (Cuest. 36).

- *Referidas a la dotación y a la carga horaria:* un maestro hace hincapié en la falta de instrumentos en el aula y un 2,4% de los maestros opina que “o espazo horario dentro do currículo non chega para moito” (Cuest. 15) y “O profesorado bastante fai para estar ó día nas novas tecnoloxías tendo en conta a carga lectiva que temos e que todos os cursos son en horario extraescolar e moitas veces lonxe das zonas rurais sobre todo os cursos para especialistas de música” (Cuest. 73).

Para concluir este apartado incluímos una reflexión realizada por una maestra que nos dice que “pretendo iniciar aos alumnos de Primaria no gusto pola música e os instrumentos” (Cuest. 69).

Principales datos obtenidos derivados de las observaciones finales aportadas por los maestros participantes en el estudio

A continuación exponemos los resultados y el análisis conjunto de los datos recogidos de los cuestionarios enviados por correo electrónico y los enviados por correo postal.

- En relación a las sugerencias, ideas y observaciones finales realizados por los maestros participantes en el estudio los datos obtenidos revelan que el 29,6% de los maestros ha considerado oportuno aportar algún tipo de comentario. A continuación se presentan las respuestas a este punto agrupados en diferentes bloques:
 - *Referidas al cuestionario:* un 6,9% de los maestros hace referencia:
 - ❖ a la longitud y fechas de envío del cuestionario electrónico (1,7%);
 - ❖ a la falta de inclusión de preguntas relacionadas con la dotación de material y aulas de los centros (1,7%);
 - ❖ a la falta de claridad de las preguntas 50 y 51 del cuestionario enviado por correo postal (3,5%).
 - *Referidas a la dotación y carga horaria:* un 4,3% de los maestros subraya el escaso tiempo designado a la música dentro del currículo y un 1,8% comenta la falta de instrumentos disponibles en el aula o la falta de medios informáticos y de otras tecnologías.
 - *Referidas a los cursos de formación:* un 8,7% de los maestros aporta sugerencias para los cursos que se ofertan. Sobre todo, se pide que sean especialistas los que impartan los cursos, una mayor implicación por parte de la administración y más cursos específicos.
 - *Referidas a los libros de texto:* un 1,7% de los maestros opina sobre la validez de los libros de texto.
 - *Referidas al uso de los medios informáticos y de otras tecnologías:* un 1,7% de los maestros hace referencia a la falta de formación en estos medios o en la poca importancia que se concede al uso de los mismos en la clase de música.
 - *Otros:* aquí incluimos los comentarios relativos a la poca calidad de las traducciones al gallego de las letras de las canciones y la mala adaptación de algunos materiales.

3.5. Descripción de los resultados y análisis de datos de las entrevistas

En primer lugar, se codificaron y seleccionaron los segmentos a utilizar de las quince entrevistas realizadas identificando 8 categorías principales y, dentro de cada una de ellas, varias sub-categorías. Presentamos a continuación los diferentes códigos asignados basados en el protocolo confeccionado para la realización de las entrevistas⁶⁴⁹:

<p>1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Edad ➤ Titulación académica ➤ Formación complementaria ➤ Tipo de centro ➤ Situación administrativa ➤ Años de experiencia ➤ Historia profesional 	<p>4. UTILIZACIÓN DE MEDIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Medios impresos (libros de texto) ➤ Influencia del gallego en la elección del libro de texto ➤ Medios audiovisuales ➤ TIC ➤ Dificultades 	<p>7. LA MÚSICA EN LA ESCUELA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Objetivos de la educación musical ➤ Organización de la clase de música ➤ Aspectos a trabajar ➤ Práctica instrumental ➤ Evaluación
<p>2. PUESTO DE TRABAJO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tareas de dirección (Director, Secretario) ➤ Música en infantil y primaria ➤ Trabajo en más de un centro ➤ Tutoría y música ➤ Colegios rurales ➤ Sustitutos 	<p>5. OTROS MEDIOS Y MATERIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ De creación propia ➤ Otros materiales impresos ➤ CDs, DVDs ➤ Finales, Encore, Sibelius ➤ Discos para llevar a casa ➤ Canciones y partituras ➤ Internet, YouTube 	<p>8. DESAFÍOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Hora de clase ➤ Dificultades generales ➤ Necesidades ➤ Problemáticas específicas ➤ Opiniones personales ➤ Propuestas
<p>3. PRESENCIA DE MEDIOS EN EL CENTRO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Valoración de la dotación general ➤ Causas de la dotación ➤ Aula de música ➤ Aula de informática 	<p>6. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ En la Facultad ➤ En medios ➤ Importancia de la formación ➤ Formación continua ➤ Sugerencias para mejorar la formación 	

Cuadro Nº 3.4: Sistema de categorías y sub-categorías utilizado en las entrevistas

⁶⁴⁹ Ver apartado 3.3.3.2.

Entre las prestaciones que permite Maxqda 2007 se encuentra la visualización global de todos los segmentos seleccionados mediante el visualizador de la matriz de códigos. En este caso concreto, hemos extraído 740 segmentos distribuidos como se aprecia en los siguientes cuadros⁶⁵⁰:

Code System														
[-]	Edad	1			2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Titulación académica		1		1	1	1	1	1		1	1	2	1
	Formación complementaria			1	1	1		2	2	5	1	2	1	3
	Tipo de centro	3	3	1	3		1	1	2	1	1	4	2	2
	Situación administrativa	1		1	1		1	1	1		1	1	1	1
	Años de experiencia	1	1			1			3	1	2	1	1	2
	Historia profesional		1	1	1			1		4	4	1	1	
[-]	Puesto de trabajo													
	Tareas de direcci...									1		1		2
	Música en infantil y primaria				1	1			1		1		1	
	Trabajo en más de un				2									
	Colegios rurales				4									
	Tutoría y música	3	6			1	1						2	4
	Sustitutos	1			1	1	2	1			3	1		1
[-]	Presencia de medios en el													
	Valoración de la d...	3	3	2	4	1	2	3	2	2	5	4	2	2
	Causas dotación	2	2					2	1		1	1	1	2
	Aula de música		1	3	5	1	2	2	2		3	4	1	4
	Aula informática			1	1					1	1		2	2
[-]	Utilización de medios													
	Impresos	1	1	2	4	4	2	4	1	6	1	5	2	3
	Influencia gallego...			1				1	1			1	1	2
	Audiovisuales			2	3			4			1	1	2	
	TIC	2	1	3	3	2	1	2	2	1	2	2	2	4
	Dificultades	4	4		3		1	2		1	2			2
[-]	Otros medios y materiales													
	De creación propia	3		3	1		1	1	2	3	1	1	1	1
	Otros materiales impresos			1				1	1			1	2	1
	CDs, DVDs...				2	1	1	2	3		2	1	1	1
	Finale, Encore, Sibelius...			2	1			1			1	1		1
	Disco para casa			1	1								1	
	Canciones y partituras			1	1	1	1							1
	Internet, YouTube			5	2	1				2		1	1	3
+	Formación recibida													
+	La música en la escuela													
+	Desafíos de la práctica docente													

Cuadro Nº 3.5: Sistema de códigos utilizados en el estudio de las entrevistas

⁶⁵⁰ Por razones de espacio se ha dividido el sistema de códigos en dos partes (Cuadros Nº3.5 y Nº3.6).

Code System													
+ Datos de identificación													
+ Puesto de trabajo													
+ Presencia de medios en el													
+ Utilización de medios													
+ Otros medios y materiales													
- Formación recibida													
en la facultad	3	2	3	3	4	1	8	2	3	5	2	4	2
Formación en medios	1	2	1		1	2	1	1	2	2	1	1	1
Importancia formación							2	1			1	1	
Formación continua		1					2	1	1	1	1	2	1
Sugerencias para ...	5	3					1	4			2	1	1
- La música en la escuela													
Objetivos educación musical	2	1	1	1			3	1	1	1	1	2	2
Organización clase	1			3	1	1	1	2				2	3
Aspectos a trabajar			2	2	1		1	1	2	3	2	2	2
Medios básicos utilizados			1								1	1	
Parte instrumental			2	1		1	1	1	2	1	1	2	
Evaluación				1		2						2	
- Desafíos de la práctica docente													
Hora de clase	1	2		4	2			1	4	1	1	2	2
Problemáticas específicas	4	2	8	1	3	3	2	6	1	2	3	4	7
Necesidades						2	1	2		3			
Opiniones personales	2	2		3		2	5	2	3	1	2	3	2
Propuestas		2					1					2	2

Cuadro N° 3.6: Sistema de códigos utilizados en el estudio de las entrevistas (continuación)

Cada columna representa una entrevista y en cada una de ellas aparecen identificados por medio de números los segmentos codificados en cada categoría siendo el número total como se señala a continuación:

Entrevista	Nº seg.	Entrevista	Nº seg.
Entrevista 1	40	Entrevista 7	50
Entrevista 1b ⁶⁵¹	43	Entrevista 8	50
Entrevista 2	47	Entrevista 9	50
Entrevista 3	67	Entrevista 10	44
Entrevista 4	29	Entrevista 11	54
Entrevista 4b	28	Entrevista 12	65
Entrevista 5	64	Entrevista 13	67
Entrevista 6	42	Total	740

Cuadro N° 3.7: Segmentos de texto seleccionados

⁶⁵¹ Para facilitar la codificación de los textos se copiaron las entrevistas 1 y 4 ya que éstas no fueron individuales sino que se entrevistó a dos maestros en cada una de ellas.

3.5.1. Descripción de los datos de los maestros que han participado en este estudio

En este primer apartado presentaremos los resultados de los datos de identificación de todos los maestros que han colaborado en nuestra investigación y que, posteriormente, se han establecido como atributos⁶⁵². Así mismo se exponen las características de los centros de trabajo.

3.5.1.1. Datos de identificación

Como se menciona en el apartado 3.3.4.2. (Recogida de Datos) se entrevistaron un total de 15 maestros que imparten música en educación primaria de los cuales 9 fueron mujeres y los 6 restantes, varones, es decir, un 60% son maestras y un 40% son maestros.

En la siguiente tabla se pueden observar las edades de los participantes, los años de experiencia, su situación administrativa, la titulación académica y los estudios de conservatorio realizados.

Atributos					
Entrevista	Edad	Años exp.	Situación administrativa	Titulación académica	Estudios conservatorio
entrevista1	29	4	Sustituta/interina	Musical	-
entrevista1b	0	16	Funcionaria	Infantil/musical	-
entrevista2	0	1	Interino	Musical	Sí
entrevista3	0	1	Sustituta	Musical	Sí
entrevista4	26	5	Sustituta	Musical	Sí
entrevista4b	28	4	Sustituto	Musical	-
entrevista5	27	3	Sustituto/interino	Musical	Sí
entrevista6	25	2	Funcionaria	Musical	Sí
entrevista7	44	20	Funcionaria	Humanas-Historia	Sí
entrevista8	59	17	Funcionario	Magisterio	Músico auto-didacta
entrevista9	28	4	Funcionario	Musical	Sí
entrevista10	28	7	Funcionario	Musical	Sí
entrevista11	40	16	Funcionaria	Preescolar	Sí
entrevista12	34	3	Funcionaria	Musical	Sí
entrevista13	30	6	Funcionaria	Musical	Sí

Tabla 3.111: Datos de identificación

⁶⁵² En el programa Maxqda 2007 se entiende por atributo, una variable del estudio.

Con respecto a la *edad*, y respetando las categorías utilizadas en el análisis de los cuestionarios, se entrevistaron a tres maestros menores de 28 años, seis maestros de edades comprendidas entre los 28 y 35 años, dos maestros con una edad comprendida entre los 36 y 45 años y un maestro mayor de 55 años. En el caso de los tres maestros del que no conocemos este dato, sabemos que se trata de una maestra con una edad comprendida entre los 45 y 55 años, un interino de una edad comprendida entre los 36 y 45 años y una sustituta de aprox. 29 años.

Como es lógico, dado que recién en la década de los '90 se implantaron los estudios conducentes a la *titulación académica* de maestro, especialidad educación musical, un alto porcentaje lo representan los maestros con la especialidad en educación musical (73,3%) mientras que el resto corresponde a maestros que cursaron planes antiguos de magisterio. También cabe destacar el alto porcentaje de maestros que han realizado estudios musicales en Conservatorio (73,3%) y el caso del músico auto-didacta.

Un 60% de los maestros entrevistados es funcionario de carrera, un 20% es sustituto, un 13,3% se considera sustituto/interino y el 6,7% restante es interino. A continuación se detalla la *experiencia docente* de los mismos:

- Un 6,7% tiene más de 20 años de experiencia como maestro.
- Un 20% tiene entre 11 y 20 años de experiencia docente.
- Otro 20% tiene entre 5 y 10 años de experiencia docente.
- Un 40% tiene entre 2 y 4 años de experiencia docente.
- Un 13,3% tiene menos de dos años de experiencia docente.

Nuestra intención fue entrevistar a un grupo numeroso de maestros con experiencia docente entre 2 y 4 años para compensar el número de respuestas recibidas de maestros pertenecientes a ese grupo en los cuestionarios.

3.5.1.2. Contexto: tipo de centro y ubicación

Con referencia al tipo de centro en el que trabajan los maestros entrevistados, un 66,7% realizó algún comentario que nos permitió codificar un total de 19 segmentos de texto. Además, se han tenido en cuenta datos que no aparecen reflejados en los textos dado que algunas de las entrevistas tuvieron lugar en los propios centros de trabajo de los maestros entrevistados.

Del conjunto de datos se desprende que un 93,3% de los maestros trabaja en un centro público de los cuales el 40% está ubicado en zonas rurales y un 46,7% en zonas urbanas. Por otra parte,

hemos entrevistado a una maestra que trabaja en un centro concertado en una población pequeña y un maestro que trabaja en un centro público de dimensiones reducidas, como puede observarse en la tabla que se presenta a continuación:

Entrevista	Centro
entrevista1	Público - Períodos cortos de tiempo en un centro (sustituta)
entrevista1b	Público - Rural con poco alumnado
entrevista2	Público - Rural agrupado con 5 unidades - clases de infantil con primaria
entrevista3	Concertado-Pueblo pequeño - clases de 6 a 16 alumnos -
entrevista4	Público - Urbano
entrevista4b	Público - Urbano
entrevista5	CEIP rural - infantil y primaria
entrevista6	Público - Rural integrado - primaria y secundaria
entrevista7	Público - Urbano
entrevista8	CEIP grande - 650 alumnos
entrevista9	Rural - CPI primaria y secundaria - grande
entrevista10	CEIP - bastante pequeño
entrevista11	Centro público - grande
entrevista12	CEIP - infantil y primaria - urbano - grande
entrevista13	Centro público - urbano - cerca estación autobuses

Tabla 3.112: *Tipo de centro*

3.5.1.3. Historias profesionales

Hemos extraído 16 segmentos de texto relacionados con la experiencia profesional de los entrevistados de 8 de las entrevistas realizadas que nos introducen en el tipo de perfil de los maestros participantes y su práctica docente que comentaremos posteriormente. Los segmentos son los siguientes:

Entrevista	Textos seleccionados
entrevista1b	<i>"En los primeros años estuve trabajando en infantil. En los últimos 9 años estuve dando clase de música en un centro del rural gallego con poco alumnado."</i>
entrevista2	<i>"Antes trabajaba en escuelas de música pero en primaria es el primer año que dí clases."</i>
entrevista 3	<i>"sustituta en secundaria. Un total de siete meses o así en tres centros y en la concertada pues estoy compaginando dos centros para completar horas"</i>
entrevista5	<i>"Mis primeros trabajos fueron siempre extra-oficiales, dando clases particulares en casa de solfeo y de piano. Después trabajé ya oficialmente en hostelería, dos veranos, y después al acabar grado medio hice el Proyecto de Voluntariado Europeo, el Servicio de Voluntariado Europeo en Austria, en Innsbrück de septiembre 2004 a Julio de 2005 como trabajador social en un centro infantil y juvenil. Allí fue donde estudié alemán y donde trabajé como trabajador social con chavales con problemas o de integración social o de racismo o problemas familiares o información de relaciones íntimas, cualquier cosa. Valía para todo, talleres, trabajos y tal. Y para la Xunta de Galicia como profesor de educación primaria empecé a trabajar el 14 de febrero del 2007 hasta hoy como sustituto y el año pasado como interino. Como sustituto principalmente, bailando de un colegio para otro."</i>
entrevista7	<i>"La carrera, la hice por lo que llamaban 'Humanas.Historia'. Las oposiciones las aprobé por inglés pero aparte tengo la especialidad de música por estudios, porque desde pequeña estaba en el conservatorio." "Tengo quinto de solfeo, hasta sexto de piano, conjunto coral dos años. O sea, no terminé todo completo lo que era el Plan de Estudios, este, antiguo. Ahora cambió un poco la cosa. Pero, bueno, que después me habilitaron. Nos habilitaron a los que teníamos... cuando todavía no había la especialidad de música en primaria." "Estuve dos años destinada en mi primer destino definitivo en (x) que precisamente me destinaron por música, forzosa, porque empezaron a colocar a la gente cuando establecieron la educación musical en primaria. Ahí estuve dos cursos, los cursos de rigor. Pero después me vine para acá, me vine para aquí en el 97. Hace 13 años." "Cuando teníamos aquí la ESO, yo en la ESO era feliz. Porque eran tres horas. Entonces, un día lo dedicabas a lenguaje musical, solfeo, tal, ritmo, esto, lo otro... Otro día lo dedicabas a la parte más teórica, porque se iban estudiando Historia, tal, no se que, y otro día entero, lo podías dedicar a las placas y montabas canciones con placas, con flauta, con todo, o sea con instrumentos ¡Una gozada! Tres horas en la ESO. Había un montón de niños. Tuvimos clase de treinta y tal y eran muy dificultosas pero..."</i>
entrevista8	<i>"Yo soy músico desde siempre. De toda la vida. En la enseñanza llevo estos años nada más. Desde el 93, por ahí. Pero anteriormente pues trabajaba con orquestas y haciendo cositas aquí. Dirigía un pequeño coro, una rondalla y algunas pequeñas cosas. Pero sobre todo en orquestas." "Yo me había presentado en el 91, aprobado sin plaza y luego en el 94 aprobé con plaza. Es decir, en el 93 es cuando empecé y fui interino, claro." "Es todo auto-didacta. ¿Cursos? Los años de solfeo. Toco el bajo eléctrico. A mi siempre me gustó la música de pequeño. Instrumento que caí en mis manos, enseguida te sacaba una nota, entendías lo que es la altura y con la armónica de un lado para otro, cogías los tonos... Y cuando tenía 15 o 16 años mi padre me compró una guitarra. Y a partir de ahí, pues ya seguido. Me gustaba mucho. Empecé a contactar con gente y mira "este es el acorde de La mayor" "¡Ah! sí, claro" Y practicar a casa. "Este es el de Do mayor" Y, entre los compañeros, también. Hoy vamos a tocar en estas orquestas y así vas aprendiendo también."</i>
entrevista9	<i>"Este es mi primer destino definitivo. Estuve dos años de provisional también por la zona, en (x) y (x). Y antes trabajé pues cuando estuve de sustituto por aquí por el sur en Nigrán, en Noia, en Mondariz y después también estuve hacia el norte, mi primer destino fue O Pindo, en Carnota, Santa Comba."</i>
entrevista10	<i>"E.: ¿Cuántos años hace que sos funcionario? J.: Siete. E.: ¿Nunca trabajaste como interino? J.: No. Tuve mucha suerte."</i>
entrevista13	<i>"Fue acabar el conservatorio y estar dos años en stand-by y después ya tener la suerte de aprobar." "Porque yo puedo, [hablando de conservatorio] un poco, currarme mis clases y hacer mis arreglos y sacar las melodías que a mi me da la gana y tener un mínimo dominio del instrumento y, en ese sentido, sí. Pero, bueno, en el otro que es formativo, técnico y de desarrollo personal y de autoestima deja mucho que desear. Totalmente. Pero al final me sirvió para dar clases. Y no transmitirles esos miedos y esas falsas expectativas a los niños."</i>

Tabla 3.113: Fragmentos de las historias de vida

De estos textos se desprenden varios temas relacionados, como hemos mencionado anteriormente, tanto con el perfil de los maestros como con su práctica docente y que presentamos a continuación:

- Estudios musicales previos a los estudios universitarios:
 - Estudios en conservatorio (E.5, E.7, E.13). En la tabla 3.111 podemos observar cómo de los 15 maestros entrevistados, 11 han asistido al conservatorio.
 - Músico auto-didacta (E.8)
- Experiencias docentes en niveles de enseñanza no-reglada:
 - Profesor en escuela de música (E.2)
 - Músico de orquestas (E.8)
 - Clases particulares de música (E.5)
- Experiencias docentes en niveles de enseñanza reglada:
 - Clases de música en primaria e infantil (E.1b)
 - Clases de música en secundaria (E.3)
 - Clases en varios centros concertados para completar horas (E.3)
 - Falta de experiencia docente previa (E.10, E.13): oposición aprobada al terminar la carrera o a los pocos años
- Experiencia laboral no relacionada con la enseñanza:
 - Trabajo en otras ramas (E.5)
- Problemáticas/particularidades específicas:
 - Colegios rurales con poco alumnado (E.1b)
 - Cambios constantes de centro de trabajo por sustituciones (E.5)
 - Cambios de centro de trabajo anualmente hasta el destino definitivo (E.9)
 - Horas lectivas (E.7)
 - Relacionados con la formación (E.13)
 - Ingreso a la docencia por otras áreas (E.7)

Como puede observarse, a pesar de que las realidades siempre son complejas, existen puntos en común en las diferentes trayectorias de los maestros participantes: por ejemplo, estudios en conservatorio, clases en diferentes etapas, problemáticas específicas de los sustitutos. En el siguiente apartado nos centraremos en algunas cuestiones relacionadas con estos temas para intentar iluminar de forma más precisa las particularidades de la profesión docente del maestro de música.

3.5.1.4. El puesto de trabajo del maestro de música

Las diferentes entrevistas han puesto de relieve que los maestros de música de primaria, a veces, deben compaginar las clases de música con tareas de dirección, con clases en infantil, con las tutorías o, en el caso de los colegios concertados, trabajo en más de un centro incluyendo secundaria por ser pocas las horas de música en cada centro. Por otra parte se presentan algunas particularidades del colectivo de sustitutos y de la práctica docente en colegios rurales. Veamos a continuación con detalle estos aspectos.

En relación a las tareas de dirección, como se puede observar de los segmentos de texto que se incluyen en la tabla 3.114, son tres los maestros entrevistados que realizan tareas de dirección. Una de las maestras entrevistadas es, además de maestra de música, directora del centro mientras que dos maestros son secretarios de su escuela. En un caso, el maestro trabaja en un centro con mucha matrícula, un CPI de primaria y secundaria, por lo que realiza sólo funciones de secretaría mientras que el otro maestro además de la secretaría debe dar clase.

Entrevista	Tareas de dirección
entrevista7	<i>“¿Además de la secretaría tuviste que dar clase?” “Claro. Por eso mismo, entonces, yo estoy dando primero de primaria, tercero y quinto de primaria. Primer año de cada ciclo. Tengo tres primeros, tres terceros y tres quintos de veinti-tantos niños cada uno.”</i>
entrevista9	<i>“Ahora mismo soy secretario del centro”</i>
entrevista12	<i>“Soy directora del centro” “Y este presente año, profesora de música y dirección”</i>

Tabla 3.114: Referencias a las tareas de dirección

En cuanto a las diferentes etapas del sistema educativo en las que imparten clases los maestros de música hemos seleccionado 6 segmentos de texto que hacen referencia a este tema y que presentamos a continuación:

Entrevista	Clases en diferentes etapas educativas
entrevista3	<i>“infantil, música en infantil, primaria y secundaria”</i>
entrevista4	<i>“Algunas sustituciones de música eran sólo en primaria, otras eran dando clase en infantil”</i>
entrevista6	<i>“yo doy clase en infantil y primaria”</i>
entrevista8	<i>“Yo estoy dando a un preescolar, los otros tres primeros, cuatro de segundo, cuatro terceros, cuatro cuartos y tres sextos”</i>
entrevista10	<i>“Si bien es cierto que bueno, en mi caso, le doy también clase a los niños de infantil”</i>
entrevista13	<i>“yo doy música en todos los ciclos de educación primaria, desde los niños de tres años -tres, cuatro, cinco años que es la etapa de infantil- a primer ciclo de primaria, segundo y tercero.”</i>

Tabla 3.115: Referencias a las etapas educativas en las que se imparte clase

Es de destacar cómo el 40% de los maestros entrevistados ha dado o da clase en varias etapas. Como puede observarse los maestros, a veces, compaginan clases en infantil y primaria de forma simultánea mientras que, en otras ocasiones, alternan según el centro en el que están destinados. Por otra parte, la maestra que da clase en el colegio concertado también trabaja en secundaria. Es una forma de 'completar horario' como ella misma lo expresa:

Entrevista	Clases en varios centros de trabajo
entrevista3	<p><i>"Mi experiencia es... bueno, sustituta en secundaria. Un total de siete meses o así en tres centros y en la concertada pues estoy compaginando dos centros para completar horas, en uno doy secundaria y en otro, infantil, música en infantil, primaria y secundaria. Para completar las horas y aparte una escuela de música también."</i></p> <p><i>"No, no tengo muchas horas en la escuela."</i></p>

Tabla 3.116: Referencias al trabajo en más de un centro

Los maestros de música de la enseñanza pública también tienen que completar horario si no lo tienen cubierto con horas de música, como suele pasar en los centros de poco alumnado. Tal como reflejan los textos incluidos en la tabla 3.115 en la práctica se dan varias opciones:

- especialidad y tutoría completa
- especialidad y alguna/s materia/s (matemática, conocimiento del medio, plástica...)
- especialidad y horas de apoyo
- especialidad y tareas administrativas

Como lo expresa muy bien la maestra que nos concede la primera entrevista (E.1b), los maestros *"tienen que estar en función de las necesidades del centro"*. Al parecer, según los datos aportados (E.1b), a partir del curso 2010/2011 esta situación en donde un maestro de música se hace cargo de una tutoría va a desaparecer aunque, de momento, los maestros no tienen claro cómo se completarán sus horas lectivas en caso de no cubrirlas con horas de música.

Entrevista	Tutorías
entrevista1	<p>“Este curso en concreto, estive en tres centros nos que tiña titoría e especialidade. Entón, era un pouco caótico nese sentido porque sentías de que non estabas ni en un 100% no aspecto da titoría ni a 100% no aspecto da música. Non é que deixaras unha de lado a favor da outra, tampouco era así. Pero non estabas como debería ser.”</p> <p>“Sí, no horario tiñas tal día. Pero tiñas tantas materias e tiñas que dar tantas materias. Por exemplo, daba todas exceptuando a plástica. Entón, dáballes matemáticas, coñecemento do medio, lingua galega e lingua castelá. E evidentemente música porque era especialista en música. E a única que non daba era educación física, plástica e relixión ou alternativas. Entón, claro, saías de clase disparada da titoría, vai a buscar o grupo que correspondía fora de infantil de determinada idade o fora de primaria de determinado curso, entón saías dahi e corre outra vez para titoría. Non te acababas de ...”</p>
entrevista1b	<p>“Nos primeiros anos estiven traballando en infantil. Os últimos 9 anos estive dando clase de música nun centro do rural galego con pouco alumnado. E bueno, al ser pouco alumnado pois... tamén estiven dando clases de música e o que facía falta no centro e estive con titoría ata hai dous anos. E nos últimos dous anos completamos o catálogo, segundo a lei vixente, entón levo dous anos sin tutorías facendo outras funcións, cubrindo horarios pois con tarefas administrativas, con atención a biblioteca, plástica e o que faga falta.”</p> <p>“é decir, eu creo que é un avance que a partir do ano 2010 non haya especialistas con titoría. Outra cousa é como se vai a utilizar o horario dos especialistas con titoría.”</p> <p>“Sí, maestra de música con horas para grado. E dicir, tes que estar un pouquiño en función das necesidades do centro. Si vas a un centro grande, hai moitísimo alumnado, entón podes cubrir as tuas horas coa especialidade. Pero si tu vas a un centro pequeno donde hai menos unidades, tes que cubrir o teu horario con, pois, lo que se necesite no centro.”</p> <p>“Ata agora, ata o 2010, os especialistas que tivesen menos horas podían facerse cargo de tutorías, entón, practicamente todos os de música que estaban en centro pequenos tiñan titoría. Agora, a partir do 2010 xa non. Entón, os especialistas terán que cubrir, non se sabe exactamente con qué o resto do horario.”</p> <p>“O compartir titorías pero non levar a millor a titoría”</p>
entrevista4	<p>“Sí. Y finalmente cuando sustituimos en música siempre nos ponen algunas asignaturas de primaria o directamente una tutoría.”</p>
entrevista4b	<p>“Llevo cuatro años trabajando de maestro, haciendo sustituciones también, eh, tanto de primaria como tutor, de música y atención a minorías. Y ahora aquí, en este centro, estoy de tutor de primaria.”</p>
entrevista11	<p>“En música siempre he dado, lo que pasa que también siempre fui tutora. Porque muchas veces estuve en colegios pequeños de 6 unidades entonces era tutora y daba música. Y ahora no.”</p> <p>“E.: De tutora tenías que trabajar con los niños todas las áreas. María: Claro. Nos pasa mucho a los especialistas de música. En colegios pequeños casi siempre somos tutores. E.: ¿Para completar horario? María: Para completar horas. Entonces, ahora en este centro, no. En este centro soy yo de música, entonces cubro todas las horas. La música siempre la dí pero también he sido tutora.”</p>
entrevista12	<p>“El primer año fui tutora de un primero, empecé así sin tener ningún tipo de experiencia. No había hecho ninguna sustitución ni nada. El segundo año, en el centro en que estoy ahora, profesora de música y apoyo. Y este presente año, profesora de música y dirección.”</p> <p>“Y el año que viene vuelvo a ser profesora de música y apoyo.”</p> <p>“Películas ninguna. DVDs tampoco. Los CDs, los de los libros que vienen varios. Vienen como tres o cuatro dependiendo del libro. Y, después, utilizaba mucho cuando hacíamos ejercicios del libro, les ponía música de fondo. Siempre. Y trataba de poner la música más pausada y más tal. Y bajaban el ritmo. Pero eso lo utilizaba cuando era tutora.”</p> <p>“Yo he dado clase de matemáticas el año pasado, para completar horario, y bueno, habiendo los ejercicios del libro y había también cuadernillos, más o menos, vas haciendo.”</p>

Tabla 3.117: Referencias a las tutorías

En los colegios rurales, el maestro de música tiene en una misma clase a niños de diferentes edades. Así, tal como se aprecia en los siguientes textos que se incluyen a continuación, un maestro debe trabajar a la vez con niños de infantil y del primer ciclo de primaria. Esta particularidad requiere de una selección cuidadosa de los materiales a emplear en el aula. Otra característica de estos centros es el número reducido de alumnos por aula.

Entrevista	Clases en centros rurales
entrevista2	<p><i>“trabajé este año, desde Octubre hasta final de curso, en un centro rural agrupado en (x) con cinco unidades, donde se juntaba alumnos de primaria de primer ciclo y de infantil. Con un total de 45-46 alumnos en total en las cinco unidades. Algunas unidades con 7-8 niños y algunas con 12-13.”</i></p> <p><i>“Pero vamos, las canciones no podía impartir por niveles. Tenía que buscar un nivel intermedio entre todos los niños.”</i></p>

Tabla 3.118: Referencias al trabajo en los colegios rurales

Por último, hacemos referencia a la situación de los maestros sustitutos. Además de la misma problemática que los maestros funcionarios o interinos (E.4, E.4b, E.8), tienen que adaptarse a los diferentes centros a los que son destinados con lo que esto implica. Por ejemplo, los maestros entrevistados mencionan:

- conocer a los nuevos grupos de alumnos, lo que implica una familiarización con las dinámicas de cada clase
- conocer los nuevos espacios físicos en las que desarrollar las actividades
- interesarse por lo que hacía el profesor al que se sustituye

Los maestros provisionales también manifiestan esa disponibilidad para adaptarse a las necesidades de cada centro.

Entrevista	Clases en diferentes centros
entrevista1	<i>“Vas cambiando cada x tempo. É moi difícil establecerte, xa non só no sitio, no entorno, senón en o espazo físico do cole cos nenos porque moitas veces son períodos moi curtos de tempo. Entón, que che pasa cando te estás adaptando, conoces aos nenos e a dinámica, máis o menos como funciona, ¡plaf!, hai un corte e a outro centro e volta a empezar de novo. Que si é enriquecedor porque te vas amoldando a situacións moi diversas, moi complexas pero non deixa de ser ao mesmo tempo como un obstáculo. Porque cando poderías empezar ao millor a desenvolver o que tiñas en mente ou as actividades ou a funcionar con un grupo hai un corte que che impide, entón, é un cambio novamente de situación, o sea, está cambiando constantemente non de rol pero si de nenos, de dinámica, de centro, entón, claro te atopas con dificultades porque no acabas de ubicarte tan rápidamente.”</i>
entrevista3	<i>“no, no tengo muchas horas en la escuela”</i>
entrevista4	<i>“éste es mi quinto curso trabajando de sustituta y, en este caso, de interina. La mayor parte de las sustituciones han sido de música pero ha habido otras de primaria. Algunas sustituciones de música eran sólo en primaria, otras eran dando clase en infantil.”</i>
entrevista4b	<i>“Llevo cuatro años trabajando de maestro, haciendo sustituciones también, eh, tanto de primaria como tutor, de música y atención a minorías. Y ahora aquí, en este centro, estoy de tutor de primaria”</i> <i>“Ella, por ejemplo, como es interina ya empieza a principio de curso y va preparando desde el primer día. Yo que soy sustituto, pues, ni siquiera eso. Llego a mitad del año y, bueno, ¿y qué estaba haciendo la otra profesora? Y a partir de ahí intentas...”</i>
entrevista5	<i>“Como sustituto, principalmente, bailando de un colegio para otro.”</i>
entrevista8	<i>“Hubo un año que estuve en 16 colegios, en un sólo año. Eran pequeñas suplencias y, además, no de música. No hacía solamente música sino dabas cualquier cosa.”</i> <i>“Educación especial, por ejemplo, he dado alguna vez. Gallego.”</i> <i>“Me acuerdo una vez que me dijeron “Bueno, vas a dar el gallego un mes a tal colegio o si no tienes que irte a tal otro colegio a dar educación física pues, a lo mejor, a 50 o 100 km más lejos. Pues dices, no. No, no. Yo doy gallego que yo puedo. Y eso.”</i>
entrevista9	<i>“cando traballaba, dependía do centro porque era provisional”</i>
entrevista12	<i>“Porque después hay esas lagunas en el mundo real que de repente te llega provisional, un provisional no, un interino que está en las listas, no se que, y está 15 días y a lo mejor -ahora ya va a cambiar eso- pero a lo mejor es de inglés y lo meten en primaria. Y viene 10 días. Y resulta que a lo mejor es una clase conflictiva, un momento conflictivo para niños y resulta que son etapas complicadas.”</i>

Tabla 3.119: Referencias a las sustituciones

De esta forma completamos los datos de identificación, lo que nos permite tener una visión más completa de las características y las problemáticas particulares de los maestros de música que participaron en este estudio.

3.5.2. Descripción de la presencia de medios en los centros en los que trabajan los maestros que han participado en este estudio

En este segundo apartado presentaremos los resultados de los datos relativos a la presencia de medios en los centros de todos los maestros que han colaborado en nuestra investigación.

3.5.2.1. Valoración de la dotación general y grado de equipamiento de los principales medios audiovisuales, equipos informáticos y otras tecnologías

Todos los maestros entrevistados hacen referencia a la dotación general de su centro. De sus comentarios se desprende que la mitad de los centros están bien dotados (E.1b, E.4, E.6, E.7, E.8, E. 10, E.11 y E.12), es decir, la mitad de los centros en los que trabajan los maestros entrevistados cuenta con una buena dotación para impartir clase e, incluso, a veces con dotación 'de más' (E.1b). Por otra parte, hay un grupo reducido de maestros que tiene una dotación 'suficiente' (E.9), 'poca' (E.3) o 'deficitaria' (E.13) mientras que para un maestro la dotación es 'excelente' (E.1). Por último, tres maestros sustitutos nos aclaran que, para ellos, la dotación depende del centro o del profesor titular al que sustituyen (E.1, E.4b y E.5). Casi la mitad de los maestros opina que faltan instrumentos Orff ya que, por lo general, no suele haber para todos los alumnos. A veces hay muchos instrumentos de un tipo y pocos de otro lo que influye en la organización de la clase y en las experiencias musicales de los niños. Como se señala en la entrevista 4

“Es decir, hay poco de placa bueno, suficiente, y luego tienes que recurrir a un montón de maracas, a un montón de crócalos que ese es un poco el fallo. Es decir, muy poco de unos y mucho de otros. Entonces, a la hora de orquestrar, sí que se nota. Pero si quieres que todos los niños toquen pues... pues haces eso.”

De los 41 segmentos de texto seleccionados en esta sub-categoría, hemos escogido las opiniones de los maestros que nos presentan con las siguientes problemáticas:

Entrevista	Dotación de medios
entrevista1b	<i>“E hai dotación que costa moitos cartos e que está ahí morto de risa”.</i>
entrevista4	<i>“en este cole el material está porque el que faltaba se compró. Pero hay colegios en los que el material estaba pero no se usaba, estaba en malas condiciones, humedad, cambios de temperatura, llenos de polvo y me he encontrado algún caso de tener que sacar por primera vez los instrumentos. Pero es raro. En general, están colocados.”</i>
entrevista4b	<i>“De llegar a veces a algunas clases donde el material está sin usar y a veces estropeado. Sorprendente, a veces sin usar y estropeado.”</i> <i>“Depende del estilo particular del profesor titular. Si es más de la corriente folk, ves que tiene todo en audiciones de música folk. He estado en otros en donde había, por ejemplo, colecciones impresionantes de música clásica. Lo que me encuentro es que ahora ya estamos en un siglo nuevo y lo que se encuentra es muy, muy poca música del siglo pasado en plan si quieres poner audiciones de lo que es la historia del rock o del pop, incluso del pop español o de la música latinoamericana y las músicas del mundo. Eso sí que hay un vacío muy grande. Ya no sólo en los colegio sino también dentro de las audiciones que vienen con los materiales didácticos. Se preocupan demasiado de la música clásica y la música tradicional y dejan un vacío...”</i>
entrevista5	<i>“La diferencia que hay entre unos centros a otros es bastante importante, sobre todo, porque depende mucho del interés que tenga el profesor que da clase en el centro de que su aula esté bien dotada de material o no. Porque si no está interesado es que no lo usa y si está interesado es que sí lo usa.”</i>
entrevista8	<i>“En el colegio hay esas pantallas táctiles, esas pantallas grandes y podría trabajar con eso. Pero ¿qué pasa? Está instalado en la biblioteca y hay cola, hay cola para trabajar con eso.”</i>
entrevista13	<i>“Otra cosa que sí que quiero aclarar es que a pesar de que mucha gente se queje de que no hay medios, tanto tecnológicos como pedagógicos como otro tipo de medios, la verdad es que también hay muchas limitaciones a la hora de los profesores de utilizar esos medios. Entonces, es un poco paradójico que estemos pidiendo muchos medios y ni siquiera nosotros estamos preparados para asumir ese tipo de aparatos, entonces... eso también es algo que hay que valorar.”</i>

Tabla 3.120: Referencias a la dotación de medios

Tal como reflejan los textos incluidos en la tabla anterior, se infiere que, en algunos casos, la Administración Pública ha dotado de los centros de medios costosos que los profesores no utilizan:

- porque no despiertan su interés personal (E.4b, E.5)
- por la ubicación o la alta demanda de los mismos (E.8)
- por falta de formación (E.13)⁶⁵³.

Con respecto al procedimiento a seguir para dotar de medios al centro se observan dos posturas. Por un lado, hay maestros que conocen los trámites que deben realizar para conseguir que la Xunta de Galicia dote a su centro de medios específicos y, por otro, hay maestros que muestran cierto desconocimiento del procedimiento que deben seguir como se aprecia en los siguientes segmentos de texto incluidos en la tabla 3.121:

⁶⁵³ Volveremos sobre este punto en el apartado de formación.

Entrevista	Dotación de medios: posibles causas
entrevista1	"Non sei si porque os centros tamén se moven máis uns que outros, se movilizan e solicitan... O si hai un abandono, una dexadez, o polo contrario pois tiñeron a sorte de que foron como uns elegidos. Non sei como funciona esa dinámica para ser dotados de medios, o descoñezco por completo."
entrevista6	"Entonces pues lo que hicimos fueron redactar una serie de documentos para pedir dotación a la Xunta. Y justamente nos acaba de llegar una dotación nueva de instrumental Orff. Toda."
entrevista8	"Lo que pasa que el sistema para pedir es un sistema muy complejo. Hay una página web que tienes que entrar, una página de la Xunta y hay unos apartados pero lo que yo quiero nunca he conseguido entrar allí. He estado un par de veces y tampoco me gusta entrar allí y me aburro mucho y me tropiezo y paso de tema. A la directora del colegio se lo he dicho un par de veces, siempre me remite a lo mismo. Con la inspectora nunca he hablado, una vez estuve con un delegado que tampoco le comenté nada. A veces están atiborrados de problemas... Es igual. Si tengo que poner a dos niños en un xilófono pues los pongo y ya está. Y si tengo que modificar la partitura, también, no pasa nada."
entrevista9	"Todos os anos creo que se pide unha dotación, pero bueno, non chega nunca, creo, a todo o que fai falta. Por eso, do centro se fai sempre unha dotación a cada departamento e é o que aproveitan."
entrevista12	"yo el año anterior me había gastado, que quedaban -porque claro el dinero, el presupuesto con el que cuentas es anual- quedaban como unos 200 euros de la profesora que había estado anteriormente. Y, entonces, me fui al Corte Inglés..."
entrevista13	"Lo que te decía antes de que muchas veces no hay medios pero, por ejemplo, nosotros ahora solicitamos el Proxecto Abalar que es un programa experimental de la Xunta que dota a los cursos de quinto y de sexto de primaria, que tienen sobre 10-11 años, los dota de ordenadores portátiles individuales y quieren hacer, no se si es la totalidad del currículum o parte de las asignaturas, ya con nuevas tecnologías."

Tabla 3.121: Referencias a las causas de dotación de medios

3.5.2.2. Existencia de un aula de música y dificultades de uso

Otro tema de interés fundamental para los maestros de música es el relacionado con el espacio. La mayoría de los centros cuenta con un aula de música específica. Sólo dos maestros afirman no contar con esta aula (E.2, E.3). Para solucionar la falta de espacio para realizar movimiento se utiliza el patio del centro si 'hace buen tiempo' (E.3). En dos casos, a pesar de contar con aula de música también deben utilizarse las aulas normales por ser éstas compartidas o por dificultades en su acceso. Los siguientes segmentos de texto reflejan lo expuesto anteriormente:

Entrevista	Aula de música
entrevista3	"Tenemos el patio, por ejemplo, cuando hace buen tiempo se puede salir. El equipo de música se puede conectar."
entrevista9	"reformouse o centro e se fixo un aula específica para a aula de música aínda que se comparte primaria e secundaria. Claro, hai cursos, por exemplo, os primeiros de primaria, o primeiro cilco, faise na clase."
entrevista12	"¿Problemática? Infantil que lo importante es bajarlos al aula pero cuando llueve no se los puede bajar. Porque están en el otro lado y tienen que pasar por la cancha y tal y se ponen como pitos y además, es que hay charcas en esa cancha cuando llueve."

Tabla 3.122: Referencias al aula de música

En algunos casos, las aulas no responden a las necesidades propias de la enseñanza musical. Carecen de espacio suficiente para realizar movimiento o ubicar los instrumentos Orff (E.2, E.3, E.4b, E.8, E.9) lo que implica mover las sillas y/o mesas. También se menciona otro inconveniente: la falta de adecuación del mobiliario a las necesidades de los niños (E.12). Queremos resaltar la implicación de algunos maestros en adaptar su aula para trabajar de forma más cómoda (E.6, E.12) y, a veces, es posible la mejora del aula a petición del maestro (E.6). Hemos seleccionado algunos comentarios de los 29 segmentos de textos marcados en esta sub-categoría para ejemplificar lo comentado anteriormente:

Entrevista	Aula de música
entrevista5	<i>“Después el año pasado estuve en un colegio en (x) que el aula de música era un aula muy espaciosa sin sillas y sin mesas -tenían que escribir en el suelo- con poquito instrumental pero con muchas flautas. Entonces, tocábamos mucho la flauta y hacíamos mucho de danza y de baile. Y cantábamos mucho. La diferencia de dotación de unos coles a otros es muy importante. Para mi cuánto más mejor porque me encanta tocar con los críos.”</i>
entrevista6	<i>“Entonces lo que hicimos fue, pues cuando llegué allí, pedir al centro que me arreglasen el aula. Entonces, la pintamos, la arreglamos, le pusimos estores, un poquito de todo. Eh, la decoramos, colocamos.”</i> <i>“Le puse unos estores en los cuales, pues, pusimos unos dibujos en las ventanas que después hacemos el cuento musical a partir de esos dibujos, que reflejan con los estores, con la luz y mucha claridad. Y la verdad que muy contenta.”</i>
entrevista8	<i>“Entonces tengo que andar jugando con eso. Tengo los xilófonos, metalófonos, todo este material Orff lo tengo puesto encima de unos bancos que cuando quiero hacer motricidad tengo que coger el banco entero y mover todo el banco para poder hacer algo. Y estás quita y pon, quita y pon. Y bueno, voy moviendo ahí.”</i>
entrevista12	<i>“El aula es un aula como el resto, como todas. Simplemente lo que he hecho -pues había instrumentos puestos encima de las típicas mesas de primaria y había cestas, y los instrumentos allí puestos y tal- y lo que hice: encontré un mueble antiguo que nadie utilizaba, de estos muy antiguos, muy antiguos de madera, lo metí en la clase -eso fue el año pasado- y metí los instrumentos en los cajones del mueble, todo cerrado. ¿Por qué? Por el polvo. Eso hace falta bastante. Los instrumentos se estropean y tal. Y, entonces, lo que hice fue poner las sillas de brazo que había todo alrededor del aula ocupando la pared. Entonces, está todo el espacio del medio libre.”</i> <i>“Y después cuando los llevo a mi aula también están los de tres años, bueno, eso ya fijo pero los de cuatro años incluso, las sillas estas les quedan altas. Alguno se cae.”</i>

Tabla 3.123: Referencias al tipo de aula

3.5.2.3. Existencia de un aula de informática y dificultades de uso

En relación a la existencia de un aula de informática, un 46,7% de los maestros entrevistados realiza algún tipo de comentario. Todos cuentan con este tipo de aula, salvo uno de los maestros que trabaja en un centro rural (E.2). En este caso el centro no tiene aulas específicas; todo es un mismo espacio. También se menciona la frecuencia de utilización del aula (E.3, E.7, E.11), la asignación horaria para su uso (E.7, E.12), el número de ordenadores (E.8) y el uso que se hace de ellos (E.7, E.11, E.13). A continuación incluimos los segmentos de texto que hacen referencia al aula de informática:

Entrevista	Aula de informática
entrevista2	"Era todo un aula, todo eran unidades espaciadas por el Ayuntamiento y cada unidad tenía sus mesas, su material fungible, impresora, la PDI y todo esto. Y armarios, cartulina... en fin, lo típico de un aula de primaria pero todo junto en un sitio con la particularidad esa que había niños desde tres a ocho años en la misma aula."
entrevista3	"A lo mejor vamos a un aula especial pues una o dos veces."
entrevista7	"Hay un aula de informática, cada profesor, cada tutoría tiene asignado un horario de utilización, por si los necesita. Yo, por ejemplo, para música, este año, este primer trimestre, no lo he utilizado pero para el segundo tengo pensado, o sea, seguro que vamos a dar. Sí que me va a hacer falta. Entonces, hay también unos cuantos programas que ya están instalados en los ordenadores, en la clase de informática, que supongo tú conocerás, de estos como el Clic que son... hay muchos sobre ... instrumentos, sobre lenguaje musical, sobre... Hay uno también de Mozart, sobre la Flauta Mágica y tal. Es decir, que son programas que los niños están en el ordenador y tienen... en el de los instrumentos, pues tienen, por ejemplo, sopas de letras que tienen que buscar... es decir, en el momento que hay algo adecuado para lo que yo necesito y tal, sí."
entrevista8	"Después tenemos un aula de informática que hay allí, no se, hay veinti tantos ordenadores allí."
entrevista11	"Sí, tengo un ordenador en el aula. Sólo uno. Pero luego aparte el colegio tiene un aula de informática en donde hay muchos ordenadores." "Los llevamos allí, por ejemplo, para acceder a internet o así. Si quieres hacer algún trabajo que normalmente yo no hago. No suelo llevarlos."
entrevista12	"El aula de informática está bastante bien " "había para informática gente que se puso un horario fijo para una hora a la semana. Pero no todos utilizaban. Lo tenían pero, a veces, no lo utilizaban. Y había gente que le interesaba, a lo mejor, las horas de los que no lo utilizaban pero tampoco lo cambiaban. Estas cosas que pasan a veces, que no entiendes por qué."
entrevista13	"La PDI no la tengo en el aula porque sólo hay una para todo el centro entonces se decidió ubicarla en la sala de informática." "los tutores y los especialistas tenemos que solicitarla en un papel y en un horario e ir con la clase." "en mi cole no hay problema porque suele estar muy libre, la verdad. Es que muy poca gente sabe utilizarla" "vamos a la sala de ordenadores a buscar información sobre lo que sea, sobre autores, sobre músicos, sobre formaciones, tipos de bandas, lo que sea, pues tengo que planificarlo mucho para sacar el máximo partido porque entre que desplazas a todo el alumnado, vas a la sala de informática..."

Tabla 3.124: Referencias al aula de informática

3.5.3. Medios impresos, audiovisuales e informáticos utilizados por los maestros entrevistados y dificultades de uso

En este tercer apartado presentaremos los resultados de los datos relativos a los medios impresos, audiovisuales y TIC utilizados por los maestros entrevistados. Estos datos están recogidos en la categoría 4 'Utilización de medios' y la categoría 5 'Otros medios y materiales'. La primera categoría recoge el tipo de uso que realizan los maestros de los libros de texto, los medios audiovisuales y TIC así como las finalidades de su uso y las principales dificultades que influyen en la utilización o no de los medios existentes en su centro; mientras que la segunda incluye todos los comentarios generales realizados por los maestros entrevistados referidos a otros medios impresos (fichas, láminas), materiales de creación propia, medios audiovisuales (CDs, DVDs,), software musical, uso de internet y las canciones/partituras que utilizan.

3.5.3.1. Utilización de medios impresos

En el caso de los libros de texto hemos recogido un total de 42 segmentos de texto. De los datos aportados se desprende que un 20% de maestros no los utiliza mientras que dos maestros explican que dependen de lo que el profesor titular decida (E.1, E.5). El resto de los maestros sí utiliza un libro de texto. En estos casos, se refieren al mismo como 'referente', 'guía' o 'base' y no son utilizados siempre ni en su totalidad. A continuación escogimos algunos fragmentos para ejemplificar lo expuesto anteriormente:

Entrevista	Utilización de los libros de texto
entrevista1	<i>"Despois por no romper moito a dinámica do grupo por moi pouco tempo o que sea, intentas manter un pouquiño do libro. Pero non sempre sigo o dictamen do libro."</i>
entrevista1b	<i>"Eu utilizo un por ciclo máis o menos como referente"</i>
entrevista3	<i>"Como en todas las asignaturas tienen. Pero bueno, hay fichas que se aprovechan y otras que eso, que no las utilizas."</i>
entrevista4	<i>"yo lógicamente si mi alumnado compró ese libro, utilizo ese libro"</i>
entrevista4b	<i>"Lo sigo pero siempre expandiendo todo lo que veo. Lo utilizo como una guía."</i>
entrevista5	<i>"Este año no utilizo libro de texto. Como la profesora que estoy sustituyendo no lo usa, yo tampoco lo voy a usar. Eso primero. Y segundo porque los libros de texto están bien como un auxilio docente pero no me gusta seguir un programa marcado por un libro de texto en la asignatura de música."</i> <i>"Digamos, por poner un ejemplo, eh, la pizarra y los medios escritos: papel, fichas, algún libro que me pueda servir a mí, fotocopias de alguna letra o así, todos los días. Porque siempre hay algún día que utilizas algo de eso."</i>
entrevista7	<i>"Un libro de texto como base"</i>
entrevista10	<i>"Usamos libro de texto. Digamos, lo tenemos un poco como base pero no hacemos todo por el libro de texto ni de broma, vaya. Sí que se puede coger alguna actividad, sí que tiene el libro de texto, sí que se le manda coger pero, bueno, no es para nada, digamos, lo que más se utiliza en el aula de música."</i>

Tabla 3.125: Referencias a la utilización de medios impresos

En cuanto a las principales finalidades por los que son utilizados los libros de texto, los maestros mencionan las siguientes:

- Utilizar las fichas que éstos incluyen (E.3)
- Utilizar las audiciones y/o ejercicios de discriminación auditiva (E.3, E.4, E.4b, E.7, E.12)
- Utilizar los cuentos musicales y canciones que incluye (E.11, E.12)
- Facilitar la elaboración de las programaciones (E.11)
- Facilitar la preparación de las oposiciones (E.3)

Entrevista	Funciones de los libros de texto
entrevista3	<i>“hay fichas que se aprovechan y otras que eso, que no las utilizas.” “Sobre todo, en vistas a preparar la oposición también vas mirando si corresponde o no.”</i>
entrevista4	<i>“las audiciones varían dependiendo el curso- si hay alguna que me gusta, por el esquema formal que tiene que le puedo sacar partido o que la puedo utilizar con un baile, también, la utilizo.”</i>
entrevista7	<i>“Te facilita muchísimo el trabajo.” [referido a las audiciones]</i>
entrevista11	<i>“cuentos musicales, canciones” “El libro de texto ayuda mucho para programar. Facilita mucho el tema burocrático. Yo tengo que hacer seis programaciones. Para cada actividad que se propone hay que reflejar la competencia. Es mucho trabajo burocrático. Lo esencial es el trabajo con los niños en el aula.”</i>

Tabla 3.126 Referencias a las funciones de los libros de texto

En las entrevistas nos hemos interesado por un tema no contemplado en los cuestionarios relacionado con los libros de texto. Hemos preguntado a los maestros si el gallego influye en la elección de este tipo de libro. En tres casos, los maestros nos han mencionado que en su centro se ha optado por impartir música en ese idioma (E.6, E.11 y E.12) y, por tanto, el libro de texto debe estar en gallego. Para el maestro que imparte clase en un colegio rural (E.2), sí influye el gallego en la elección del libro de texto porque es la lengua materna de los alumnos y el idioma que éstos utilizan. Para el resto de maestros la lengua no parece determinante. Son más importantes otras cuestiones como el conocimiento de la propia cultura (E.5), los contenidos que se trabajen en el aula (E.9) y el repertorio utilizado que puede incluir canciones en diferentes idiomas además del gallego como, por ejemplo, el castellano, inglés o italiano (E.6, E.11).

Entrevista	Influencia del gallego en la elección del libro de texto
entrevista2	<i>“En el caso de las escuelas, estas rurales, sí porque el idioma que utilizan los niños es gallego. Solamente una niña en todo el centro que hablaba en castellano.”</i>
entrevista5	<i>“La influencia que tiene en que el niño aprenda más o menos música o mejor o peor, para mí es nula. Cero. Lo que sí ayuda mucho es a conocer el entorno cultural que tienen, el patrimonio de aquí, el repertorio de la música de aquí, la organología de por aquí y todo eso me parece más que correcto. Es más, yo lo veo incluso necesario porque estaría mal que se dejara de utilizar. Pero, necesidad, ninguna. Yo doy clase en gallego, de todas maneras. Siempre. Sea en colegios de rural, sean de interior, de costa, de lo que sea. Siempre doy clase en gallego aunque el libro esté en castellano. No se dio nunca el caso, pero aunque cueste hablar en gallego, doy la clase en gallego y explico todo en gallego. Y si hay algo que no entienden en gallego, se lo digo en castellano.”</i>
entrevista6	<i>“el que está allí y que utilizo de vez en cuando -que es el que ellos se compraron cuando yo llegué al centro- sí, es en gallego. Nos dicen que deberíamos dar la clase de música en gallego y yo la doy en gallego pero no quita que yo les enseñe canciones en castellano y canciones en inglés o en otros idiomas. En italiano, estuvimos aprendiendo este año. En portugués que estamos muy cerquita y también hay canciones portuguesas que les enseño. Pero sí básicamente utilizo el gallego. No quita que en una minoría pues utilizo canciones en castellano, francés, italiano y en los otros idiomas.”</i>
entrevista9	<i>“Eu creo que si, que por nosa parte sí que influye tamén o galego no libro de texto. Pero bueno. Ata certo punto creo que tamén prima un pouco máis o que é os contidos e obxectivos. O que é o peso do libro, non sólo o idioma. Creo que é o que prima un pouquiño máis.”</i>
entrevista10	<i>“Para mí, ninguna. No tengo ninguna predilección por el gallego. Si está en gallego, bien y si no está en gallego, también. Así de fácil. No es una cosa que me condiciona.”</i>
entrevista11	<i>“Puede ser en gallego o en castellano. Lo que pasa que en nuestro centro, música se da en gallego. Ahora con la nueva ley, pues al final, como esos libros estaban en gallego y a mí particularmente me da igual -o sea, dar en gallego o en castellano- en efecto, hago canciones en gallego, en castellano y, a veces, en inglés. ¡O sea realmente para mí el idioma no es ...!”</i> <i>“a mí particularmente me da igual porque yo, aunque ahora me dirijo en castellano a ti, yo hablo en castellano y en gallego. O sea que no...”</i>
entrevista12	<i>“la asignatura de música se ha decidido que sea en gallego. Hasta ahora mezclaba, había clases que a lo mejor las daba completas en gallego o que las daba en castellano, según como me diera porque muchas veces yo improviso y les cuento cosas de lo que sale y les cuento historias y les cuento, yo que se..., de músicos, de los instrumentos, de mis experiencias en (x) y tal, pero referidos todos a la música. Pues una vez tui a un concierto y esto es así y tal. Entonces, cuando hago eso lo hago en castellano. Y eso me va a limitar este año.”</i>

Tabla 3.127: Referencias a la influencia del gallego en la elección del libro de texto

Con respecto a las canciones incluidas en los libros de texto, se observa por una parte que los maestros recurren a ellas con frecuencia (E.3, E.4b) mientras que, por otra, no están de acuerdo con las canciones compuestas específicamente para el aula de música (E.4, E.12) tal como se refleja en los dos ejemplos incluidos en la siguiente tabla:

Entrevista	Canciones incluidas en los libros de texto
entrevista3	"lo que es canción con letra, la del libro. Casi nunca una más..."
entrevista4	"No me gustan la mayoría porque son canciones que están basadas... algunas están bien porque, imagínate, hay que trabajar dos notas con la flauta y son canciones que trabajan esas dos notas. Entonces, en ese sentido, sí me es útil. Pero luego hay otras canciones que estamos dando, imagínate, el concepto de las alteraciones, sostenido y bemol -en gallego se dice diési- y, entonces, es una canción sobre las alteraciones y no tiene sentido para mí porque es una música horrible, con un... E.: Es decir, las canciones didácticas no te gustan. A.: Claro, no me gustan."

Tabla 3.128: Referencias a las canciones

Los maestros de música también utilizan otros medios impresos como fichas (E.2, E.5, E.12, E.13), libros infantiles (E.9), cartulinas (E.10), láminas (E.10) o libros de consulta (E.13). Estas referencias las hemos incluido en la sub-categoría 'Otros materiales impresos' y a continuación incluimos 5 segmentos de texto a modo de ejemplo. Podemos observar cómo el maestro de la primera entrevista utiliza la ficha como cierre de las actividades del día en el aula de infantil.

Entrevista	Otros medios impresos
entrevista5	"Y con los niños pequeños de primer ciclo y de infantil uso muchas fichas. Si contamos un cuento, pues en la ficha aparecen...En infantil uso mucho... no sé cómo llamarlo...no lo leí en ninguna parte, es una cosa que empecé a decidir yo a lo largo del tiempo, cuando yo dí clase en infantil. Primero les cuento un cuento, les presento un instrumento que apareció en el cuento o que toca el personaje del cuento, lo tocan ellos, cantamos una canción en el que aparece el protagonista del cuento y para terminar la clase, pintan la ficha. Son esas cuatro cosas que hago normalmente en clase de infantil. Entonces, con infantil y con primer ciclo suelo usar mucho las fichas. Porque hay que estar cambiando constantemente. Si no te dicen a los diez minutos que se aburren y tienen razón... yo también..."
entrevista9	"Traballase moito con libros con audicións o libros que se lles fixo música. Libros de mercado, sobre todo para infantil hai moitísimo material, o típico libro este que abre con animalitos e con todo de moitos temas e facer cancións para os libros"
entrevista10	"se utilizan cualquier tipo de imágenes para hacer juegos con los niños sobre todo, no solamente los libros, cartulinas que después ellos tienen que trabajar con él y otro tipo de cosas." "láminas, láminas en el sentido de utilizar para reconocer instrumentos, para hacer cualquier tipo de juego de expresión corporal de quedarte con una postura tal cuando para la música como está el dibujo de la lámina. Básicamente son cosas visuales"
entrevista13	"libros de consulta"

Tabla 3.129: Referencias a otros medios impresos

Por otra parte, los maestros mencionan materiales propios (E.2, E.4, E.7, E.10). Entre estos materiales de creación personal tanto impresos como realizados con medios informáticos figuran láminas, murales, musicogramas, fichas, melodías o canciones compuestas por el propio maestro y powerpoints. Es interesante subrayar el comentario realizado en la entrevista 9 que señala la formación recibida como inspiración para la elaboración de los materiales propios.

Todos estos maestros que hacen referencia a la creación de materiales propios tienen estudios de conservatorio y, en cuanto a sus edades, una maestra es menor de 28 años, dos maestros tienen una edad comprendida entre los 28 y 35 años, y los otros dos, una edad comprendida entre los 36 y 45 años.

Entrevista	Materiales de creación propia
entrevista1	<i>“Elaboras ti o material xa con láminas, depende, ó millor si é con instrumentos e moi socorrido”</i>
entrevista2	<i>“era una canción mía, que había hecho yo”</i> <i>“les preparaba también algunos musicogramas”</i>
entrevista3	<i>“Murales”</i>
entrevista6	<i>“yo elaboro mis propios materiales y hago mis powerpoints”</i> <i>“yo hago mis fichas y les doy sus fotocopias para que ellos lo trabajen y también lo tengan en un papel impreso”</i>
entrevista9	<i>“Creo que tamén vimos dunha serie de profesorado de maxisterio que nos educaron moito pois a auto-elaborar nos tamén unos propios materiais. E mesmo de maxisterio temos bastante recursos, o mesmo profesorado nos deixou moito material para poder traballar. E hai cousas moi importantes e creo que tamén nos abriron bastante a mente... con cousas que atopas dache para facer moitas cousas máis. Non sei. Utilizamos, creo que moitísimas cousas que se reutilizan e que se lle saca partido.”</i>

Tabla 3.130: Referencias a los materiales de creación propia

3.5.3.2. Utilización de medios audiovisuales

Con relación a los medios audiovisuales, de los 14 segmentos de texto que hemos codificado en esta categoría, incluimos 7 a modo de ejemplo porque ofrecen una visión general respecto a los medios audiovisuales que se utilizan en el aula de música.

Entrevista	Medios audiovisuales
entrevista2	<i>“Los medios audiovisuales siempre. Siempre porque los tenías allí y mismo para, si está lloviendo o si estaba mal tiempo y no los puedes sacar a la calle dadas las características del centro, lo que hacías es ponerles películas o... vamos, muchas veces, dejarlos jugar simplemente con los juguetes que tenían en el aula. Pero sí, los medios audiovisuales, siempre. Sí porque era la manera de tenerlos entretenidos sin que hagan demasiado escándalo. Porque a veces se pelean y si no los tienes con un poco de orden, ¿no?. O sea, que la manera de tenerlos más sujetos y entretenidos era la audiovisual. Y en esos casos ponía lo que pedían ellos.”</i>
entrevista3	<i>“Algún CD-Rom. Sí, incluso, hay uno de instrumentos musicales... Después alguna película, bueno, para tratar el tema de bandas sonoras. (...) CDs muchos pero eso, a lo mejor, tocas una pista, una audición concreta.”</i>
entrevista5	<i>“Medios audiovisuales, eh. Utilizo siempre todos lo que dispongo y si no lo hay, lo pido. Porque están ahí y usarlos nos facilita la labor a nosotros y además ellos los aprenden a utilizar, que les va a hacer falta. Sea la cámara de vídeo, sea internet, una cámara de fotos o lo que sea. Se pide permiso por escrito a las familias, que normalmente -normalmente-, y recalco normalmente, no hay problemas. Y luego se puede hacer un blog. Este año estoy haciendo un blog”</i> <i>“Yo lo que más uso, como todo el mundo supongo, es la cámara de fotos y por extensión de vídeo porque normalmente ya es la misma.”</i> <i>“Y después el reproductor todos los días”</i> <i>“Pues de cero a diez, un nueve. Los CDs son importantísimos porque, aparte de conocer y ponerse ellos en contacto con la música, si se graban, se pueden escuchar y si lo cuelgan en internet ya están utilizando el ordenador. Entonces, eso, un nueve. Eso tiene un valor incalculable, así. Porque, además, sale fuera del ámbito educativo y pueden compartirlo con quienes les de la gana, con su tío o con quién sea.”</i>
entrevista13	<i>“Y, bueno, también eso utilizo la cadena con un ampli pequeñito pero para mi lo más cómodo es utilizar el ordenador.”</i>

Tabla 3.131: Referencias a los medios audiovisuales

Como puede observarse, los maestros de música utilizan:

- el equipo de música con mucha frecuencia (E.5, E.8, E.9, E.10, E.13)
- el ordenador para reproducir música (E.13)
- el reproductor de DVD para ver películas (E.2, E.3)
- cámara de vídeo (E.5)
- cámara de fotos (E.5)
- CD-roms (E.3)
- CDs (E.2, E.3, E.5)⁶⁵⁴

De las referencias a los medios audiovisuales incluidos en la tabla 3.131 queremos destacar dos cuestiones. La primera hace referencia a la franqueza del maestro que nos concede la segunda entrevista que afirma que recurre a las películas para mantener el orden y entretener a los niños de infantil y primaria en el colegio rural en el que trabaja los días de lluvia. La segunda cuestión está relacionada con los cambios que se derivan de la incorporación de las TICs en el aula: el ordenador

⁶⁵⁴ En la categoría ‘Otros medios y materiales’ también hemos seleccionado segmentos de texto que hacen referencia a los Cds y Dvds y que incluimos en la siguiente tabla.

está ocupando el lugar de los equipos de música, tal como se infiere de la entrevista 13. La calidad de los altavoces hace posible, hoy en día, no sólo mejorar el sonido de las cadenas musicales sino que permite utilizar los medios informáticos también para escuchar música.

Con relación a los CDs, los maestros utilizan tanto los de su propiedad como los del centro (E.4, E.6, E.8, E.11). Suelen ser utilizados con mucha frecuencia (E.5, E.6, E.8, E.10, E.12, E.13) y se menciona todo tipo de música (clásica, folklórica, instrumental, músicas del mundo) aunque, en algunos casos, hay estilos que no suelen estar presentes en la fonoteca del centro (E.4). La maestra que nos concede la entrevista número 3 realiza una observación muy interesante. Comenta que tiene copias de todos los CDs o DVDs que utiliza por si los originales se estropean. En cuanto a los DVDs, en algunos casos son utilizados con mucha frecuencia (E.5) y en otros sólo en momentos puntuales (E.10, E.13).

Entrevista	CDs, DVDs
entrevista3	"Yo tengo una copia de todo por si algo me falla. Porque, claro, al utilizarlo, a lo mejor, algo de tiza o así..."
entrevista4	"Yo ya tengo mi propia selección y si encuentro algo... Pero bueno, yo sobre todo veo clásica. Yo cuando voy a un cole, hay mucho de música clásica y algo de folklore. Pero, nada más. Hasta ahí. Luego si tú quieres algún otro estilo ya tienes que recurrir a comprártelo."
entrevista5	"Y si no son DVDs de estos medio didácticos, pues por lo menos, DVDs de conciertos, de música, o yo que se... Si es de cero a diez, lo mismo: un nueve o un diez."
entrevista6	"DVDs no. Yo ahora utilizo todo con el ordenador. " "CDs sí. Lo que yo vaya utilizando, los tengo yo y yo lo aplico al aula. Lo que yo veo que tengo. O sea, pues utilizo CDs de música gallega, CDs de música clásica, CDs, pues no se decirte, de música actual, a veces de música instrumental, música del mundo. Pues lo que vaya yo haciendo. Elaboro yo las actividades."
entrevista8	"Sí. Si porque además en ese material tengo yo mucho personal. ¿Qué hace en mi casa? En mi casa no pinta nada, está al servicio de los niños. Lo tengo comprado yo para mi pero que está al servicio de los niños." [referido a CDs]
entrevista9	"Sí, teñe unha colección dos autores da Deutsche Gramophone, que creo que hai en todos os centros. Non hai gran cousa"
entrevista10	"Cds -lo que más-, DVDs sí que tengo utilizado en casos concretos para cosas muy puntuales."
entrevista11	"Los CDs son del centro. Los compro con el presupuesto que tenemos para música. Y lo que hay en el centro, pues lo pago con ese presupuesto. A veces traigo de mi casa también cosas. Pero bueno, generalmente quedan en la clase, vamos."
entrevista12	"Películas ninguna. DVDs tampoco. Los CDs, los de los libros que vienen varios."
entrevista13	"Cds por supuesto y DVDs, películas das menos, a lo mejor para algo puntual."

Tabla 3.132: Referencias a los CDs y DVDs

De los maestros entrevistados, tres entregan a sus alumnos un CD para llevar a casa. En un caso, son los mismos niños los que cantan las canciones incluidas en el disco (E. 11) mientras que

en otro, el profesor les copia las canciones que trabajaron en clase (E.2). Otro maestro les graba los playbacks para que puedan practicar solos (E.3).

3.5.3.3. Dificultades de uso de los medios audiovisuales

Los maestros entrevistados mencionan dos dificultades en su práctica docente referido a la utilización de medios audiovisuales:

- Materiales estropeados (E.3, E.4b, E.5)
- Falta de equipos de grabación (E.5)

Entrevista	Dificultades de uso
entrevista3	<i>“Porque siempre puede pasar algo, vamos... con los ordenadores... O un CD que se te ralla, tienes una copia siempre.”</i>
entrevista4b	<i>“De llegar a veces a algunas clases donde el material está sin usar y a veces estropeado. Sorprendente, a veces sin usar y estropeado. ¡Qué ha pasado aquí!”</i>
entrevista5	<i>“En este colegio de (x) el equipo de música fallaba mucho, por ejemplo, y es una cosa que es enervante. No poder poner música en el aula de música es contradictorio.”</i> <i>“nunca hay en el aula de música material para grabar a los críos”</i>

Tabla 3.133: Referencias a las dificultades de uso de medios audiovisuales

3.5.3.4. Utilización de medios informáticos y otras tecnologías

De los 32 segmentos de texto codificados en esta sub-categoría, incluimos a continuación 9 ejemplos que nos ofrecen una visión general del uso que realizan los maestros de música de las TIC. Todos los maestros hacen referencia a los medios informáticos. Los maestros de música utilizan:

- la pizarra digital (E.1b, E.2, E.3, E.13)
- el ordenador (E.3, E.4b, E.5, E.6, E.7, E.9, E.10, E.11, E.13)
- el cañón (E.6, E.10)

También hay maestros que no utilizan el ordenador (E.1, E.4, E.8, E.12) aunque hay una clara intención de comenzar a familiarizarse con el uso tanto de la pizarra digital como de las prestaciones que ofrecen los ordenadores relacionadas con la música (E.1, E.4, E.12). Se utilizan los ordenadores para visionar vídeos, reproducir música, realizar ejercicios y juegos musicales, componer y/o acceder a internet. En la tabla 3.136 ampliaremos este punto sobre el uso de internet que hacen los maestros.

Entrevista	Medios informáticos y otras tecnologías
entrevista1	<i>“No. A mi non me dou tempo a familiarizarme un pouquiño con material. Sí, hai unha pizarra dixital. Sí, tive por parte dos compañeiros unha predisposición positiva, de feito, unha compañeira xa fora do horario lectivo, que temos que quedar no centro, de ensinarme ao manexo, que realmente non é algo complexo, que é moi sinxelo e que é, a verdade, un recurso moi amplo.”</i>
entrevista1b	<i>“por exemplo, si ti podes disponer dun encerado dixital pois ti podes traballar con partituras o con programas de música para discriminar alturas.”</i>
entrevista2	<i>“podían traballar ellos con la pizarra interactiva pero uno por uno, o de dos en dos o incluso como juego”</i>
entrevista4	<i>“No es mi preferencia. Pero sí que me gustaría tener más tiempo, sobre todo en el segundo y tercer ciclo para probar a componer, para utilizar programas de... siempre les sirve, no, para imaginarse cómo se forma una partitura de orquesta, cómo sonaría así, cómo sonaría asá y después experimentar un poco.”</i>
entrevista4b	<i>“He utilizado el ordenador para poner vídeos. Por ejemplo, si trabajas un baile determinado puedes poner vídeos de cómo es ese baile, de cómo es ese baile tradicional gallego o cómo es el baile latino o cómo puede ser el baile de todo el mundo. Pues, poder utilizar vídeos en el ordenador. Yo siempre tenía un ordenador en la sala de música o sino incluso un portátil, un portátil propio para la clase de música. Con lo cual pues era ideal. Los niños podían traer ejemplos descargados de internet. Trabajábamos mucho con lo que es, pues... me parece que la música hoy en día, música e internet están muy unidos. La gente ya no compra partituras. Entonces, sí, trabajábamos mucho de cómo buscar canciones en internet, determinadas audiciones que a ellos les interesaba, escuchar a un clásico, que supieran que podían encontrar información de él. Esta muy bien para llamar la atención a los niños sobre todo en estas asignaturas. La música ya les llama la atención, bastante. Entonces, que no sea todo tan facilitado, que no sea un juego de vídeo-consola en el ordenador.”</i>
entrevista6	<i>“El ordenador y la pantalla con el retroproyector. Los niños utilizan mucho eso, les gusta. Las nuevas tecnologías utilizamos muchísimo y tenemos, a veces, que vamos al aula de nuevas tecnologías y utilizamos un ordenador para cada uno con cosas de música. Sobre todo, juegos musicales en el que ellos se valoran directamente lo que ya han aprendido en el aula de música.”</i>
entrevista8	<i>“En cuanto a las TIC, por ejemplo, la informática no trabajo nada.”</i>
entrevista11	<i>“Sí, para mi sí. Pero, quizá, es lo que menos utilizo en el aula. Empezaré ahora a utilizar así algo y eso, pero ya te digo del ordenador lo que más utilizo es el karaoke. Y eso lo hacemos pero no a modo formal. Es que yo no tengo ni tiempo porque eso requiere tiempo.”</i>
entrevista12	<i>“De informática lo que me interesaba era introducir un poco en los programas de editores de partituras a los de sexto. Pero un poco tengo que informarme yo. En el conservatorio tenemos un curso de informática musical pero para mi fue un poco complicado porque no lo tenía aquí en el ordenador -ahora tengo ordenador nuevo-, pero no practiqué y no...estoy un poco... pero bueno, por eso quiero el ordenador para ponerme al día.”</i>

Tabla 3.134: Referencias a los medios informáticos

Con respecto al software de notación musical básicamente es utilizado por los propios maestros para editar sus arreglos. No son los alumnos de primaria los que utilizan estos programas, aunque es posible que algún profesor llegue a introducirlos en el último ciclo (E.12). Encontramos maestros que dominan más de un programa como el Sibelius, el Encore y el Finale (E.5 y E.8) mientras que otros, de momento, no controlan su manejo (E.1, E.12). En el primer caso, la edad no parece ser una variable determinante ya que estamos hablando de un maestro de 27 años (E.5) y otro de 59 (E.8).

Entrevista	Software de notación musical
entrevista5	"Manejo Sibelius, Cubase en edición y grabación, algo de Pro Tools, el Encore también mucho y pronto me pondré con el Finale."
entrevista8	"He trabajado con el Encore, con programas editores de música, algo con el Finale, con el Sibelius, algunas cosillas por ahí pero aprendí más el Encore y cuando quiero hacer una cosilla así, hago con el Encore. Tiene una escritura muy fácil, muy bonita además."
entrevista9	"En primaria non se utiliza o que é programas editores musicales"
entrevista12	"De informática lo que me interesaba era introducir un poco en los programas de editores de partituras a los de sexto. Pero un poco tengo que informarme yo. En el conservatorio tenemos un curso de informática musical pero para mi fue un poco complicado porque no lo tenía aquí en el ordenador -ahora tengo ordenador nuevo-, pero no practiqué y no...estoy un poco... pero bueno, por eso quiero el ordenador para ponerme al día."

Tabla 3.135: Referencias al software de notación musical

Por otra parte, los maestros entrevistados mencionan los usos que hacen de internet que, fundamentalmente, es utilizado para:

- acceder a los vídeos de YouTube (E.2, E.11, E.13)
- bajar música (E.3)
- encontrar páginas de recursos musicales (E.3, E.4, E.7, E.10)
- acceder a información relacionada con los temas trabajados en el aula (E.13).

En este caso son los mismos alumnos los que navegan por la red.

Entrevista	Internet
entrevista2	"les ponía muchos vídeos de You Tube, al tener internet. Por ejemplo, utilicé mucho los vídeos que hay de música de los teleñecos. Los Muppets, sí."
entrevista3	"bajo de internet, también"
entrevista4	"Luego en internet buscando. Ves páginas, las apuntas y nada más. Y eso es lo que utilizas"
entrevista13	"vamos a la sala de ordenadores a buscar información sobre lo que sea, sobre autores, sobre músicos, sobre formaciones, tipos de bandas, lo que sea"

Tabla 3.136: Referencias a internet

3.5.3.5. Dificultades de uso de los medios informáticos

Con respecto a las dificultades de uso de los medios informáticos, los maestros entrevistados mencionan las siguientes tal como queda reflejado por los ejemplos incluidos en la tabla 3.137:

- la falta de formación (E.1, E.1b, E.7, E.13)
- problemas de funcionamiento (E.3, E.4b, E.13)
- la incompatibilidad horaria (E.1, E.1b, E.8)

- la falta de tiempo tanto referido a la materia como al tiempo necesario para dedicar al aprendizaje de los medios (E.1b, E.3, E.8)

Entrevista	Dificultades de uso
entrevista1	<p><i>“Outra cousa é que se utilicen. Ben por descoñecemento, creo que nos na formación de profesorado... ou por medo a non facer ti as cousas ben, que algo falle... Claro, se supón que ti estas situacións controlas mínimamente. Entón, hai algún fallo e é como que ¡uh! Caesete o mundo enriba.”</i></p> <p><i>“O si no tes que condicionar incluso o uso dese material a hora que tes adxudicada. Por exemplo, fixa para informática. Hai unha hora adicada a informática, pois que tiña iso, cada curso asignada e ningún outro curso podía utilizar esa hora que estaba reservada. Entón, o canvias ti e utilizas ese recurso, digamos nos, como en... que estaba na aula de informática aínda que estaba frente a frente á música, o decías ¡ah! está é a miña hora entón teño que levalos. Pero entón, claro, eso coincideche sempre con determinado curso. Si ti queres utilízalo con outro curso terías en función das horas que quedan libres: si non a verdade xa non sabes como cuadrar iso, tería que quedar aparte non... Porque claro, están ocupadas polos demais.”</i></p>
entrevista1b	<p><i>“Poner o equipo, recoller e todo iso, se te pasa o tempo.”</i></p>
entrevista8	<p><i>“Te quita tanto tiempo que yo tampoco tengo tiempo. Porque el tiempo que tienes, es el que tienes. Si lo dedicas a la informática se lo tienes que quitar a la bicicleta o a escuchar las cosas que te gustan o a leer que son cosas que a mí me gustan también mucho y no... La informática a mí ya me queda en el límite. Hay gente de mi edad que sí se ha metido a fondo pero yo no. Lo justo para leer el correo, para navegar un poquitín y poder escribir unas cuatro cosas ahí.”</i></p>

Tabla 3.137: Referencias a las dificultades de uso de medios informáticos

3.5.4. Formación del profesorado de música en medios audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías

En este cuarto apartado expondremos los resultados de los datos obtenidos relacionados con la formación en los diferentes medios de los maestros entrevistados. Estos datos están recogidos en la categoría 6 ‘Formación recibida’ e incluye referencias a la formación cursada en las facultades, la importancia que se concede a la formación, la formación continua y un apartado especial dedicado al aprendizaje autónomo de los maestros. Las sugerencias realizadas por los maestros entrevistados para mejorar la formación se recogen en el apartado de propuestas.

3.5.4.1. Formación en medios audiovisuales, informáticos y otras tecnologías recibida durante el período de estudios universitarios

Hemos pedido a los maestros que valoren de forma general la formación recibida mientras cursaban sus estudios de la especialidad para conocer aquellos aspectos que presentan carencias y así establecer los posibles mecanismos que permitan su mejora. Incluimos en la tabla 3.138 algunos ejemplos de los segmentos de texto seleccionados a modo de ejemplificar las aportaciones

realizadas por los maestros que mencionan tanto aspectos positivos como negativos. Entre los aspectos positivos, los maestros opinan que es adecuada:

- su formación general básica (E.2, E.6)
- la formación musical (E.3, E.4, E.5, E.9)
- la introducción a programas y software específico de música (E.4, E.5)
- el acento en la elaboración de los propios materiales (E.9)
- su formación didáctico-educativa (E.10)
- las prácticas escolares (E.3)

Como aspectos negativos los maestros entrevistados aluden a:

- su falta de formación para trabajar en infantil (E.1, E.1b, E.2)
- su falta de formación en TIC (E.1b)
- un énfasis en los aspectos teóricos (E.1, E.4b, E.5, E.12)
- una formación general deficiente (E.4, E.5, E.13)
- una formación técnico-instrumental pobre (E.5, E.10)
- una falta de atención a la diversidad (E.5)

Como podemos apreciar, a veces, lo que para algunos maestros es positivo, para otros es negativo (por ejemplo, la formación general).

Entrevista	Valoración de la formación recibida
entrevista1	<p>“A ver, notas que na facultade, a veces, é todo moi teórico.”</p> <p>“te sintes que tes pouca preparación, por decilo dalgunha maneira, en infantil estou nulo, o sea, nada de nada. ¿Qué fago? ¡Horror! Escapo, o sea, é algo así que te sintes vacía nese aspecto, que non sabes por dónde tirar, qué recursos usar o si hai incluso cancioneros infantis o con algo que podas unir, con unha conexión... (...) Porque ademais, na psicoloxía te enfocan, en primaria, sí, para primaria, na educación musical tamén. Teño aquí o renacuajo de 3 a 5 anos, non vou actuar nin podo actuar da mesma maneira que con un neno da etapa de primaria, entón, é todo unha suma de cousas: de recursos, de material, de formación, ahí na etapa de infantil.”</p>
entrevista1b	<p>“despois a nivel de formación que comentábamos antes non sólo a nivel de TICs, sino eu creo (...) pois en outras cousas, como a relación co o movemento, no tema da danza para nenos pequenos, este tipo de temas que as veces as cuestións de movemento na mesma aula de música, pois, queda un pouco apartado”</p>
entrevista2	<p>“En infantil, sí que quizá se nos quede un poco escasa.”</p> <p>“El resto lo veo bastante bien.”</p>
entrevista4	<p>“Yo, lo que se refiere a programas, editor de partituras y así, en la Facultad. Que ya había una asignatura que se llama ‘Informática musical’. Luego en casa a nivel de usuario ya vas sacando cosas. Luego en internet buscando. Ves páginas, las apuntas y nada más. Y eso es lo que utilizas.”</p>
entrevista5	<p>“Mi formación académica es más que suficiente, digamos el grado medio, para dar clase en primaria. Y la de la Universidad, por lo menos en la época que yo estudié, bastante deficiente. Lo que sí, mi formación auto-didacta, digamos, sí es de lo que más echas mano. Pero mi formación en el dominio técnico-instrumental, lo único en la flauta dulce, pero no, no... Cuánto más y mejor estás formado, mejor das clase. Pero... todo lo que mi formación me pueda ayudar, en gran parte, es gracias a lo que a mi me ha interesado, lo que a mi me ha interesado formarme. No en lo que a mi me han enseñado.”</p> <p>[referido a la formación didáctico-educativa]. “Esa sí que es deficiente, muy deficiente. Sí, la formación es muy deficiente. Ahí la experiencia propia.”</p> <p>“En la facultad tuvimos buenos profesores de informática musical y de nuevas tecnologías”</p> <p>“En práctica instrumental, por ejemplo, si tuvimos muchas cosas gratificantes”</p>
entrevista6	<p>“La formación que recibes siempre en la carrera es básica. Después tú te tienes que formar, seguir formando. No sales aprendido al 100%.”</p> <p>“En la formación didáctico-educativa pues sí que sales con una base y después tú tienes que hacer tu propia didáctica”</p>
entrevista9	<p>“Creo que tamén vimos dunha serie de profesorado de maxisterio que nos educaron moito pois a auto-elaborar nos tamén unos propios materiais. E mesmo de maxisterio temos bastante recursos, o mesmo profesorado nos deixou moito material para poder traballar. E hai cousas moi importantes e creo que tamén nos abriron bastante a mente... con cousas que atopas dache para facer moitas cousas máis. Non sei. Utilizamos, creo que moitísimas cousas que se reutilizan e que se lle saca partido.”</p> <p>“eu creo que no ámbito da universidade creo que traballamos desde moitos puntos de vista. O que é a educación auditiva traballase moi ben con (x), a linguaxe musical tamén se traballaba moitísimo. De feito había xente que viña a universidade sen ter idea de música e lles costó moito, incluso moitos xa abandonaron. Rítmicamente, aparte nos facían, facíamos unos exercicios bastante creativos tamén o que é na parte de facer danzas. Eu creo que nos aspectos musicais enfocados para primaria, eu creo que salimos bastante ben parados. Creo que non tivemos carencias na formación.”</p>
entrevista10	<p>“Vamos a ver, en lo que es el dominio técnico-instrumental, solamente a lo que se refiere a magisterio, es bastante pobre. Realmente, si solamente sales con lo que tienes allí aprendido es bastante complicado.”</p> <p>“¿didáctico-educativo? Realmente sí que tuve suerte. Sí, ahí la verdad realmente sí que se puede sacar muchas ideas de como poder, ya no tratar a los niños porque tratar a los niños eso es una cosa que debe llevar años poder hacerlo bien, pero sí que la elaboración para poder enseñar a los niños”.</p>
entrevista12	<p>“Para mi la universidad, claro, me dio un título. Pero para mi fue casi más complementaria de todo lo que yo llevaba rodado de la música. No al revés.”</p>
entrevista13	<p>“Aprendí mucho más en los dos o tres meses que estuve de prácticas en un centro, las prácticas obligatorias, que en los tres años de carreras que estuve estudiando cualquier asignatura, la verdad.”</p>

Tabla 3.138: Referencias a la formación recibida

Por otra parte, también hemos codificado 17 segmentos de texto referidos específicamente a la formación recibida en TICs. De los datos aportados se desprende que son tres los cauces a través de los cuales han adquirido esta formación: durante los estudios universitarios, en otros ámbitos y de forma auto-didacta:

- formación durante la carrera universitaria (E.4, E.5, E.6, E.10)
- formación adquirida en otros ámbitos (E.4b, E.7, E.8, E.11, E.12)
- formación auto-didacta (E.1b, E.2, E.4, E.6, E.7, E.10, E.11, E.13)
- falta de formación (E.1, E.1b)

Como puede observarse, casi la mitad de los maestros entrevistados se ha preocupado de ponerse al día y formarse en aquellos aspectos que consideran que les falta dominar. A continuación incluimos 4 segmentos de texto a modo de ejemplo:

Entrevista	Formación en TICs
entrevista1b	<i>"A cuestión da formación a nivel de TIC, ahí fai falta moitísimo máis que a dotación aos centros. Eu, por exemplo, a cuestión das TIC cando eu estudie en música, tive que facelo despois."</i>
entrevista2	<i>[referido a una formación auto-didacta]"Sí. Prácticamente, sí. Sí porque te vas enterando por terceros."</i>
entrevista4b	<i>"Yo en el instituto, en la escuela de música. Yo estuve en una escuela de música e hice una asignatura de informática musical."</i>
entrevista6	<i>"a nivel informático, pues en el, en lo que es la Universidad pues aprendes cosas básicas"</i>

Tabla 3.139: Referencias a la formación en TICs

Respecto a la importancia que los maestros conceden a la formación en medios hemos codificado 4 comentarios de los cuales incluimos uno a continuación a modo de ejemplo:

Entrevista	Valoración de la importancia de la formación en medios
entrevista5	<i>"Sí, yo creo que sí es importante. Lógicamente. Es que si no, te pasas, por lo menos en primaria y teniendo una hora de música por semana, si te tienes que pasar media clase intentando averiguar cómo funciona la cámara de vídeo, cómo encender el ordenador... Esto es llegar, encender y decir "preparados, listos, ya". "Vamos, pum." Y tienes que estar puesto. Y para eso tienes que estar formado. Entonces, valoración de la formación pues un nueve. Tienes que saberlo."</i>

Tabla 3.140: Referencias a la importancia de la formación en medios

Es decir, para los maestros entrevistados que realizan un comentario sobre la importancia de la formación en medios, ésta es muy importante porque permite:

- desarrollar la clase con normalidad sin perder tiempo en explorar las formas de funcionamiento de los diferentes medios (E.5)
- estar al día e incorporar los avances tecnológicos en el aula (E.6)
- utilizar las TICs tanto el profesorado como el alumnado (E.5, E.6)

3.5.4.2. Formación continua del profesorado entrevistado

Relacionado con el tema de la formación permanente del profesorado, nos encontramos con algunas cuestiones a destacar:

- Existe la posibilidad de realizar la formación en el propio centro de trabajo. Sin embargo, si bien interesa (porque, por ejemplo, evita desplazamientos) esta modalidad supone más trabajo para los maestros que desean participar (horas extras para coordinación, elaboración de un proyecto). (E.1, E.1b)
- A veces, el cupo de los cursos ofertados por la Administración Pública está cubierto. (E.1)
- Los maestros entrevistados mencionan los siguientes cursos a los que han asistido:
 - Cursos de música sin detallar (E.1, E.1b, E.6, E.7, E.8, E.11, E.12, E.13)
 - Cursos de Jos Wuytack (E.8, E.12, E.13)
 - Cursos/seminario permanente con Susa Herrera (E.6, E.8, E.9)
 - Informática musical (E.7)
- Los propios estudios musicales en Conservatorio (E.9, E.10)

En la siguiente tabla incluimos tres segmentos de texto a modo de ejemplificar lo anterior:

Entrevista	Formación Continua
entrevista1b	<i>“unha das respostas da consellería era a esas protestas, era que nos daba a vía da formación do profesorado por medio de seminarios o de grupos de traballo no centro. ¿Qué pasa? Tés que facer o traballo, tes que facer un proxecto, tes que facer un montón de horas extras, entón, por unha banda está ben que sea no centro pero por outro é un montón de traballo aparte do traballo que tes ti que realizar a diario. Tes que ter unha persoa que coordine, e persoas que sepas que se impliquen nese traballo. Entón, nese sentido, particularmente non me gusta. Me gusta, sí, estar no posto de traballo no momento pero que non se da moitas veces, non se da moitas veces esas situacións. E tu non podes acceder a formación dos cursos que te interesan porque están tan super solicitados que non hai prazas.”</i>
entrevista8	<i>“Hice algunos cursos muy interesantes con Orff, sobre material Orff con Jos Wuytack. Es un pedagogo belga, me parece que es, y muy bien. Con otro profesor suizo también muy bien, sobre motricidad. Luego de los cursos que se hacen aquí, los que organiza la universidad con Susa Herrera, por ejemplo, he hecho varios. Fernando Palacios, cursos muy interesantes que te abren un poco el camino, digamos. Después uno tiene que desarrollar. Pero una vez que tienes la idea pues ya está la puerta abierta”</i>
entrevista10	<i>“Con ir al Conservatorio y trabajar ya me llega bastante.”</i>

Tabla 3.141: Referencias a la formación continua

3.5.5. Factores que influyen en el desarrollo diario de la práctica docente según la percepción de los maestros de música entrevistados

En este quinto apartado presentamos los resultados de los datos obtenidos relacionados con la música en la escuela según las vivencias de los maestros entrevistados. Estos datos están recogidos en la categoría 7 '*La música en la escuela*' e incluye referencias a los objetivos básicos de la educación musical en la escuela primaria y los medios básicos necesarios para alcanzarlos, la organización de una clase de música, referencias a la práctica instrumental y a la evaluación.

3.5.5.1. Objetivos generales de la educación musical en la escuela primaria

En el caso de los objetivos generales de la educación musical en la escuela primaria, hemos recogido un total de 18 segmentos de texto de doce de las entrevistas. De los datos aportados se desprende que la mayoría de los maestros entrevistados opina que los objetivos planteados en la legislación educativa vigente son adecuados aunque, en algunos casos, se insiste en que son muchos (E.5, E.12) o demasiado amplios (E.10). Los principales puntos mencionados son los siguientes:

- Se diferencia entre la educación musical que tiene lugar en la escuela primaria y la educación musical llevada a cabo en conservatorios. (E.1, E.9)
- La hora de clase semanal, considerada como sesión y no como una hora reloj, permite una formación integral que abarca diferentes aspectos (práctica instrumental, expresión corporal y danza). (E.1b, E.2)
- Los objetivos básicos de la educación musical en primaria pueden resumirse como: acercar la música a los niños y ofrecerles experiencias musicales positivas para que puedan aprender a apreciarla y les beneficie en el desarrollo integral de su persona. (E.1, E.2, E.3, E.5, E.8, E.9, E.13)

En cuanto a los medios básicos necesarios para llevar a cabo una clase de música se cita el cuerpo (E.10), los diferentes instrumentos (E.10) y una pizarra pautada (E.12). A continuación incluimos algunos segmentos de texto que ejemplifica lo anterior:

Entrevista	Objetivos generales de la educación musical en la escuela primaria
entrevista1	<i>“Eu creo que hai dúas vertientes da música, desde duas puntos de vista totalmente diferentes, porque na escola non vas formar un músico, vas formar un achegamento da música, dunha maneira máis sinxela, non tan técnica, non vais con idea de crear un músico en potencia, senón un achegamento que non lle resulte algo... chegado un punto sistemático como nel conservatorio, que é un camiño totalmente diferente, con unha técnica, con uns coñecementos máis teóricos, máis marcados, entón ahí xa te fundamentas como músico.”</i>
entrevista1b	<i>“Eu creo que o que realmente podemos traballar durante unha sesión semanal, que non é unha hora, durante seis anos, eu creo que é unha formación en música que debe ser íntegra, un pouco xeral, un pouco que englobe todo que se poida, que englobe un pouco de expresión corporal, a danza, a formación instrumental. Claro, é dicir, o ideal eu creo que é iso, é dicir, que non vamos a formar músicos sino que vamos a chegar aos nenos á música dun feito máis lúdico posible.”</i>
entrevista5	<i>“Los objetivos están bien. Me refiero a bien como bien enunciados y además, cada vez los hacen más amplios y menos concretos para que cada uno los pueda desglosar como quiera en sus seminarios didácticos. Pero... son muchos, son muchos. Con tal de que el crío al acabar la educación primaria, según yo lo veo, aprenda a apreciar la música, le guste, sepa -un poquito sólo- de criterio en elegir lo que a él más le guste porque hay mucho de subjetivo en la música, es como en todas las artes. Sepa respetar a la gente que la hace y cante, baile, toque y se mueva y se exprese un poquito mejor usando la música. Con eso ya está.”</i>
entrevista13	<i>“convertir la experiencia musical en una experiencia que sea lo más cercano posible y lo más espontáneo posible y que ellos lo vean y lo valoren así. Realmente, lo único que pretendo es eso, que tengan encuentros positivos con la música. No soy mucho más ambiciosa que eso. Pero creo que es lo fundamental.”</i>

Tabla 3.142: Referencias a los objetivos generales de la educación musical en primaria

3.5.5.2. Valoración de la práctica diaria

Hemos codificado 13 segmentos de texto de ocho de las quince entrevistas realizadas relacionados con diversas valoraciones que informan los maestros acerca de su práctica docente que presentamos a continuación:

- en las clases de música se emplean una variedad muy amplia de recursos (E.1, E.13)
- en las clases de música se trabaja: la práctica instrumental, las danzas, las canciones, los ejercicios auditivos, la relajación y ejercicios escritos. La organización varía según cada profesor. (E.3, E.4, E.7, E.13) Volveremos sobre este punto más adelante⁶⁵⁵.
- el maestro debe adaptarse a cada clase, es decir, a los niños, al aula y al material disponible (E.4b).
- se enfatiza la importancia de la práctica musical o vivencias musicales para aprender música (E.5, E.6).
- es fundamental el equipo de música o los ordenadores para reproducir música (E.5). Recordemos lo que comentábamos en el apartado 3.5.3.2: “los maestros de música

⁶⁵⁵ Ver tabla 3.143.

utilizan el equipo de música con mucha frecuencia (E.5, E.8, E.9, E.10, E.13)” y “el ordenador para reproducir música (E.13)”.

- las clases de música suelen ser muy activas, por tanto, es necesario educar en el respeto para posibilitar la práctica grupal (E.3, E.7, E.13).
- dar clase de música exige la participación activa vocal y corporal del profesor durante todo el tiempo de clase, lo que resulta fatigoso (E.13)

Entrevista	Aspectos organizativos de una clase de música
entrevista1	<i>“encantalles traballar, con moitos xestos e con máscaras e con... sí, tamén, non queriades empregar sempre un mesmo recurso ¿non? o mesmo sistema. Acaba sendo rutinario”</i>
entrevista3	<i>“casi siempre es, primero, parte instrumental, después algo de fichas y después algo de relajación. Si te da tiempo... bueno, dependiendo... ahora, por ejemplo, en Junio como eran las sesiones más cortas por la jornada, pues, estuvo poco más apurada la cosa. Eso sí, la práctica al principio. (...) al final, en vez de relajación repasamos una canción o algo con la flauta. Dejo algo en el medio para desconectar, una ficha, algo auditivo o una danza y después al final retomarlo.”</i>
entrevista4b	<i>“no es llegar y esto es lo que aparece en el Diseño Curricular y eso es lo que tenemos que hacer. No. Es primero llegar y mirar qué niños tienes en la clase, qué aula tienes, si está equipada y después, un poco, con todo lo que tengas, con todo eso, con el material... con la mecánica, sobre todo...”</i>
entrevista5	<i>“Aprendes música haciendo música. Digamos, por poner un ejemplo, eh, la pizarra y los medios escritos: papel, fichas, algún libro que me pueda servir a mí, fotocopias de alguna letra o así, todos los días. Porque siempre hay algún día que utilizas algo de eso. Y después el reproductor todos los días. El reproductor de audio y medios informáticos. Las ‘TIC’ -tecnologías de información y comunicación, eh, digamos dos veces por semana y en las efemérides siempre: en agosto, entroido, nadal...”</i>
entrevista7	<i>“Yo procuro hacer un poquito de todo”</i>
entrevista13	<i>“son clases muy activas y eso da pie a que los niños se emocionen y hay que educarlos, hay que saber trabajar en grupo, saber respetar las producciones artísticas de otros y ese tipo de cosas cuestan pero por eso te digo que a mí me gusta, un poco, trabajar desde pequeñitos este tipo de cosas porque esto es como una inversión, o sea después esas cosas ya vienen rodadas. Y asientas ya unas bases de trabajo. Los niños también se tienen que acostumbrar a ese tipo de trabajo, porque es un trabajo muy cansado en ese sentido. Son muy activas y como ellos se desmadren porque hay que bailar, hay que moverse, hay que no se que, eso también da pie a que aún más cansadas. Pero de disciplina, ninguna por que claro, ellos lo ven como un juego.”</i>

Tabla 3.143: Referencias a la práctica diaria de la clase de música

Como comentábamos anteriormente, la organización de la sesión de música varía según cada maestro. Hay quien enfatiza algunos aspectos más que otros o incorpora recursos no comunes en la práctica como veremos a continuación:

- Aspectos más importantes:
 - el desarrollo auditivo a través de las canciones o del movimiento (E.2)
 - la práctica instrumental (E.6)
- Se parte de los intereses de los propios alumnos para introducir nuevos conceptos (E.5)

- Se trabajan los valores (E.3) y otros temas relacionados con la vida de los propios alumnos (E.8)
- Se utiliza el teatro negro o con sombras como recurso (E.13)

Entrevista	Aspectos a trabajar
entrevista2	<i>"para mi era lo más importante. El trabajo este, auditivo, o por la canción o por el movimiento."</i>
entrevista3	<i>[referido a los valores, como el compañerismo] "Que es lo que ellos más carecen. Que a lo mejor de medios controlan más los niños que nosotros. A lo mejor sí, por eso. Pero hay otras carencias, también que los medios no las cubren. Pero bueno."</i>
entrevista5	<i>"Con la música es muy fácil porque a todos les gusta. El problema es motivarlos cuando algo dicen "Esto es un rollo". Entonces, ahí, siempre depende del alumno. Si un alumno que le guste mucho ver la tele, pues empezamos por canciones de la tele para que vea que hay mucha música en la televisión, en el cine, o la radio, grupos de actualidad o lo que sea. Siempre partiendo de sus propios intereses y después decirle "Mira, aparte de esto que te gusta a ti, también hay esto otro, que está muy bien ¿no?". Pero bueno. Y sobre todo siendo un profesor muy versátil. (...) Y participar mucho con ellos. Que vean que juegas con ellos en los juegos y que haces todo, es ser un maestro activo, vaya. No sentarte allí y decirles "Vamos a hacer esto". Motivarlos es participar con ellos, para mi."</i>
entrevista6	<i>Yo consigo los objetivos a través de la práctica. Instrumental, no el de la teoría. A partir de la práctica que ellos descubran, a partir del descubrimiento pues ellos, conseguimos esos objetivos.</i>
entrevista8	<i>"A veces los críos en las aulas te preguntan cosas que no tienen nada que ver con la música, sobre el espacio, sobre el cuerpo humano, cosas... que los niños son así. Tienen dudas y al primer profesor que pillan, tas. Y yo no me corto un pelo, les enseño o les digo cualquier cosa. Sí."</i> <i>"Primero es la interiorización de los conceptos y después las grafías musicales. Así en conjunto cuando llegan a sexto de primaria, terminan el tercer ciclo, pues bueno la mayoría de ellos entienden el lenguaje básicamente aunque no sea profundo lo que se da. Pero entienden la relación que hay entre la duración de las notas, por ejemplo, la altura, las grafías y los propios sonidos y casi todos tocan algo con la flauta."</i>
entrevista13	<i>"se trabaja desde música con teatro negro, con teatro de sombras. Porque, eso, considero que es una actividad muy global y muy integradora de muchos contenidos que se pueden trabajar de música, pues, partiendo del teatro. Teatro con proyector y ahí el proyector como medio cobra, a lo mejor, otro sentido. Porque ya no es el proyector para poner una diapositiva, eso ya queda un poco obsoleto. Es en plan aprovecharlo para, a lo mejor, hacer teatro de sombras con marionetas que se ven proyectadas en un escenario grande o haciendo fondos para que los niños puedan interactuar en movimiento."</i>

Tabla 3.144: Referencias a la valoración de contenidos

Con respecto a la práctica instrumental, hemos codificado 12 segmentos de texto de nueve de los maestros entrevistados de los cuales incluimos cuatro a continuación a modo de ejemplo:

Entrevista	Práctica instrumental
entrevista3	E.: "¿Y qué les gusta más? C.: Tocar, tocar. E.: Tocar instrumentos. C.: Sí y bailar también."
entrevista9	"O que peor levo na aula de música é o da flauta porque lles costa, lles costa bastante e ahí ves quen fora sí que toca un instrumento e quen non, quen ten muchísima máis facilidade."
entrevista10	"Los instrumentos sí que tocan, la flauta por excelencia pero después sí que hacen acompañamientos con instrumental Orff, instrumentos de percusión también hacen bastante, juegos de percusión."
entrevista11	"tocar instrumentos les suele gustar a todos los niveles. Es lo que más éxito tiene en la música"

Tabla 3.145: Referencias a la práctica instrumental

En todos los casos, los alumnos tocan instrumentos (E.2, E.3, E.4b, E.5, E.7, E.9, E.10, E.11, E.12). Esta práctica instrumental les gusta (E.3, E.11). Algunos de los maestros diferencian entre instrumentos de percusión corporal, de pequeña percusión, flauta dulce, instrumentos Orff o la voz aunque -en realidad- esta división no es necesaria ya que la idea de introducir instrumentos fáciles de manejar y que sea el propio maestro quien los seleccione pertenece a Orff. Como señala Regner⁶⁵⁶ (1950:61-62) "*El instrumental no está prescripto. El maestro selecciona aquellos instrumentos que sus alumnos puedan tocar. (...) Los instrumentos tienen otro aspecto y otra sonoridad que hace veinte años. Se han ido agregando otros nuevos*". Por tanto, todos los instrumentos mencionados se engloban dentro de lo que conocemos como *Instrumentos Orff*.

Por otra parte, los maestros hacen alusión a los instrumentos que ellos utilizan para acompañar. Entre los instrumentos que se mencionan figuran:

- "todos los instrumentos" del aula (E.4b)
- la voz (E.2, E.7, E.12)
- un teclado (E.12)

3.5.5.3. Evaluación de la música en la escuela primaria

Con referencia a la evaluación de la materia hay dos temas que salen a la luz en las entrevistas. La primera se refiere a la problemática que supone realizar una media entre las dos partes de la asignatura (plástica y música) ya que, si el alumno destaca en un aspecto no es probable que suspenda la materia (E.3, E.5, E.12). Por tanto, si en el boletín de calificaciones no se hace una diferenciación entre plástica y música como sucede en algunos centros, realmente no se recoge la calificación real del alumno. La segunda cuestión pone de relieve la falta de comunicación entre padres y maestros de música (E.11).

⁶⁵⁶ Director del Orff Institut de Salzburgo-Austria desde 1971 hasta 1979.

Entrevista	Evaluación de la asignatura
entrevista3	<i>"haces media con plástica y claro, si se le da muy bien, música no va a suspender nunca. Eso es en teoría."</i>
entrevista11	<i>"En efecto, si suspenden música no vienen a hablar contigo. Eso sí, los padres a hablar con el profesor de música no viene ninguno. Es raro que tenga yo un padre. Normalmente, no. Es verdad que muchas veces también hace la tutora..."</i>

Tabla 3.146: Referencias a la evaluación

3.5.6. Algunas cuestiones relacionadas con el desafío de la práctica docente del maestro de música

En este sexto apartado presentamos los resultados de los datos obtenidos relacionados con los desafíos que supone dar clase de música en la escuela según las vivencias de los maestros entrevistados. Estos datos están recogidos en la categoría 8 '*Desafíos de la práctica docente*' e incluye referencias acerca de la hora de clase, de las problemáticas generales que deben hacer frente los maestros y sus necesidades así como también se recogen algunas opiniones personales y propuestas.

3.5.6.1. La sesión semanal de música en la escuela primaria

Hemos recogido un total de 21 segmentos de texto de once de las entrevistas que hacen mención a la hora de clase en la escuela primaria. De los datos aportados se desprende que la mayoría de los maestros entrevistados opina que una hora semanal de clase no le resulta suficiente (E.1b, E.3, E.4, E.6, E.7, E.10, E.11, E.12, E.13). Además ésta inclusive se ve reducida, en la práctica, a 50 minutos (E.1, E.4, E.6, E.7, E.11, E.12).

Entrevista	La hora de clase
entrevista4	<i>"Entonces creo que música... es una hora a la semana -no llega a ser una hora- y mi dificultad es el tiempo, de llevar a cabo todo lo que quiero hacer."</i>
entrevista6	<i>"Y con una hora -que no llega a ser una hora, que llega a ser 50 minutos, en algunos casos 55- no nos llega. No nos llega."</i>
entrevista11	<i>"Pero no tenemos mucho tiempo porque también hay una cosa a destacar en la música: que es muy poco tiempo. Sólo tengo una sesión a la semana. Y eso es importante decirlo porque no llega a nada, nada. Entonces, no llega ni a una hora."</i>

Tabla 3.147: Referencias a la hora de clase

3.5.6.2. Problemáticas específicas de la práctica docente del maestro de música según las valoraciones que realizan los maestros entrevistados

También hemos recogido un total de 48 segmentos de texto de catorce de las entrevistas llevadas a cabo que hacen referencia a las problemáticas específicas de la práctica docente de las clases de música. Como veremos a continuación por los ejemplos que incluimos, muchas de las dificultades se han ido recogiendo en los diferentes apartados. Éstas son:

- La falta de tiempo (E.1b, E.4b, E.6, E.7, E.8, E.11, E.12)
- La falta de formación en TICs (E.1b, E.13)
- La falta de formación para dar clases de música en infantil (E1b, E.2)
- El gasto económico que supone formarse (E.6)
- La falta de experiencia (E.2)
- La poca valoración social que tiene la asignatura (E.3, E.4b, E.5, E.7, E.9, E.10, E.12)
- La falta de comunicación con las familias (E.4b, E.5)
- La falta de autoridad de los maestros (E.4b)
- La falta de coordinación con las escuelas de música y conservatorios a los que asisten los alumnos (E.5)
- La dificultad que supone dotar de medios al centro (E.5, E.13)
- La falta de un espacio adecuado (E.12)
- La preparación de festivales o festivos que supone una interrupción en las clases (E.3, E.4b)
- La pérdida de tiempo que supone el traslado de una aula a otra (E.3, E.4, E.11, E.12)
- La evaluación de la asignatura que exige promediar la nota con plástica y obtener una media entre las dos (E.3, E.5, E.12)
- La gran cantidad de alumnado (E.11)

Entrevista	Problemáticas específicas
entrevista1b	<p>"Ao millor sí nas cuestións de tempo e despois, por exemplo, o que comentábamos en canto a formación en tecnoloxías de comunicación e información."</p> <p>"Tamén ultimamente se está tendendo un poquiño a dar a educación musical en a educación infantil e falta información a ese nivel"</p>
entrevista2	<p>"La falta de experiencia. Experiencia real. (...) Como aprendes a trabajar, es con la práctica diaria."</p> <p>"tal como se está poniendo ahora, vas, lo tienes que hacer también en infantil. En mi caso, y en el caso de (x) también. (x) era también en otro CRA, así que también es el mismo caso... y (x) que estuvo aquí en Santiago, en uno de estos grandes, tenía 400 y pico de alumnos de infantil."</p>
entrevista3	<p>"Y, aparte, si hay festivales, pues Navidad, ya tienes 15 días que sólo te dedicas a... no sólo con ese grupo... si no que coges la clase para dar en grupos y preparar"</p> <p>"Quizá la baja consideración. Qué bueno, creo que se está mejorando. A lo mejor, los niños dicen... pues, aparte como cuenta con plástica, pues bueno ¡Imagínate! Se me da muy bien pintar y tampoco me esmero mucho... Pero bueno, yo pienso que vamos mejorando poco a poco. Eso, que sea una asignatura más independientemente porque con plástica pues..."</p>
entrevista4b	<p>"Yo por un lado, la falta de importancia que se le da a la asignatura de música. (...) Muchas veces tienes que pasarte el primer mes convenciéndolos de que no es una hora extra de recreo, sino que es una asignatura en la que hay que trabajar, en la que hay que estar atentos y hacer los ejercicios como en cualquier otra asignatura. Y después por otra, pues, la falta de... esa característica que teníamos antes de autoridad los profesores. De que el profesor mandaba y pedía silencio, y había que obedecer. Los niños realmente... algunos sí pero muchos no le hacen... no le dotan de autoridad al maestro. Ellos no la tienen, entonces. Uno tiene que hacerse con ella. A veces, estaría bien que los padres ayudaran un poco, así que no les dejaran... falta mucha preparación de los padres para educar a los niños... Está bien lo que dije ya. El tiempo que lo ideal sería poder estar trabajando con los niños y no te apetece nada que toque de repente el timbre en menos de una hora, hay que mandarlos ya y no puedes terminar."</p>
entrevista5	<p>"que el área sea educación artística y haga media con plástica"</p> <p>"¿Más dificultades? Las dotaciones. Cada vez recortan menos y tienes que buscarte la vida y si tienes que llevar tu guitarra, la llevas. (...) Más dificultades son la poca coordinación que hay entre los centros especializados de música fuera de los centros educativos públicos, de primaria y secundaria -nos entendemos- con los centros especializados de conservatorios y de escuelas de música que tenía que ser una cosa conjunta. Es decir, ¿a qué colegio estás yendo tú? le dicen a un niño en una escuela de música o conservatorio. "A tal colegio". "¿Quién da clase de música allí?" "Fulanito" Pues vamos a hacer una reunión dentro del horario escolar para ponernos de acuerdo y ver cómo vamos a trabajar unos y otros. Porque los niños aprenderían mucho más música. Por poner un ejemplo. Que tendría que estar todo mucho más interconectado. Y con las familias. (...) hay niños y niñas que en clase lo que hacen es molestar. Y si te molestan, los tienes que sentar y decirles que se callen toda la hora pero con otra persona estarían trabajando. Eso es una dificultad para mí también."</p>
entrevista6	<p>"Yo todo a nivel formación que tuve y que mayoritariamente es lo que aplico en el aula, pues me lo tuve que pagar yo. Y es difícil ¿no? En el momento en que tú sales de la carrera tampoco tienes un poder adquisitivo."</p>
entrevista11	<p>"tengo 20 unidades. Entonces, claro, es mucho alumnado el que tengo"</p>
entrevista12	<p>"Ojalá hubiera en cada aula, en cada tutoría, un espacio a mayores donde los niños pudieran levantarse de las sillas y tener un espacio allí y trabajar allí. Sería, por ejemplo, más efectivo. Yo no tendría que andar perdiendo tiempo de llevar y traer a los niños. Y en el centro donde estoy todavía con las limitaciones físicas que hay. Escaleras para arriba, para abajo. Y si llueve ya todavía peor, corre con los libros, no corres con los libros. Imagínate. No llueve ahora, llueve en la siguiente sesión."</p>
entrevista13	<p>"¿Dificultades? Pues eso, las propias de las nuevas tecnologías pero las propias también de las limitaciones de formación del profesorado. Un poco eso."</p>

Tabla 3.148: Referencias a las problemáticas específicas de la práctica docente

Aunque las problemáticas pueden emerger a través de una sola entrevista constatamos que, en realidad, son compartidas.

3.5.6.3. Necesidades de la práctica docente del maestro de música según las valoraciones que realizan los maestros entrevistados

En la siguiente tabla reunimos los comentarios realizados por los maestros entrevistados que se refieren de forma explícita a las necesidades de su labor docente. De los 8 segmentos de texto codificados de cuatro de las entrevistas, incluimos tres a modo de ejemplo:

Entrevista	Necesidades
entrevista5	<i>"Más medios, más formación (...) e involucrar un poquito más a las familias"</i>
entrevista8	<i>"A mi lo del aula me parece muy serio. Creo que se mejoraría bastante. Es decir, presentas una canción, o un cuento o una audición y eso va unido a un movimiento. Y, claro, si no tienes un espacio para el movimiento tienes que frenarlo ahí"</i>
entrevista10	<i>"lo que sería imprescindible sería más tiempo"</i>

Tabla 3.149: Referencias a las necesidades de la práctica docente

Como se puede observar, las necesidades que los maestros manifiestan son las siguientes:

- Más medios (E.5, E.10)
- Más formación (E.5, E.6)
- Más comunicación con las familias y compromiso de éstas con la asignatura (E.5)
- Espacios adecuados para el movimiento en las clases (E.8)
- Mayor tiempo lectivo para la asignatura (E.10)

3.5.6.4. Opiniones personales de los maestros entrevistados respecto a la práctica docente

En este apartado hemos codificado un total de 36 segmentos de texto de doce de las entrevistas realizadas. Son ideas individuales sobre los principios rectores de la praxis docente musical que guían su desarrollo, y sobre las que podemos percibir la necesidad de realizar estudios que profundicen en los temas que plantean. A continuación incluimos las principales opiniones que consideramos de interés porque inciden directamente en la práctica docente:

- La música se aprende a través de la experiencia práctica y directa (E.5, E.13)
- El verdadero conocimiento docente está anclado en la praxis (E.1)

- El maestro de música dedica muchas horas extra para preparar materiales y/o hacer arreglos de partituras (E.1)
- El maestro de música puede sentir presión desde el funcionamiento y organización del sistema educativo (E.1b, E.7)
- Los medios son facilitadores del aprendizaje pero no suplantando la experiencia directa (E.3. E.12)
- Los materiales musicales suelen incluir, sobre todo, ejemplos de música clásica y tradicional descuidando otros estilos (E.4b)
- El plan de estudios incluye asignaturas que los maestros no ven necesarias y a la vez faltan asignaturas que se valoran como fundamentales (E.5)
- El maestro de música muestra una preocupación por la forma en que desempeña su labor (E.7, E.11)

Entrevista	Opiniones personales
entrevista1	<p>"A profesión docente é eminentemente práctica"</p> <p>"E:¿pensáis que el maestro de música pone mucho más de las horas que trabaja en el centro, preparando materiales? Porque habéis hablado también de material de creación propia. M.L.: Sí, eu creo que sí."</p>
entrevista1b	<p>"Os nenos poden ter esa dificultade ao chegar a secundaria ó o profesorado que está impartiendo en primaria pode tamén sentir, un pouco, esa presión. Entón, ao millor, eu creo que sí que faltaría un pouquiño ese diálogo en conxunto, esa posta en común conxunta."</p>
entrevista3	<p>"todos los medios, están muy bien, pero no lo es todo"</p>
entrevista4b	<p>"Eso sí que hay un vacío muy grande. Ya no sólo en los colegio sino también dentro de las audiciones que vienen con los materiales didácticos. Se preocupan demasiado de la música clásica y la música tradicional y dejan un vacío..."</p>
entrevista5	<p>"Aprendes música haciendo música."</p> <p>"Antes no lo dije, pero lo voy a decir ahora. Que hubo asignaturas... siempre hay alguna asignatura que poco tiene que ver con el destino final, tu destino final, laboral. Asignaturas que me parecían un chiste. (...) Igual que el 'Plan Lector' de los centros. ¡Esto igual sangra un poco pero tengo que decirlo! En los centros tiene que haber una biblioteca que tienen que manejar los críos bajo la tutela de sus tutores. Punto. Ya está."</p>
entrevista7	<p>"Y que te planteas cantidad de tiempo "Ay Dios mío, ¿lo estaré haciendo bien? ¿Estaré haciendo poco? ¿No estarás haciendo lo suficiente? ¿Estarás haciendo mucho?""</p>
entrevista8	<p>"A los niños les gusta cualquier cosa si se los sabes poner. (...) cualquier cosa que les pongas controlando un poquitín el tiempo -no les vas a poner la novena de Beethoven porque no, es demasiado largo. Escoges un trocito, un fragmento, coges cosas cortas de un minuto, dos minutos."</p>
entrevista11	<p>"Para que un profesor pueda trabajar bien, es necesario un aula espaciosa. Que tenga sus zonas. Porque en música, claro, hay muchos bloques. Entonces, claro, para que puedan hacer todos bien, cómodamente. Por bienestar del profesor y por bienestar de los niños."</p>

Tabla 3.150: Opiniones personales de los maestros entrevistados respecto a la práctica musical

3.5.6.5. Propuestas planteadas por los maestros entrevistados

En este último punto, incluimos las propuestas específicas relacionadas con la práctica docente y con la formación que han realizado los entrevistados, con el fin de contribuir a la mejora de las mismas. Las propuestas que se mencionan son las siguientes:

- Establecer unos lineamientos en la formación que miren directamente a la práctica (E.1, E.6, E.10)
- Incluir en la formación las ideas e innovaciones educativas, como por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos (E.13)
- Ser más exigentes en la formación universitaria (E.5)
- Realizar más cursos en los propios centros (E.1, E.6)
- Ofertar cursos de música en educación infantil (E.1b)
- Ofertar cursos de educación vocal (E.12)
- Ofertar cursos de manejo básico de las TIC además de los cursos avanzados (E.13)
- Ofertar más cursos de educación musical (E.6)
- Tender puentes entre el profesorado de diferentes niveles educativos (E.1b, E.5)
- Realizar un estudio de medios y recursos mínimos necesarios (E.5)

De los 24 segmentos de textos codificados en esta sub-categoría, incluimos a continuación ocho a modo de ejemplificar lo anterior:

Entrevista	Propuestas
entrevista1	<p><i>“Entón, ao millor, quizá máis práctica ben fora cos mesmos alumnos, algúns facendo as tarefas de docente e os outros actuando como alumnado o creando situacións como podría ser nunha clase cos nenos ou unha clase práctica de poder ter un centro escolar cerca e trasladar os alumnos, o ti ir o centro educativo no caso que non deixaran moverse ao alumnado.”</i></p> <p><i>“Quizá cursos, en lugar ao millor de que o fagan os Cefores e hai un número limitado, pois incluso que ao millor se fixeran nos propios centros”</i></p>
entrevista1b	<p><i>“E.: ¿Y pensáis que estaría bien más diálogo entre los profesores de lenguaje musical de los conservatorios con los de la escuela? A.: Incluso, as veces, cos de secundaria. Porque as veces hai esa cuestión de, ao millor o profesor de secundaria que da moito nivel e que de repente, pois iso, chegan os nenos que se senten presionados o ao millor o profesorado que imparte en primario pues ten que, ao millor, enfatizar moitísimo máis na linguaxe musical e deixar outros aspectos como, por exemplo, expresión corporal, a danza...”</i></p> <p><i>“Tamén ultimamente se está tendendo un poquiño a dar a educación musical en a educación infantil e falta información a ese nivel. “</i></p>
entreista5	<p><i>“hacer un estudio de medios mínimos y de recursos mínimos que deben tener porque hay que pedirles a los niños los euros para que vayan en el autobús al concierto didáctico. Si hay un concierto didáctico y el departamento de música tiene un fondo, lo podría pagar para los niños que van de excursión. Si no es todo el colegio, evidentemente.”</i></p> <p><i>“Mi propuesta más importante es formar mejor a los docentes. Yo creo que es lo más importante. (...). Entonces, si hay alguien que quiera ser músico y no pueda, no se puede formar como músico y menos como docente de música. Eso una. No se pueden regalar los títulos de música. Ni acreditarlos, ni habilitarlos o como se diga. No se puede o no se debería poder. Sobre todo cuando hay gente tan bien preparado, como hay hoy día, que puede dar música. Eso una. Formar mejor a la gente.”</i></p>
entrevista13	<p><i>“que nos enseñaran a trabajar por proyectos en magisterio que es una filosofía de trabajo pues muy abierta. No se, tiene que ver más con los procesos psicológicos que los niños desarrollan a la hora de aprender que más en eso, en almacenar contenidos que tú le vas dando. Un poco nos enseñaron a tener esa figura de profesor como mediador. Hay que desprenderse un poco de ese ego de profesor y de decir, pues “yo estoy aquí para ser eso, el que está en el medio de este fenómeno que está pasando entre el aprendizaje y el alumno”. Y en eso, hay unas carencias enormes. No se si ahora avanzaron un poco pero cuando yo estudié no había ningún tipo de trabajo por proyectos, de dinámicas de grupo. No nos enseñaron nada a trabajar con dinámicas de grupos, pues con cualquier tipo de proyectos de investigación documental, por ejemplo.”</i></p> <p><i>“porque realmente creo que está un poco desvinculado de lo que es el día a día del colegio porque ahora sí se hacen muchos cursos de la Web 2.0, de las redes sociales pero realmente hay gente que no sabe ni encender un ordenador. Entonces es un poco desligado de lo que es la realidad”</i></p>

Tabla 3.151: Propuestas planteadas por los maestros entrevistados

3.6. Interpretación general de los resultados obtenidos

Una vez analizados tanto los datos obtenidos de los cuestionarios como de las entrevistas realizadas, presentamos a continuación las interpretaciones conjuntas más relevantes teniendo en cuenta las tres dimensiones de nuestro estudio: presencia de medios en la clase de música de primaria, utilización de medios por parte de los maestros de música y formación en el uso de medios. También incluimos otras problemáticas que surgen a raíz del estudio que tienen una relevancia destacada en la práctica docente y, por lo tanto, deben ser tenidas en consideración a la hora de recoger las aportaciones de los maestros participantes en el estudio. Estas problemáticas surgen como resultado de las opiniones y comentarios realizados por los maestros entrevistados y de las respuestas a las preguntas abiertas incluidas en los cuestionarios que vertieron los maestros participantes en el estudio con respecto a circunstancias concretas en las que llevan a cabo su labor docente además de la oportunidad que tuvieron de realizar comentarios libres que consideraran convenientes aportar al estudio.

3.6.1. Perfil profesional de los maestros de música

Los maestros de música que trabajan en el sistema educativo gallego presentan un amplio abanico de características diferenciales con respecto a la edad, la formación, el acceso a su puesto de trabajo y al destino. Con referencia a los datos de identificación de los maestros que han participado en este estudio, podemos decir que estamos ante un grupo de maestros adultos jóvenes⁶⁵⁷, mayoritariamente de entre 28 y 45 años (38,6% con una edad comprendida entre los 28 y 35 años y un 30,4% con una edad comprendida entre los 36 y 45 años de edad). De este 69% de maestros, un 72% es funcionario con plaza fija. Por otra parte, si tenemos en cuenta a todos los maestros que han colaborado en este estudio (cuestionarios y entrevistas) el 63,4% es funcionario aunque hay otros colectivos de la enseñanza pública (interinos y sustitutos) y docentes que trabajan en colegios concertados que presentan unas problemáticas específicas que se tratarán en el siguiente apartado. En cuanto a su experiencia docente, más de la mitad de los docentes tiene entre 5 y 10 o entre 11 y 20 años de experiencia. Por otra parte, la mitad de los maestros entrevistados tiene una experiencia menor de 5 años. También queremos destacar la experiencia docente en otras etapas educativas, sobre todo del 27% de maestros que ha trabajado en infantil o como tutor por plantearse unas problemáticas específicas que toman importancia a raíz de las entrevistas.

⁶⁵⁷ Ver tipología de grupos y sub-grupos en Martín Ruiz, J.F.: "Los factores definitorios de los grandes grupos de edad de la población: tipos, subgrupos y umbrales" en *Revista electrónica de geografía y ciencias sociales Scripta Nova*, Vol IX, núm. 190, 2005. Consultado en <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-190.htm#_edn9> el 12 de agosto de 2010.

Hemos dirigido la encuesta a maestros de música que ejercen en la actualidad. Podemos afirmar que la mayoría de los maestros de música que participaron en este estudio son maestros con la especialidad en educación musical (79,2%). Si tenemos en cuenta lo expuesto en el primer capítulo acerca de la implantación de los estudios de maestro, especialidad de educación musical publicado en el Boletín Oficial del Estado, número 244, en el año 1991 y calculando el año de finalización de los estudios en torno a los 21-25 años, es totalmente esperable que exista un alto porcentaje de maestros que poseen esta titulación. Por otro lado, se observa que hay un grupo reducido de maestros que ingresaron en la docencia a través de otras áreas y que dan clases de música al estar habilitados por los mecanismos específicos que ha marcado la ley en su momento. No podemos afirmar que exista una relación directa entre la habilitación y la edad. Podríamos pensar que todos los habilitados corresponden a maestros mayores de 48 años (teniendo en cuenta el año de aprobación de la especialidad y la edad de ingreso en la carrera), pero no es así porque, por ejemplo, hay casos de maestros con una edad comprendida entre los 28 y 33 años con la especialidad en primaria. Un 36,3% de los maestros tiene estudios musicales previos y, en algunos casos, se simultanean estudios de conservatorio con los estudios de la diplomatura.

Podríamos sintetizar las características más importantes del *perfil del maestro de música* de la siguiente manera:



Fig. 3.5: Perfil del maestro de música

3.6.2. Presencia de medios en la clase de música en los centros de educación primaria en Galicia

Dedicamos este apartado a los medios disponibles para los maestros de música y la relación con sus necesidades (Dimensión Nº 1).

Con respecto a la *dotación general de medios audiovisuales, equipos informáticos y otras tecnologías de los centros* el 68,1% de los maestros que han participado en este estudio afirma que existe un volumen adecuado de medios en los centros para realizar su trabajo. Es decir, que en un porcentaje importante los centros cuentan con una dotación general suficiente que permite a los maestros de música desarrollar adecuadamente su trabajo. En el segundo capítulo, hemos estudiado la variedad de medios y materiales que existen a disposición del maestro de música para mejorar la comprensión y las habilidades musicales de sus alumnos. Estos medios y materiales facilitan la interiorización de los diferentes elementos de la música, el aprendizaje del lenguaje musical y la práctica musical. Por tanto, podemos considerar este dato satisfactorio. Recalamos el papel que juegan los medios audiovisuales en el objetivo de acercar experiencias musicales de origen diverso. Por otra parte, a través de los medios informáticos y tecnológicos se pueden favorecer las conexiones con otros campos del aprendizaje a la vez que éstos actúan como factor motivador y permiten disponer de múltiples recursos, tanto para el alumno como para el maestro, sin olvidar que impregnan el proceso de enseñanza-aprendizaje de un carácter innovador.

De los materiales tradicionales del aula de música podemos destacar la presencia casi total de CDs o cassettes, DVDs o películas de vídeo, CD-Roms, DVDs interactivo y medios impresos. En cambio, los programas de aprendizaje asistidos por ordenador, el software de notación musical o elementos MIDI sólo están presentes en algo menos de la mitad de los casos al igual que la utilización de secuenciadores y software de acompañamiento.

De los datos obtenidos se desprende que la propiedad del material en soporte audiovisual es, en su mayoría, del centro y de los maestros. Se infiere, por tanto, que una buena proporción del profesorado invierte en la adquisición de materiales para dar clase. Por otra parte, a diferencia de lo que sucede con los materiales en soporte audiovisual, la propiedad del software informático es mayoritariamente del centro. Como hemos visto anteriormente en el segundo capítulo, los materiales auditivos pueden ser adquiridos por los propios maestros por su bajo coste. Los CDs son altamente compatibles con los medios disponibles en el aula (equipo de música u ordenador).

Referido a la existencia de aulas específicas y dificultades en su uso, cerca del 90% de los centros cuenta con un *aula de música*. A pesar de que casi el 75% de los maestros no tiene dificultades para utilizarla, existen ciertos inconvenientes que dificultan la práctica musical y son

mencionados por el resto de los maestros, ya que las aulas no responden a las necesidades propias de la asignatura, entre las que destacan:

- La falta de espacio adecuado para movimiento o para ubicar los instrumentos Orff. Esta falta de espacio implica que el maestro debe organizar el aula moviendo sillas y/o mesas para disponer de espacio suficiente o utilizar otros sitios como pasillos, auditorios o patios lo que conlleva interrupción de la clase, pérdida de tiempo, desconcentración y/o desplazamientos.
- La falta de adecuación del mobiliario a las necesidades de los niños de infantil.
- Aula de uso compartido. Según esté ocupada o no, el maestro debe utilizar el propio aula de los niños lo que supone que ya no dispone de los medios y facilidades del aula de música. Si tenemos en cuenta que en las clases de música se trabaja la práctica instrumental, las danzas, el canto, la relajación, la práctica auditiva, los ejercicios escritos y se emplean una variedad de recursos como pizarras pautadas o equipos de música podemos tomar conciencia de la importancia del problema. En algunos casos, para solucionarlo, los maestros cargan con los medios e instrumentos necesarios llevándolos a las aulas de los niños.
- Ubicación del aula de música. En algunos casos, para llegar al aula de música es necesario desplazarse por zonas no cubiertas lo que supone que, en días de lluvia, no sea posible utilizar esta aula. El maestro de música debe ser flexible y adaptarse a los cambios no previstos.

En las entrevistas emerge que, para un 26,7% de los maestros, la clase de música se ve afectada en su duración por los traslados de grupo. Al ser sólo un encuentro semanal de una hora, el tener que trasladar los grupos desde el aula general hasta el aula de música y viceversa, significa que la hora se convierte, en algunos casos, en 50 minutos de clase.

Con respecto al *aula de informática*, el 90% de los centros dispone de una especialmente acondicionada. Un 6% de los centros que no disponen de aulas específicas corresponde a centros rurales. Las causas podrían deberse, como se explica en una de las entrevistas (E.2), a que son aulas únicas, "*unidades espaciadas por el Ayuntamiento*". En casi la mitad de los casos, los maestros de música no tienen dificultades para su uso. Se señala como principal problema para la utilización de este tipo de aula:

- La incompatibilidad horaria. En un 30% aprox. de los casos, los maestros tienen asignada el aula de informática en un horario fijo. En el caso de los maestros especialistas esto significa que coincide la hora siempre para el mismo curso. Para

solucionar este problema, en algunos casos, los maestros solicitan una modificación del horario en un día determinado.

Observamos que la mayor dificultad en el uso de las aulas específicas se encuentra en el uso del aula de informática, y en menor medida en el aula de audiovisuales. El aula de informática, al ser utilizada por todo el profesorado del centro, tiene un horario específico para cada grupo, lo que imposibilita que el maestro de música pueda hacer uso de ella al tener sólo una hora de clase semanal con cada grupo.

Por último, en relación a las valoraciones realizadas por los maestros respecto al *grado de equipamiento de los principales medios* existentes en su centro (ver apartado 3.4.2.1.3.) podemos añadir que en el caso de los maestros entrevistados, la mitad de ellos opina que, a pesar de contar con instrumentos Orff en el aula, por lo general no suele haber para todos los alumnos lo que influye en la organización de la clase y en las experiencias musicales de sus alumnos. En cambio, en los cuestionarios sólo un 1,8% de los maestros comenta la falta de instrumentos musicales disponibles en el aula (ver apartado 3.4.6.3.).

Es interesante incluir aquí el comentario de un 20% de maestros entrevistados (que son sustitutos), para quienes la dotación puede depender del centro o del maestro titular al que sustituyen. Es decir, se infiere que la dotación del aula de música puede depender de la preocupación o interés personal del maestro titular (o interino).

3.6.3. Utilización de medios en la clase de música en los centros de educación primaria en Galicia

Dedicamos este apartado a la utilización de los medios impresos, audiovisuales e informáticos por parte de los maestros de música, sus funciones en la práctica docente y los criterios que sustentan su uso (Dimensión Nº 2).

Con respecto a la utilización de *libros de texto* en la clase de música, un 20% de los maestros afirma nunca utilizarlos mientras que, en el otro extremo, un 11% los utiliza siempre. Por otra parte, casi un 65% los utiliza entre bastante y a veces, es decir, que no los utilizan siempre ni tampoco en su totalidad. Más bien, se tienen como 'guía', 'referente' o 'base'.

En las entrevistas indagamos en la influencia que puede tener el gallego en la elección del libro de texto. Según las respuestas obtenidas, al parecer, para los maestros son más importantes otras cuestiones entre las que figuran el conocimiento de la propia cultura, los contenidos que se trabajen

en el aula y la inclusión de todo tipo de repertorio, lo que significa incorporar canciones, además de en gallego, por ejemplo, en castellano, inglés o italiano.

Por otra parte, un mayor número de maestros -que alcanza casi el 85%- utiliza *otros medios impresos* bastante o a veces, como ser fichas, cuadernos de música, cartulinas, láminas, libros de consulta, libros infantiles y/o cancioneros.

Las finalidades por las que son utilizados los medios impresos son diversas y variadas. De todas las que se señalan, las siguientes son mencionadas por la mayoría de maestros que participan en este estudio (en un espectro que va desde 'a veces' y 'bastante' hasta 'siempre' para los libros de texto:

- Para cantar o tocar las piezas y canciones que contienen
- Para completar las fichas escritas que incluyen
- Para realizar las actividades propuestas
- Para explicar conceptos o presentar un tema

Por otra parte, cerca de la mitad de los maestros valora que utiliza los libros de texto:

- Para controlar el currículum establecido
- Para facilitar el recuerdo de la información y reforzar contenidos.

Y en menor medida:

- Para facilitar el trabajo en grupo
- Para evaluar

En relación a otros medios impresos, las funciones que se otorgan a los mismos son variadas y no superan el 10% de los casos salvo para ampliar los temas trabajados que son citados por una tercera parte del profesorado y para presentar o explicar contenidos que es mencionado por casi una cuarta parte de los maestros de música participantes en el estudio. Las otras funciones que se apuntan son las siguientes y, como hemos señalado, no superan el 10% de los casos:

- Para preparar clases
- Para realizar actividades concretas
- De apoyo y complemento al libro de texto
- Como material de consulta
- Para motivar
- Para alcanzar objetivos

- Para leer música
- Para realizar actividades grupales
- Para adaptar contenidos o facilitar la enseñanza de la música

En el caso de los medios impresos, los maestros indican algunas causas por las que no los utilizan. Sin embargo, el porcentaje es mínimo ya que no alcanza el 2%, siendo éstos:

- Programas y contenidos inadecuados
- Falta de tiempo/amplitud de la programación educativa
- Falta de presupuesto en el centro para adquirir material de paso

En el caso de los cancioneros, la mayoría de los maestros de música utiliza tres o más fuentes para seleccionar su repertorio. Sobre todo se utilizan las canciones incluidas en los libros de texto, las canciones de los cursos de Jos Wuytack o el cancionero de Manuel Rico Vereá '*Vente, vindo, ven cantando*'. Una cuarta parte del profesorado utiliza los cancioneros de Violeta Hemsy de Gainza o de Casto Sampedro y Folgar. En menor medida se utilizan las canciones de las películas de Disney u otros cancioneros. Cabe resaltar que casi la mitad de los maestros realiza una recopilación propia que incluye canciones de cursos, cancioneros, música tradicional gallega o los estudios universitarios. Como hemos tratado en el segundo capítulo, las principales propuestas de educación musical surgidas en el siglo XX han elaborado numerosos materiales que incluyen diferentes tendencias estéticas, ordenamiento de dificultades y diferentes aproximaciones a la enseñanza de los elementos del lenguaje musical que deben ser seleccionados por cada maestro de acuerdo a sus criterios y necesidades prácticas. En la mayoría de estas propuestas, la canción ocupa un lugar preponderante por ser el 'alimento musical' por excelencia. Por tal motivo, se entiende que la mayoría de los maestros utilice varios cancioneros para elegir las canciones que trabajará con sus alumnos.

Con relación a los *medios audiovisuales*, casi un 75% de los maestros los utiliza bastante o a veces mientras que casi en el 15% de los casos, los utilizan siempre. Este dato es coherente con el uso que se realiza de la música grabada que alcanza más del 90%. Recordemos que la música se aprende a través de la experiencia práctica y directa. Ésta incluye -entre otros- la práctica instrumental y el desarrollo auditivo y la música grabada presenta una globalidad que permite interactuar con ella (cantar, tocar encima, improvisar, bailar). Por tanto, es totalmente lógica y comprensible su presencia en el aula de música. Además, el equipo de música es uno de los medios más propuestos para ser comprados en caso de que no lo haya en el centro al ser también uno de los más utilizados (ver apartado 3.4.2.3.3.). Por el contrario, se aprecia un menor uso de los DVDs o películas en vídeo que ronda el 83%. A continuación presentamos las valoraciones realizadas de forma pormenorizada:

- *Radiocassette*: la mitad de los maestros afirma que lo utilizan siempre o bastante. Cabe destacar que algo menos que las dos cuartas partes de los maestros nunca o casi nunca lo utilizan.
- *Equipo de música*: casi la totalidad de los maestros lo utilizan bastante o siempre. Sólo un reducido número de maestros de música nunca lo emplea.
- *Grabadora de voz*: es empleado por casi la mitad de los maestros. Los datos revelan que el resto del profesorado nunca o casi nunca lo utiliza. Recordemos que en muchos centros no existe la grabadora de voz.
- *Equipo de grabación de vídeo/DVD*: es utilizado por casi la mitad de los maestros. Al igual que con la grabadora de voz, el resto del profesorado nunca o casi nunca lo emplea.
- *Equipo de edición de vídeo/DVD*: en este caso, es menor el número de maestros que lo utilizan a la vez que asciende el número de maestros de música que nunca o casi nunca lo utiliza.
- *Emisora de radio*: destaca el porcentaje mayoritario de maestros que nunca lo utilizan. Sólo un porcentaje minoritario lo emplea a veces o bastante.
- *Proyector de diapositivas*: la mayoría de los maestros valoran que nunca o casi nunca lo utiliza.
- *Retroproyector*: al igual que en el caso anterior, la mayoría de los maestros valoran que nunca o casi nunca lo utiliza.
- *Proyector de cine/televisor/monitor de vídeo*: la mayoría de los maestros estima que lo utiliza aunque también hay un porcentaje reducido de maestros que nunca o casi nunca lo utiliza.
- *Videoprojector/cañón*: es utilizado por la mayoría de los maestros aunque también hay un tercio del profesorado que nunca o casi nunca lo emplea.

En cuanto a las valoraciones que realizan los maestros acerca de la utilización de materiales en soporte audiovisual, los datos ponen de manifiesto, como hemos expuesto anteriormente, que hay una presencia consolidada de los materiales considerados tradicionales del aula de música como ser la música en CDs o cassettes que se utiliza en casi la totalidad de los casos. Por otra parte, las películas de vídeo o DVD, los CD-roms y DVDs interactivos también son utilizados por la mayoría de los maestros aunque no de forma tan generalizada como los CDs. A continuación presentamos de forma detallada las valoraciones que realizan los maestros de música respecto a los contenidos que incluyen los diferentes tipos de materiales que se utilizan:

- *CDs o cassettes*: de forma mayoritaria se utiliza un repertorio variado que incluye música para danzas, canciones infantiles, obras maestras de la música clásica, música para ritmo y movimiento y música de grupos o cantantes actuales. Una cuarta

parte del profesorado apunta que también utiliza cuentos musicados en CD o sonidos grabados.

- *CD-Roms*: los más utilizados son referidos a instrumentos musicales, canciones y juegos musicales. Por otra parte, casi la mitad de los maestros utiliza CD-Roms de lenguaje musical o compositores. En menor medida, se emplean CD-Roms de interpretación musical, historia de la música o intérpretes. Un porcentaje muy reducido de maestros utiliza cuentos narrados y musicados, danzas o karaokes.
- *Películas de vídeo o DVD*: la mayoría de los maestros utiliza cuentos musicales, películas musicales o de instrumentos musicales. Ya en menor medida, también se proyectan películas sobre compositores, musicales, grupos o cantantes actuales, ópera, vídeo-clips, zarzuela o ballet. Un porcentaje reducido de maestros menciona los volúmenes del *Cantajuegos*, *Little Einstein*, el programa de televisión *El Conciertazo* y los karaokes.
- *Programas de aprendizaje asistido por ordenador*: un poco más de un tercio del profesorado valora que utiliza los programas Clic y Pipo y, en menor medida, programas de entrenamiento auditivo. Un porcentaje muy reducido de maestros de música utiliza otros programas de teoría de la música, JClick, Jalmus, '*Practica Música*', '*Play it by ear*' o '*Rhythm Ace*' y algunas redes telemáticas educativas como Averroes o Xtec

También en el caso de los medios audiovisuales, son diversas y variadas las finalidades por los que son utilizados alcanzando cerca del 32%, las dos siguientes:

- Reforzar el entrenamiento auditivo de los alumnos
- Captar la atención y motivar a los alumnos

Por otra parte, se mencionan otras finalidades que alcanzan cerca del 25%. Éstas son:

- Desarrollar la creatividad
- Desarrollar actividades prácticas relacionadas con los contenidos
- Facilitar el trabajo en grupo
- Desarrollar/modificar actitudes en los estudiantes
- Facilitar la transferencia de los conocimientos
- Presentar contenidos
- Realizar actividades recreativas y extra-escolares

Por último, un número reducido de maestros también señalan que los emplean para otras finalidades, como ser:

- Ofrecer un feed-back o retro-alimentación
- Propiciar nuevas relaciones entre los profesores y los alumnos
- Facilitar el control de la disciplina y del orden

Como vemos, la utilización de *medios audiovisuales* es muy importante y variada porque permite el acceso a las diferentes manifestaciones musicales, como hemos estudiado en el segundo capítulo, que de otra forma no sería posible. Así se garantiza el trabajo con distintos tipos de expresión musical como pueden ser las músicas que conviven con los alumnos y son de su preferencia, las producciones musicales de otras culturas y las grandes obras del repertorio académico.

Los motivos para no utilizar los medios audiovisuales existentes en el centro que mencionan los maestros de música son muy diversos y su representación no alcanza el 10%. Se menciona:

- La falta de tiempo/amplitud de la programación educativa
- La falta de instalaciones adecuadas para su observación y audición
- La dificultad que representa su transporte a las aulas
- La falta de presupuesto en el centro para adquirir material de paso
- La falta de coordinación en el centro que facilite su utilización
- La dificultad que tienen para integrarlos en el proceso de enseñanza/aprendizaje
- La falta de experiencia
- La falta de presupuesto en el centro para su mantenimiento
- Su mal estado (estropeado)
- Su ubicación que dificulta el uso
- El excesivo número de alumnos
- La falta de formación para utilizarlos
- Los programas y contenidos inadecuados
- La falta de equipos de grabación

En cuanto a los *medios informáticos*, más de la mitad de los maestros hace uso de los mismos bastante o a veces (66,4%) mientras que un 10% de maestros nunca los utiliza. El ordenador fijo es utilizado por la mayoría de los maestros de música aunque hay una cuarta parte del profesorado que nunca o casi nunca lo utiliza; y, el ordenador portátil es utilizado por algo más de la mitad de los maestros de música pero destaca, en este caso, que el resto del profesorado nunca o casi nunca lo utiliza. En cuanto a las impresoras, éstas son utilizadas por el mismo porcentaje de maestros que utiliza un ordenador fijo. Por otra parte, un 56% de los maestros utiliza *otros medios tecnológicos*. Es destacable que la inclusión de materiales y software relacionados con la informática musical y otras tecnologías es menor que en el caso de los materiales en soporte audiovisual. Un dato que

queremos resaltar es el hecho de que la mitad de los maestros de música conocen y manejan software de notación musical como el *Finale* o el *Encore*. En menor medida, se conocen y utilizan otros programas como el *Sibelius*, *Music Time Deluxe* o software libre. Algo menor es el uso de los elementos MIDI y los programas de aprendizaje asistido por ordenador. En el caso de los secuenciadores y el software de acompañamiento, la mayoría del profesorado no los utiliza. Sin embargo, en las entrevistas se pone de manifiesto el deseo de varios maestros de familiarizarse con el uso de los ordenadores, el software musical y la pizarra digital.

Los usos que hacen los maestros de música de los ordenadores que alcanzan cerca del 25%, son los siguientes:

- Conectar a los estudiantes con las tecnologías de la cultura actual
- Permitir el acceso a más información
- Actualizar su propio conocimiento de los mismos
- Facilitar el auto-aprendizaje e individualizar la enseñanza
- Editar partituras
- Captar la atención y motivar a los alumnos

Un número menor de maestros los utiliza para:

- Componer y realizar arreglos musicales
- Facilitar el trabajo en grupo
- Facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos
- Desarrollar la creatividad
- Facilitar la transferencia de conocimientos
- Demostrar y simular fenómenos y experiencias
- Desarrollar actividades prácticas relacionadas con los contenidos
- Facilitar el intercambio de información de los alumnos con compañeros de otros centros
- Realizar actividades recreativas y extra-escolares
- Trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales
- Ofrecer un feed-back o retro-alimentación
- Presentar contenidos
- Evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes
- Propiciar nuevas relaciones entre los profesores y los alumnos
- Controlar el currículum establecido
- Desarrollar/modificar actitudes en los estudiantes
- Visionar videos

- Reproducir música
- Realizar ejercicios y juegos musicales
- Acceder a internet

Los maestros entrevistados mencionan los usos que hacen de internet que, fundamentalmente, es utilizado para:

- Acceder a los vídeos de YouTube
- Bajar música
- Encontrar páginas de recursos musicales
- Acceder a información relacionada con los temas trabajados en el aula. En este caso son los mismos alumnos los que navegan por la red.

En el caso de los medios informáticos, los motivos que aportan los maestros de música para no utilizar los medios existentes en su centro son también muy diversos y no superan el 13%. Los maestros de música aluden a:

- La falta de coordinación en el centro que facilite su utilización
- La falta de tiempo tanto referido a la materia como al tiempo necesario para dedicar al aprendizaje de los medios
- El excesivo número de alumnos
- La dificultad que supone transportarlos al aula
- La falta de experiencia
- La falta de instalaciones adecuadas para su observación y audición
- La falta de formación
- Los programas y contenidos inadecuados
- La falta de presupuesto en el centro para adquirir material de paso
- El trabajo a mayores que implican
- La dificultad que tienen para integrarlos en el proceso de enseñanza/aprendizaje
- La falta de presupuesto en el centro para su mantenimiento
- La dificultad que suponen para el esfuerzo y la iniciativa de los estudiantes
- Su mal estado de conservación y los problemas de funcionamiento
- La falta de interés que despiertan en el profesorado

También cabe destacar que la mitad de los maestros de música crean materiales propios. Entre las producciones, se mencionan los materiales creados con todo tipo de medios como ser: láminas, murales, musicogramas, franelogramas, fichas, partituras, alfombras para reproducir ritmos, cotidiáfonos, cuentos musicados, dramatización y coreografías, melodías, canciones y arreglos

compuestos por el propio docente, grabaciones de sonidos del entorno/voces alumnado, juegos de discriminación auditiva y del lenguaje musical (cartas, tableros, dados, tarjetas instrumentos), montajes audiovisuales, powerpoints, actividades con Smart Notebook, periódico escolar, puzzles, webquest y libro interactivo.

3.6.4. Formación de los maestros de música en el uso de medios

Dedicamos este apartado a la formación que poseen los maestros de música en el uso de los diferentes medios y las carencias que presentan y que requieren de una mejora de la misma.

La mayoría de los maestros de música considera que tienen una formación general suficiente en los dominios técnico-instrumental y didáctico-educativo de los medios audiovisuales. Esta formación parece no ser suficiente en el caso del dominio del diseño/producción. Una situación similar encontramos en el campo de los medios informáticos y de otras tecnologías donde la mayoría de los maestros de música consideran estar formados, exceptuando el dominio del diseño/producción. Se desvela así, un área de necesidad formativa en el campo del diseño y producción de medios audiovisuales e informáticos. Otras áreas donde se aprecian carencias en la formación técnico-instrumental son en el uso de secuenciadores y elementos del entorno MIDI.

Los maestros de música valoran que la formación es importante porque permite:

- desarrollar la clase con normalidad sin perder tiempo en explorar las formas de funcionamiento de los diferentes medios
- estar al día e incorporar los avances tecnológicos en el aula
- utilizar las TICs tanto el profesorado como el alumnado

En relación a las valoraciones que realizan los maestros acerca de los cauces a través de los cuales han adquirido su formación en los diferentes medios, de los datos aportados se desprende que la gran mayoría es auto-didacta. Sin embargo, este hecho no es excluyente con respecto a otras formas de aprendizaje, ya que también se menciona la formación adquirida en cursos o la propia formación recibida en los estudios universitarios.

Es de destacar, el interés y preocupación de los maestros de música de actualizarse y adquirir formación en aquellos campos en los que su dominio es insuficiente para el desarrollo fluido y efectivo de las clases de música, tal como se desprende de las entrevistas realizadas.

La mayoría de los maestros participantes en este estudio ofrecen sugerencias referidos a los cursos de formación, como ser:

- Ofertar un mayor número de cursos específicos relacionados con la educación musical impartidos por especialistas
- Una mayor implicación por parte de la administración
- Ofertar cursos de manejo básico de las TIC además de cursos avanzados
- Realizar más cursos en los propios centros de trabajo

3.6.5. Principales problemáticas y particularidades de la profesión que emergen del estudio realizado

En el trabajo que hemos realizado, detectamos algunas temáticas relacionadas con la práctica profesional que, como hemos señalado anteriormente, sin ser centrales a la investigación llevada a cabo y, aunque en algunos casos mencionados por un número muy reducido de maestros, creemos deben tenerse en cuenta por su influencia en la práctica docente del maestro de música:

- Clases de música en diferentes etapas educativas
- Clases de música y/o tutorías
- La falta de tiempo lectivo para la asignatura
- La necesidad de espacios adecuados
- La evaluación de la asignatura que exige promediar la nota con plástica y obtener una media entre las dos
- La poca valoración social que tiene la asignatura
- La falta de comunicación con las familias
- La preparación de festivales o festivos que supone una interrupción en las clases
- La pérdida de tiempo que supone el traslado de una aula a otra
- La gran cantidad de alumnado

Además de otras problemáticas que son propias del colectivo docente en general:

- Cambios constantes de centro de trabajo por sustituciones
- Cambios de centro de trabajo anualmente hasta el destino definitivo
- Clases en colegios rurales

Como hemos visto en el apartado 1.4. las problemáticas que se manifiestan aquí son comunes a otros países. Los maestros gozan de una cierta autonomía para el desarrollo del currículum y sus prácticas docentes pero son muchos los aspectos de su profesión que deben dominar. Incluso, a veces, pareciera faltar un mayor respaldo de la sociedad en general hacia la labor que realizan.

Por otra parte, los maestros entrevistados se refieren a la formación recibida y los aspectos que presentan carencias. Los aspectos negativos que debemos tener en cuenta para elaborar acciones de mejora son:

- su falta de formación para trabajar en infantil
- su falta de formación en TIC
- un énfasis en los aspectos teóricos
- una formación general deficiente
- una formación técnico-instrumental pobre
- una falta de atención a la diversidad

Con respecto a otras propuestas relacionadas con la formación recibida, los maestros apuntan las siguientes:

- Establecer unos lineamientos en la formación que miren directamente a la práctica
- Ser más exigentes en la formación universitaria
- Incluir en la formación las ideas e innovaciones educativas, como por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos

Otras ideas que mencionan los maestros son:

- Tender puentes entre el profesorado de diferentes niveles educativos
- Realizar un estudio de medios y recursos mínimos necesarios

Para finalizar queremos destacar la complejidad de la práctica docente de la música en el aula de primaria. Como hemos visto, multitud de factores intervienen a la hora de la realización de las actividades docentes que condicionan su desarrollo. En medio de ellos, el maestro de música debe realizar la tarea de musicalizar a sus alumnos a través de cualquier medio disponible. Esta situación requiere por parte de los maestros formación, creatividad y compromiso en el desarrollo de su práctica.

CONCLUSIONES

4. Conclusiones

La intención básica de la investigación que hemos llevado a cabo comprende el análisis de la presencia de los medios en la escuela para su uso en la clase de música, el conocimiento de los usos que realizan los maestros de música de esos medios y su percepción de la formación recibida para trabajar con ellos. Este estudio es motivado no sólo por la obligación de adquirir una formación superior que nos dote de una capacidad investigadora sino también por los años de ejercicio profesional en el campo de la formación de futuros maestros de educación primaria y especialistas de música y la necesidad de conocer más profundamente la práctica docente que se realiza en la enseñanza general básica, sus necesidades y problemáticas para acercar esas realidades siempre complejas a la propia formación que estamos impartiendo. Así tendremos un camino abierto fundamentado sólidamente para su actualización, mejora y optimización.

Como hemos expuesto en el primer capítulo, la principal línea temática en la investigación musical en España entre los años 1990 y 2002 reflejada en el número de tesis doctorales leídas en el ámbito musical⁶⁵⁸, es la de *Historia de la Música y de los Compositores* con 89 tesis leídas seguida por la *Pedagogía Musical* con 24, la *Etnomusicología* con 16 y la *Estética y Filosofía de la Música* con 12 tesis leídas. En el campo de la pedagogía musical las áreas de estudio son diversas e incluyen temas relacionados con el currículum, la formación, la enseñanza instrumental, la educación auditiva, la psicología de la música, los modelos de aprendizaje, el folklore en la educación y la educación musical en los diferentes niveles educativos. El centro de interés de las investigaciones incluidas en las dos publicaciones más importantes de educación musical en España (*Música y Educación*; y, *Eufonía. Didáctica de la Música*) se encuentra en la inclusión de la música pop, étnica y folklórica en el currículum en contraposición a materiales educativos tradicionales; la inclusión de la danza, el canto y la ejecución en la educación secundaria en contraposición a la enseñanza tradicional de la historia de la música; el desarrollo de la creatividad a través de la improvisación y composición; la formación de los maestros de música y su preparación musical previa y la preparación pedagógica de los profesores de música en secundaria⁶⁵⁹. Como podemos comprobar, hasta ese momento, la investigación pedagógica es escasa y contribuye a crear nuevos caminos a recorrer.

Los músicos se han dividido históricamente entre los que *'hacen'* y los que *'piensan'*, y así han sido considerados por numerosos tratadistas. Como consecuencia de esta división, en la formación tradicional del músico de conservatorio no han sido tenidas en cuenta las habilidades investigadoras. Esta situación comienza a cambiar a partir de los nuevos planes de estudio implantados a raíz del proceso de Bolonia. En España se ha producido un retraso histórico en

⁶⁵⁸ Gillanders y Martínez Casillas, 2005, p.89.

⁶⁵⁹ Rusinek, 2007, p.174.

educación musical con respecto a los países de su entorno, puesto en evidencia por la tardanza en la creación de una diplomatura específica en el ámbito universitario. La investigación en educación musical ha recogido los procedimientos de otras ciencias como la historia, la sociología, la psicología, la educación y la filosofía, y en ocasiones ha tendido a fragmentar la experiencia musical a fin de realizar mediciones de acuerdo con métodos científicos. En la actualidad es posible realizar una investigación desde la experiencia y el significado de la propia práctica artística y se pone en evidencia la necesidad de elaborar teorías propias sobre las problemáticas de la investigación musical. Existe la dificultad añadida de la relación entre investigación y práctica. Los profesionales de nuestro medio no muestran aprecio de los datos obtenidos de esta forma, además de tener un difícil acceso a las publicaciones específicas que en su mayoría son en inglés. La misma comunidad investigadora parece estar alejada de los docentes y sus realidades.

Este trabajo en el área artística está inspirado en trabajos previos del campo de la Didáctica y Organización Escolar, en cuya reconocida trayectoria han emergido estudios sobre el uso de medios y materiales en educación considerados pilares como son las aportaciones de Area (1986, 1991), Cabero (1987, 2001), Parcerisa (1996) o Fernández Morante (2002). Recordemos que la investigación en educación musical no presenta unas líneas claras y definidas que incidan en la práctica de los docentes⁶⁶⁰. Esperamos contribuir con nuestro estudio a asegurar unas bases firmes que permitan la consolidación del estudio no sólo de los medios y materiales sino de la práctica docente de la música en la actualidad. Para estructurar la presentación de conclusiones derivadas de este trabajo, retomamos los objetivos generales de la investigación que son los siguientes:

- **Presencia de medios en la clase de música en la escuela primaria en Galicia:** este objetivo nos ha permitido conocer la dotación de medios impresos, audiovisuales, informáticos y TIC con los que cuentan los maestros de música a la hora de realizar su tarea docente.
- **Usos que hacen los maestros de música de los medios:** desde este objetivo hemos podido obtener una visión más certera de cómo se emplean los medios impresos, audiovisuales, informáticos y TIC en la enseñanza de la música y los valores y creencias que los sustentan.
- **Percepciones de los propios maestros de música respecto a su formación en medios y materiales:** que nos han permitido evaluar la formación recibida, las problemáticas que se plantean en las aulas y las necesidades de mejora en aquellos

⁶⁶⁰ Véase apartado 1.5.1.

aspectos que presentan carencias formativas a fin de elaborar una posible propuesta de acción que contribuya a la mejora de la calidad de la educación musical.

Presentamos, entonces, a continuación las conclusiones derivadas de nuestro trabajo siguiendo los tres objetivos enunciados anteriormente. Estas conclusiones nos permitirán comprender mejor la práctica de la educación musical en la escuela primaria, sus particularidades y dificultades que son resueltas (o no) por los maestros de música y que son indispensables para proponer acciones de mejora. Sin embargo, antes de proseguir queremos resaltar, a la vez que agradecer nuevamente, la colaboración de todas las personas que desinteresadamente han participado en este estudio, cuyas aportaciones tan generosamente han brindado desde su conocimiento de las instituciones educativas, de la práctica diaria de las clases de música en primaria y de su formación universitaria y complementaria en la enseñanza artística.

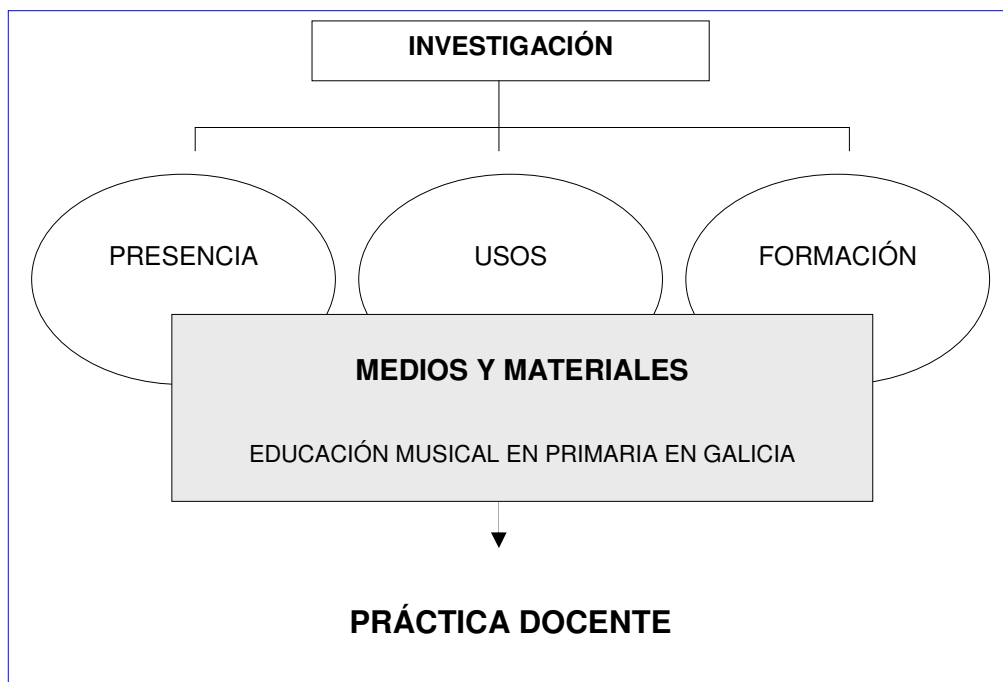


Fig.3.6: Dimensiones del estudio

4.1. Presencia de medios en la clase de música en la escuela primaria en Galicia

4.1.1. Dotación general y grado de equipamiento de medios impresos, audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías

La investigación que hemos llevado a cabo nos ha permitido conocer las valoraciones que realizan los maestros de música respecto a la dotación general de medios impresos, audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías de sus centros. Las principales conclusiones que se derivan de este punto, ponen de manifiesto que, para la gran mayoría de maestros de música que han participado en este estudio, existe un volumen adecuado de medios en los centros. A continuación presentamos las valoraciones realizadas de forma pormenorizada.

Los medios que alcanzan un nivel muy aceptable de equipamiento son los medios impresos. Las valoraciones de los maestros apuntan a una existencia importante de libros de texto en los centros y, en menor medida, de otros medios impresos. Por otra parte, la mayoría de los maestros estima que la dotación en los medios audiovisuales es adecuada en cuanto a equipos de música, radiocassettes y TV/monitores de vídeo. Consideramos este dato muy positivo ya que los medios audiovisuales permiten una práctica docente que incluya la realización de audiciones musicales, danzas o movimiento y acompañamiento de canciones lo que significa que en Galicia se dispone de los medios audiovisuales básicos e imprescindibles para la enseñanza de la música. También se observa que la mayoría de los maestros valora como adecuada la dotación de ordenadores fijos, impresoras y cañones.

Sin embargo, los resultados obtenidos también ponen de relieve que ciertos medios se valoran como insuficientes o no existentes en los centros. Es el caso de la emisora de radio que según la mayoría de los maestros de música no existe en sus escuelas. En menor medida, sucede lo mismo con el equipo de edición de vídeo, equipo de grabación de vídeo/DVD, la grabadora de voz, el proyector de materiales, el retroproyector, el ordenador portátil y la pizarra interactiva cuya dotación es insuficiente o directamente inexistente. Consideramos importante subsanar esta carencia especialmente en el caso de la grabadora de voz, cuya dotación insuficiente o inexistente caracteriza a más de la mitad de los centros, ya que ésta permite grabar las producciones o ejemplos sonoros de los niños y así facilitar su audición para, de ser el caso, mejorar las mismas o proporcionar un material de estudio o de recuerdo a los propios niños. Podría trabajarse de forma similar con los equipos de grabación de vídeo pero aquí es necesaria la autorización previa de los padres o tutores legales. Por ello, pensamos que es más fácil utilizar la grabadora de voz (o micrófono para conectar a los equipos de música/ordenadores) que no requiere de permisos escritos y el trabajo adicional que implica al profesorado (envío de la autorización y recogida de la misma debidamente firmada).

En relación a los medios disponibles para la docencia, el estudio ha permitido conocer que el material en soporte audiovisual (CDs, DVDs) es, por una parte propiedad del centro y, por otra, de los profesores. Este dato revela que los maestros de música invierten en adquirir materiales para utilizar en el aula de música. Sin embargo, no sucede lo mismo con la propiedad del software informático que es mayoritariamente propiedad del centro salvo para los programas de notación musical. En este caso, casi la mitad de los maestros posee un software específico.

Como se puede apreciar, el panorama ha cambiado notablemente desde los trabajos publicados en Galicia a partir del año 2001⁶⁶¹. Se confirma un esfuerzo importante por parte de la Administración Pública para dotar de medios a los centros escolares.

La investigación realizada también ha aportado datos en relación a los medios que los maestros de música entienden como fundamentales para la educación musical y que proponen adquirir en el caso hipotético de que su centro no tuviera ningún medio impreso, audiovisual, informático o de otras tecnologías. Las peticiones han sido variadas, sin predominancia de ninguna en especial. Sin embargo, se constata que los equipos de música y los ordenadores ocupan un lugar de preferencia y figuran, en los resultados generales, dentro de los cinco primeros medios propuestos. Este dato puede comprenderse si tenemos en cuenta que, en la actualidad, los ordenadores ofrecen múltiples posibilidades entre las que figura la reproducción y/o generación de sonidos, músicas y vídeos. Es decir, el maestro de música puede hacer uso tanto de medios tradicionales, como los radiocassettes o equipos de música, o medios de incorporación más reciente en la enseñanza, como ser los ordenadores. Las opiniones de los maestros de música nos revelan una gran variedad de necesidades y alternativas para la clase de música que presentamos según sean impresos, audiovisuales o informáticos:

- *Medios impresos:* cancioneros, cuentos 'musicados', fichas, láminas, libros, paneles, partituras y/o pósteres.
- *Medios audiovisuales:* grabadora de sonido, CDs, DVDs, vídeos.
- *Medios informáticos y de otras tecnologías:* altavoces/amplificadores y micrófonos, convertidor AD, programas informáticos educativos de música, secuenciadores, software de música, tarjetas de sonido y/o teclados MIDI.
- *Otros medios:* afinador, metrónomo, cámara de fotos, instrumentos musicales (Orff, órgano, piano, teclado eléctrico).

⁶⁶¹ Véase apartado 1.5.3.

4.1.2. Aspectos organizativos que inciden en la integración de los medios en los centros escolares

La introducción de medios audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías supone un aspecto más a tener en cuenta por los centros educativos en cuanto éstos deben tomar decisiones que afectan a su organización, ubicación y funcionamiento. En nuestra investigación hemos indagado en las percepciones de los maestros de música respecto a estos aspectos organizativos que inciden en su práctica docente.

Con referencia a la existencia de un responsable de medios los datos han puesto de manifiesto que en la mayoría de los centros existe esta figura. Las funciones que les son atribuidas son variadas sin predominancia de ninguna de ellas. Los maestros de música consideran que éstos deberían ocuparse fundamentalmente de la conservación, mantenimiento y reparación de los mismos; de la coordinación de su uso; de la dotación y actualización del stock; y, de la asistencia, apoyo y asesoramiento al profesorado.

Otro punto importante que influye en la labor docente de los maestros de música es la existencia de aulas específicas. Según las valoraciones realizadas por los maestros participantes en este estudio, casi la totalidad de los centros cuenta con un aula de música y un aula de informática. En menor medida, aunque también de forma mayoritaria, los centros disponen de un aula de audiovisuales.

A pesar de que el grupo de maestros de música que siempre han tenido dificultades o se han encontrado con bastantes dificultades para el uso del aula de música es muy reducido, cabe destacar los siguientes inconvenientes que obstaculizan el normal desarrollo de una clase por no responder a las necesidades propias de la materia:

- La falta de espacio adecuado: para los maestros de música es importante contar con espacio suficiente para realizar actividades de movimiento o para ubicar los instrumentos Orff. No contar con el mismo implica que se debe organizar el aula moviendo sillas y/o mesas, recurrir a otros espacios como ser pasillos, auditorios o patios o guardar los instrumentos en armarios o estantes lo que conlleva la interrupción de la clase, pérdida de tiempo, desconcentración y/o desplazamientos.
- Un mobiliario inadecuado que no responde a las necesidades de los niños: este problema se acusa sobre todo en infantil. Las mesas y sillas aptas para primaria son demasiado altas para los niños más pequeños lo que supone un posible peligro físico debido a las caídas.

- Aula de uso compartido: en ciertos casos, el aula se comparte con la biblioteca, el aula multimedia u otros niveles educativos como secundaria. Por tanto, según esté ocupada o no, el maestro de música debe dar clase en la propia aula general de cada grupo. Este hecho supone que el maestro ya no dispone de los medios y facilidades del aula de música y, por tanto, debe buscar alternativas para impartir sus clases ya sea con otras actividades o cargando con medios e instrumentos musicales y llevándolos a las aulas de los niños.
- Ubicación del aula: en algunas ocasiones, para llegar al aula de música es necesario desplazarse por zonas no cubiertas lo que implica que no sea posible utilizarla en caso de mal tiempo. Por tanto, al igual que en el caso anterior, el maestro de música debe mostrar un alto grado de adaptación a estos cambios que se reflejan en la planificación y organización de sus clases.

También cabe destacar los traslados de los grupos al aula específica de música que reduce la hora de música de cinco a diez minutos. Si tenemos en cuenta que la materia tiene asignada una hora semanal por grupo, podemos comprender la importancia de la problemática planteada.

En el caso del aula de informática, la principal dificultad a la que hacen referencia los maestros de música que a veces o bastantes veces se han encontrado con dificultades para su uso es:

- La incompatibilidad horaria: es una práctica frecuente asignar una hora fija para cada grupo. En el caso de los maestros de música, este hecho significa que la hora coincide siempre para el mismo curso. Para resolver esta situación, los maestros solicitan una modificación de horario en un día determinado que se concede o no, dependiendo de la ocupación del aula.

Es en esta aula de informática donde se encuentran ubicados los ordenadores que utilizan los alumnos en las clases de música en la mayoría de los centros aunque, en un porcentaje muy reducido de casos, los maestros señalan otros espacios en donde se ubican los ordenadores como ser la propia aula de clase, el aula de audiovisuales o el aula de música. Puede decirse que, en general, los centros muestran una preocupación por mantener en buen estado de conservación el equipamiento ya que en más de la mitad de los centros funcionan todos los ordenadores. A pesar de que los maestros de música valoran casi en su totalidad que sí disponen de ordenadores para su uso, no necesariamente significa que existen ordenadores para todos los alumnos. Si bien la mitad del profesorado tiene acceso a entre 11 y 20 ordenadores, casi un tercio del profesorado afirma que tiene acceso a un sólo ordenador.

En relación al aula de audiovisuales, los maestros de música también mencionan la incompatibilidad horaria y el aula de uso compartido como principales dificultades de uso.

Es el aula de música, la que los maestros, en su mayoría, valoran como la más apropiada para utilizar los medios en su docencia aunque también, en menor medida, se propone utilizarlos en otro tipo de aula específica o en las propias aulas generales.

Por último, dentro de los aspectos organizativos hemos examinado los procedimientos que se siguen en los centros para la adquisición de medios audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías. En la mayoría de los casos, la dirección del centro consulta bastante o siempre a los maestros antes de adquirir nuevos medios o materiales. Sin embargo, también es cierto que una cuarta parte del profesorado participante en este estudio nunca o casi nunca es consultado. Las entrevistas pusieron de relieve que no todos los maestros conocen cuál es el procedimiento que se debe seguir para conseguir dotar al aula de música con los medios o materiales que creen necesarios.

De las aportaciones anteriores se derivan las siguientes implicaciones relacionadas con la política de selección, adquisición y conservación tanto de medios como de materiales para el uso en la clase de música. Entre las cuestiones a destacar, el estudio revela que:

- Las diferencias en la dotación de los centros pueden depender del interés personal de los propios maestros de música que solicitan medios y/o de acuerdo a sus intereses/gustos personales.
- Los maestros de música adquieren de forma particular materiales para utilizar en el aula, como por ejemplo, música grabada. Pero no se observa un archivo sonoro básico común más allá de las obras de la música clásica por lo que la selección del repertorio de trabajo podría depender también de los intereses/gustos personales o de lo que fija la editorial elegida.
- Por último, se aprecia en algunos casos un cierto desconocimiento del procedimiento a seguir para solicitar la adquisición de nuevos materiales.

Por tanto, creemos oportuno -tal como sugieren algunos de los maestros participantes en el estudio- realizar un estudio pormenorizado de las necesidades reales de cada centro dependiendo de sus características (ubicación y número de alumnos por curso) para que el esfuerzo realizado por la Administración Pública de proporcionar una dotación básica, que claramente es observable, sea común a la vez que particular para atender las peculiaridades de cada centro.

Por otra parte, también podemos extraer las siguientes implicaciones referidas a la existencia de aulas específicas. Si bien existen estas aulas y normas para su uso, se aprecia la conveniencia de garantizar un horario flexible que otorgue prioridad a los maestros especialistas, ya que éstos sólo disponen de una hora semanal con cada grupo a diferencia de las otras áreas del currículum. Asimismo, en el caso del uso compartido del aula de música se debería garantizar el uso por parte del especialista de música ya que así se facilita el desarrollo de su tarea docente o consensuar un sistema alternativo entre todo el profesorado implicado. Por último, se observa la necesidad de promover la instalación de pasillos cubiertos en aquellos centros en donde, para acceder al aula de música, es necesario caminar por zonas descubiertas, lo que impide utilizarla en caso de mal tiempo. En cualquier caso, la situación ideal sería que el especialista de música dispusiera de un aula específica para su uso particular a tiempo completo, con su material disponible para ser utilizado según las necesidades didácticas, y disponer de pizarra digital y ordenadores en la propia aula de música para facilitar la inclusión de las TIC.

4.2. Usos que realizan los maestros de música de los diferentes medios

4.2.1. Utilización de medios impresos, audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías

En el segundo capítulo hemos estudiado el debate sobre los medios y materiales a utilizar en la educación musical, que incluye el cuestionamiento de la propia música como material auditivo principal además de los elementos físicos para su realización, que van desde los instrumentos tradicionales hasta las tecnologías de la información y de la comunicación. Las diferentes propuestas y tendencias en educación musical han incluido músicas de las más variadas tendencias estéticas y procedencia. La selección de materiales está fuertemente relacionada con las propias prácticas musicales que deben ser elegidas por su valor intrínseco, por propiciar el desarrollo y la identidad cultural de los propios alumnos y por estar al alcance de las propias capacidades de los docentes. Sabemos que la educación más fructífera es aquella que se centra en el propio educando y en sus necesidades.

La canción ocupa un lugar primordial en toda educación musical al constituir la herencia cultural de la comunidad a la que se pertenece, transmitiendo los elementos esenciales del lenguaje musical y facilitando la participación individual. De ahí la importancia de su presencia en la clase de música y, particularmente, de la canción popular. Algo similar puede afirmarse con respecto al movimiento. Gran parte de la población no ha tenido la oportunidad de contar con un espacio educativo para explorar las posibilidades expresivas del movimiento en relación a la música. Para que las propuestas en este sentido sean participativas, deben lograr la adhesión de los educando teniendo en cuenta sus necesidades, preferencias e intereses sin descuidar la influencia de lo que reciben a través de los medios de comunicación. En cualquier caso, son los propios criterios

personales de los docentes los determinantes en la selección de materiales y las posibilidades económicas para su adquisición. También recae en ellos, la responsabilidad de transmitir su cuidado y su organización a los alumnos. En este sentido es destacable que, a pesar de que los niños y adolescentes viven rodeados de música, muchas veces no parecen estar interesados en las clases de música institucionales. Es el maestro el que debe modular el vínculo entre alumnado, asignatura e institución, estableciendo puntos de contacto entre lo que reciben los alumnos y lo que considera valioso transmitir.

En un mundo globalizado y con sociedades donde nos encontramos con personas de diversas procedencias, se impone la presencia de materiales musicales que respondan a esos orígenes, valorando a las personas que son sus portadores y su cultura, evitando su aislamiento. En realidad, se puede afirmar que una verdadera educación musical es multicultural y dinámica, porque la propia música lo es. Por otra parte, los progresos técnicos han influido con profundidad en las prácticas musicales, tanto en su difusión como en su producción y codificación. La cuestión fundamental es cuál es su efectividad en la enseñanza musical y cómo hacerlos más efectivos para no centrarnos en los propios medios sino en el conocimiento, a fin de evitar una utilización indiscriminada.

Nuestro trabajo nos ha permitido conocer las percepciones que tienen los maestros de música respecto a cómo utilizan los diferentes medios impresos, audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías en su práctica docente. Las principales conclusiones que se derivan de este punto, ponen de manifiesto que, en la casi totalidad de clases de música, están presentes y se utilizan de forma importante los medios audiovisuales, como no podía ser de otra manera por lo expuesto anteriormente, y otros medios impresos (cuadernos de música, láminas, cancioneros o fichas, entre otros). Así mismo también están presentes y se utilizan en la mayoría de los casos, los libros de texto y los medios informáticos. Se confirma, de esta forma, los resultados de la investigación realizada por Chao Fernández (2005) respecto al uso mayoritario de los libros de texto. En cuanto a las otras tecnologías son utilizados por un porcentaje minoritario de maestros que aumentan hasta las dos cuartas partes del profesorado si se tienen en cuenta a los maestros que a veces los utilizan. Podemos afirmar que los maestros de música tienen la suficiente versatilidad para utilizar todo tipo de medios en sus clases de música.

Como se desprende de este estudio, en estos últimos años se ha producido un cambio de tendencia si recordamos el estudio de Fernández Morante (2002, p.591), en el que se apuntaba que en Galicia la utilización de medios audiovisuales -si bien más utilizados que el resto-, informáticos y TIC era muy baja, a semejanza de lo que ocurría en el territorio MEC. Ahora bien, como el estudio anteriormente citado se refería al profesorado en general no estamos en condiciones de afirmar si

en la actualidad los maestros de música utilizan en sus prácticas los medios con una frecuencia más alta que antaño o si los utilizan con una frecuencia más alta que el resto del profesorado.

Antes de adentrarnos en la presentación detallada del uso de los diferentes medios que realizan los maestros de música, destacamos un aspecto estudiado en nuestro trabajo que ha desvelado que casi la totalidad de los maestros participantes valoran que el uso de medios influye en la organización de sus clases de música. Conocer este aspecto es fundamental porque permite deducir la importancia de la elección de los medios en el desarrollo de las actividades, su dinámica y sus finalidades. Entre las principales influencias que tienen los medios en la organización de las clases se mencionan:

- De tipo organizativas, es decir, las influencias en la organización temporal, espacial y de distribución del alumnado así como también en la organización de los propios medios;
- Con respecto a la programación, la organización de contenidos, las actividades que se llevarán a cabo y la adaptación de medios y materiales a las mismas;
- En relación al clima de trabajo en el que se desarrollará la clase;
- En el tipo de asistencia pedagógica que pueden prestar los diferentes medios y materiales;
- Referidas a las múltiples posibilidades que ofrecen.

Con referencia a la utilización de medios impresos, los maestros de música realizan las siguientes valoraciones:

- *Libros de texto*: no sólo están presentes en los centros de forma importante sino que también son utilizados por la mayoría de los maestros de música que apoyan su actividad en ellos. Se consideran 'guías', 'referentes' o 'base' y no son utilizados en su totalidad ni tampoco siempre salvo por un porcentaje muy reducido de maestros. Por otra parte, también destaca el porcentaje de maestros que nunca o casi nunca utilizan un libro de texto ya que alcanza una cuarta parte de los participantes de este estudio.
- *Otros medios impresos*: casi la totalidad de los maestros de música hacen uso de otros medios impresos, sobre todo de cancioneros. La mayoría de maestros utiliza carteles o láminas, libros de consulta, cuadernos de música, cancioneros, fichas, murales o libros infantiles. En menor medida, se utiliza la prensa, tarjetas, pictogramas o apuntes elaborados por el propio maestro.

Con relación a la utilización de *medios audiovisuales*, las apreciaciones realizadas por los maestros de música revelan que casi la totalidad de los maestros de música recurren a ellos. Como hemos mencionado anteriormente, el aprendizaje de la música, al igual que el de otros lenguajes artísticos, es eminentemente práctico y se realiza a través de la experiencia directa. Los ejemplos de música grabada proporcionan una impregnación musical global, que permite el desarrollo de diferentes actividades musicales (cantar, bailar, improvisar, tocar). Por tanto, es imprescindible la presencia en el aula de música de medios que permitan la escucha de música grabada (cadenas musicales, radiocassettes, mp3 o similares).

Referido a la utilización de *medios informáticos*, más de la mitad los maestros de música estiman que los utilizan bastante o a veces. También cabe mencionar el porcentaje reducido de maestros que nunca los utiliza.

Según la mitad de los maestros participantes en el estudio, las TIC deberían incorporarse en la enseñanza de la música desde la educación infantil. Por otra parte, una cuarta parte de los maestros de música cree que deben introducirse recién a partir de la educación primaria mientras que un número muy reducido opina que debería ser a partir de la educación secundaria.

En menor medida, los maestros valoran que también utilizan *otros medios tecnológicos*. Cabe destacar que su uso es mucho menor que en el caso de los medios audiovisuales e informáticos. Más de la mitad de los maestros afirma que nunca o casi nunca ha utilizado la pizarra digital y la mayoría estima que nunca o casi nunca ha utilizado un proyector de materiales.

Pero las principales aportaciones de este estudio no sólo revelan información sobre la frecuencia de utilización de los diferentes medios en la comunidad autónoma gallega, sino que también arrojan información sobre los contenidos que incluyen los diferentes tipos de materiales que se utilizan.

La investigación, por otra parte, nos ha permitido conocer cuáles son los principales inhibidores que llevan a los maestros de música en Galicia a no utilizar los medios existentes en sus centros. En primer lugar, cabe destacar que sólo nos proporcionan información un poco más de la cuarta parte del profesorado dato que guarda una relación directa con el número de maestros que utilizan los diferentes medios. Para un número reducido de maestros, los motivos para la no utilización de los medios son muy diversos. En el caso concreto de los medios impresos, las causas se deben a los programas y contenidos inadecuados, la falta de tiempo/amplitud de la programación educativa y la falta de presupuesto para adquirir materiales. Para los medios audiovisuales se menciona la falta de tiempo y la amplitud de la programación educativa que obliga a la optimización de las actividades propuestas, la falta de instalaciones adecuadas para su visionado y audición, la dificultad que representa el transporte de los equipos a las aulas, la falta de presupuesto del centro

para adquirir material de proyección, la falta de coordinación entre los docentes del centro para facilitar su utilización, las dificultades que tienen para integrarlos en el proceso de enseñanza/aprendizaje, la falta de experiencia en su utilización, la falta de presupuesto en el centro para su mantenimiento, su mal estado (estropeado), su ubicación que dificulta el uso, el excesivo número de alumnos, la falta de formación para utilizarlos, los programas y contenidos inadecuados, la falta de equipos de grabación. Para los medios informáticos se menciona la falta de coordinación en el centro que para que se pueda facilitar su utilización, la falta de tiempo tanto referido a la materia como al tiempo necesario para dedicar al aprendizaje de los medios, el excesivo número de alumnos, la dificultad que supone transportarlos al aula, la falta de experiencia, la falta de instalaciones adecuadas para su observación y audición, la falta de formación, los programas y contenidos inadecuados, la falta de presupuesto en el centro para adquirir material de paso, el trabajo a mayores que implican, la dificultad que tienen para integrarlos en el proceso de enseñanza/aprendizaje, la falta de presupuesto en el centro para su mantenimiento, la dificultad que suponen para el esfuerzo y la iniciativa de los estudiantes, su mal estado de conservación y los problemas de funcionamiento, la falta de interés que despiertan en el profesorado.

Por último, otro aspecto a destacar es la producción de materiales que realizan los maestros de música. Una conclusión importante de esta investigación es que la mitad de los maestros de música crean materiales propios. Además de consumidores, la mitad de los maestros de música son diseñadores de materiales educativos de diversa índole (tanto impresos, audiovisuales, informáticos como recursos corporales, dramatizaciones o coreografías). Podemos decir que la producción que realizan los maestros de música es un reflejo de su compromiso con la actividad docente que desempeñan, a la vez que pone de manifiesto la creatividad de los mismos a la hora de elaborar recursos para desarrollar actividades motivadoras que activen el interés por el aprendizaje. No existe ninguna asociación entre la producción de materiales y la edad de los maestros o de sus estudios realizados en conservatorio. Entre las producciones impresas se mencionan las láminas, murales, musicogramas, franelogramas, fichas, partituras, alfombras para reproducir ritmos, juegos de discriminación auditiva y del lenguaje musical (cartas, tableros, dados, tarjetas), puzzles, un libro interactivo y/o el periódico escolar. Por su parte, como ejemplo de las producciones audiovisuales se señalan los montajes audiovisuales. Entre las producciones realizadas con medios informáticos se mencionan los powerpoints, las actividades con Smart Notebook o Webquest, diapositivas y aplicaciones para la pizarra digital. Otro tipo de producciones son las artísticas como las coreografías, dramatizaciones, cuentos musicados o creación de cotidiáfonos. Cabe destacar que un porcentaje minoritario recibió una ayuda técnica o económica para elaborar su material.

Por otra parte, la mayoría de los maestros de música realiza modificaciones o adaptaciones de los diferentes materiales que emplea en el aula.

A pesar de que la mitad de los maestros producen materiales, sólo una cuarta parte propone a sus alumnos producir materiales como grabaciones sonoras, grabaciones en vídeo, presentaciones en powerpoint, murales, audiogramas, instrumentos musicales, arreglos en Audacity, canciones compuestas en Smart, partituras y montajes fotográficos con el fin, sobre todo, de ampliar los conocimientos sobre música de los alumnos y/o interpretar, componer, disfrutar con la música y/o escucharse.

De las aportaciones anteriores se pueden desprender las siguientes implicaciones relacionadas con la integración de los diferentes medios en el aula de música:

- El aprendizaje musical es considerado una experiencia viva y directa por los pedagogos. La forma de poner en marcha las vivencias musicales condiciona los procedimientos de enseñanza/aprendizaje. En este estudio, los maestros de música demuestran tener muy presente este aspecto que se evidencia en el uso preponderante de la música grabada.
- Los libros de textos y otros materiales impresos están también mayoritariamente presentes en la clase de música y cumplen un papel importante en la organización de las clases al ser utilizados los primeros como 'guía' y 'referentes' en el desarrollo del currículum.
- Se aprecia una inclusión lenta en el uso de las TIC por problemas de organización espacial y formación. La disponibilidad del aula, la amplitud del currículum y la escasa carga horaria de la asignatura determina, muchas veces, que el profesorado opte por no desplazarse al aula específica. Una parte de los maestros de música reconoce la necesidad de acciones formativas que ayuden a subsanar las carencias que tienen en esta área.

4.3. Percepciones de los propios maestros de música respecto a su formación en medios y materiales

Como queda reflejado en nuestro estudio sobre la realidad educativa musical en la escuela española, la educación musical en España ha mostrado a lo largo de su historia ciertas particularidades. El patrimonio musical de este país es de una gran riqueza gracias a la variedad de músicas tradicionales y populares que posee, además del acervo de músicas cultas producido a través de los siglos. Sin embargo, la educación musical no ha estado exenta de numerosas dificultades. Podemos mencionar, por ejemplo, el hecho de que no ha sido para todos. Si bien entre las escuelas de música más antiguas de Europa se encuentra la *Escolanía de Montserrat* que data del siglo XIII, la educación ofrecida no era generalizada y estaba estrechamente ligada a la educación religiosa. Por otra parte, también debemos referirnos a la relación existente entre la

educación musical impartida en la escuela y la formación que reciben los docentes así como el lugar que ocupa en la organización curricular que, en general, ha sido modesta en cuanto a carga horaria, en el caso de que fuera incluida en el currículum.

Algunos esfuerzos por incorporar la enseñanza musical en la escuela primaria no dieron su fruto, aún en épocas recientes. Esta situación cambió definitivamente con la LOGSE de 1990, que evidenció al mismo tiempo el retraso formativo en técnicas pedagógicas y la aplicación de los conocimientos adquiridos con respecto a las tendencias más modernas de la educación musical de la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, parece haberle otorgado a la educación musical un lugar que de momento no es cuestionado pero que ha sido reducido en las sucesivas leyes promulgadas por el gobierno español, a pesar de que los objetivos propuestos son más ambiciosos que en la ley anterior.

La década de los noventa también fue fundamental para la formación de los maestros al crear la carrera de maestro, especialidad educación musical y dotarla con una fuerte carga horaria de asignaturas relacionadas con la especialidad. Actualmente la situación es la contraria, ya que los nuevos planes adaptados al proceso de Bolonia reducen la carga horaria de dichas asignaturas a seis créditos ECTS y, dependiendo de la mención por la que se opte, la posibilidad de cursar otras materias relacionadas con la música. No creemos que sea posible formar docentes que piensen y actúen de forma '*artística*', requisito básico para una enseñanza de calidad, con un número tan limitado de horas. Este hecho compromete nuevamente el futuro de la enseñanza musical, a no ser que se exija a los futuros docentes una preparación musical previa de orden profesional que permita alcanzar las competencias claves para el aprendizaje permanente, tal como señala la actual legislación de la Unión Europea (2006/962/CE).

Otro aspecto importante a destacar es la concepción de la Educación Artística, que está lejos de plantearse de forma unívoca. A pesar de que la ley plantea el trabajo conjunto de los lenguajes plástico y musical, en la práctica no se suele llevar a cabo, dado que las respectivas asignaturas están asignadas a diferentes docentes que, en caso de plantear una enseñanza conjunta, deberían realizar un esfuerzo extra para su realización y elaborar nuevos planteamientos pedagógicos que faciliten la correlación e integración de ambas perspectivas. Creemos que para realizar una tarea como ésta, el docente necesita una sensibilidad múltiple y una gran capacidad de juicio crítico fundamentados en amplios conocimientos de la materia. La música, en sí misma, constituye un desafío a la enseñanza por la múltiples perspectivas que puede adquirir: su práctica a través del canto, el movimiento y la ejecución instrumental, su proceso de lecto-escritura, su relación con las otras artes, sus aspectos socio-culturales y estéticos, su relación con las nuevas tecnologías y la educación sensitiva y creativa que promueve.

La educación musical ha atravesado diversas etapas durante el siglo XX, influida por diferentes paradigmas, desde los postulados de la escuela nueva hasta los de la música contemporánea, la ecología y los diferentes modelos de aprendizaje. Es necesario recoger sus principales implicaciones en la formación docente a fin de elaborar una práctica fundamentada que pueda abrirse al futuro con una base sólida. Para ello es necesario preguntarse cuáles valen la pena por sí mismas, para el desarrollo de las capacidades musicales y para fomentar la propia identidad cultural. La educación musical ha realizado un gran esfuerzo por promover conductas y experiencias más integrales en contraposición a una enseñanza que se reduzca al aprendizaje de los aspectos más teóricos de la música. Todo este bagaje pedagógico requiere de especialistas cuya formación no puede ser improvisada. Al mismo tiempo es destacable que se comprueba una cierta autonomía del docente con respecto a sus prácticas.

Este estudio nos ha permitido conocer las percepciones que tienen los maestros de música respecto a su formación en medios y materiales. Las principales conclusiones que se derivan de este punto, ponen de manifiesto que en relación al nivel de preparación en los diferentes medios, la mayoría de maestros de música perciben que tienen una formación suficiente en los dominios técnico-instrumental y didáctico-educativo de los medios audiovisuales e informáticos. Por el contrario, se descubre un área de necesidad formativa en el dominio del diseño y producción de medios audiovisuales ya que casi la mitad de los maestros de música valora que posee muy poca formación en este dominio. Esta situación también se da con respecto a los medios informáticos y de otras tecnologías, pero en este caso es la mayoría de los maestros de música la que valora que está poco o nada formado en el dominio del diseño/producción de medios informáticos y de otras tecnologías.

El análisis detallado de los datos aportados por los maestros participantes en este estudio, también ha revelado que casi una cuarta parte del profesorado de música no conoce, y por tanto no está formado en ninguno de los dominios, ciertos medios propios del ámbito musical como son los secuenciadores, elementos del entorno MIDI, software de acompañamiento además de otros medios, como la emisora de radio.

En cuanto a la importancia que conceden los maestros de música al estar formados en los diferentes dominios, el estudio ha desvelado que la mayoría de los maestros opina que es importante estar formados en el dominio técnico-instrumental y didáctico-educativo, aunque para el software de acompañamiento, los secuenciadores y la emisora de radio disminuye el número de maestros hasta casi un poco más de un tercio. No puede decirse que suceda lo mismo en el caso del dominio del diseño/producción de medios ya que los datos revelan que algo menos de la mitad de los maestros consideran que es importante estar formados en este dominio y, en el caso del

software de acompañamiento y la emisora de radio se reduce hasta una cuarta parte de los maestros.

Como se desprende de los datos anteriores, los maestros de música son capaces de diferenciar cada uno de los dominios por lo que se constata la necesidad de atender esas áreas que presentan carencias de formación específica, como es el caso concreto del conocimiento de las posibilidades para la realización de materiales educativos.

También hemos consultado a los maestros de música su opinión respecto a la consideración que les merece su preparación para la integración en el aula de los medios audiovisuales, informáticos y de otras tecnologías. La mayoría de los maestros valoran que sí están preparados, aunque cabe destacar el porcentaje de maestros -que alcanza algo más de un tercio- que afirma que no tiene un entrenamiento adecuado para integrar los diferentes medios en el currículum de música. Algo similar ocurre con las percepciones que tienen referido al resto del profesorado de música, aunque en menor medida. Sin embargo, cuando se refieren a los maestros generalistas sucede lo contrario, la mayoría de los maestros de música valora que éstos no están preparados y, por el contrario, algo más de un tercio afirma que sí lo están.

Un dato relevante que ha emergido de esta investigación, pone de manifiesto que en Galicia los maestros de música adquieren su formación en los diferentes medios principalmente a través de su propia iniciativa personal, es decir, de forma auto-didacta. Sin embargo, cabe destacar que este auto-aprendizaje convive con otros tipos de formación, como son las que se adquieren en cursos o en la carrera universitaria.

En la investigación se pone de manifiesto el interés y la preocupación de los maestros de música por actualizar y completar su formación en los campos en los que sus conocimientos y habilidades resultan insuficientes para la realización de clases fluidas y efectivas. Un número reducido de maestros, cercano a una quinta parte del profesorado participante en este estudio, pertenece a un grupo de profesores que realizan actividades relacionadas con el diseño, utilización y/o producción de medios.

En relación a las medidas para mejorar la formación técnica-instrumental, didáctico-educativa y de diseño/producción de los maestros en los diferentes medios, la mayoría de los maestros de música propone algún tipo de sugerencia, entre las que sobresale el ofrecer un mayor número de cursos específicos para atender las necesidades de formación.

De las aportaciones anteriores se puede desprender la siguiente implicación relacionada con la formación en el uso de los diferentes medios del profesorado que imparte clases de música: el

estudio revela que si bien es cierto, como ya hemos mencionado, que la mitad de los maestros de música son diseñadores de materiales educativos, éstos perciben que están poco o nada formados en el dominio del diseño y producción de medios audiovisuales e informáticos aplicados al proceso de enseñanza/aprendizaje, por lo que son necesarias acciones que cubran estas necesidades de formación mediante la oferta de cursos específicos, en el caso de los maestros ya titulados, y mediante la inclusión en la formación inicial de los maestros de música de acciones de capacitación, como consecuencia de una reflexión conjunta del área de Didáctica de la Expresión Musical o dentro del ámbito universitario en general.

4.4. Otras problemáticas y particularidades que presenta la práctica docente de la música en la educación primaria que emergen del estudio realizado

Durante la investigación han surgido diferentes temáticas relacionadas con la práctica profesional que hemos recogido porque, sin ser centrales en la investigación llevada a cabo, ponen la mirada en aspectos de la práctica docente relevantes y que necesitan de un estudio en profundidad. El mismo rol del maestro de música es múltiple por las diferentes tareas de las que debe hacerse cargo. Entre ellas podemos incluir la de animación de los festivales, la docencia en diferentes niveles educativos con alumnos que requieren habilidades pedagógicas distintas, la docencia de otras asignaturas como maestros generalistas y los cambios continuos de grupos y contenidos. Al mismo tiempo debe ser capaz de incorporar las TIC a su trabajo y nuevos medios de evaluación como los portafolios o los trabajos por proyectos. Pero todas estas actividades están marcadas por los estilos individuales de enseñanza y el papel que ocupa el arte en la cultura en que se lleva a cabo la enseñanza. En este estudio se ponen en evidencia las siguientes cuestiones:

- Carencias formativas para desempeñarse con comodidad en la educación infantil: algunos maestros de música se ven obligados a dar clase en este nivel educativo para completar su horario lectivo sin tener la preparación y los recursos didácticos adecuados.
- Tiempo lectivo escaso para la asignatura: en general, el profesorado considera insuficiente una hora semanal para el desarrollo del currículo y la inclusión de todas las áreas posibles de desarrollo que ofrece la educación musical y sus medios.
- Necesidad de espacios adecuados: si bien los centros cuentan con una dotación de medios y materiales mayormente suficiente, no ocurre lo mismo con respecto a los espacios en los que se desarrollan las clases que, en algunos casos, se manifiestan reducidos para la realización de las actividades musicales y la conservación del material.

- La evaluación de la asignatura, cuya calificación, según la legislación actual, debe ser promediada con la nota obtenida en la asignatura de plástica, siendo una media entre las dos, dificultando que el desempeño del estudiante se vea reflejado en ella fielmente.
- La escasa valoración social que se le da a la asignatura, que comienza con la dotación horaria en el currículo y se prolonga en la sociedad.
- La pérdida de tiempo que supone el traslado de un aula a otra en los centros que no disponen de un aula de música adecuada y disponible para la realización de las clases.
- La preparación de festivales para ocasiones señaladas, que suponen una interrupción en la continuidad de las clases y el desarrollo del currículo.
- La gran cantidad de alumnado que debe ser atendido por cada maestro de música, al tener que impartir clase en numerosos cursos diferentes.

De las contribuciones realizadas por los maestros de música se pueden desprender las siguientes implicaciones relacionadas con la formación del profesorado que imparte clases de música así como también relacionadas con la asignatura misma:

- La necesidad de adoptar medidas formativas que cubran los requerimientos de los docentes y que incorporen una formación especializada que capacite al maestro de música a intervenir en el segundo ciclo de la etapa educativa de educación infantil. Asimismo, se requiere un mayor número de cursos para atender las diferentes demandas planteadas por los maestros de música que abarquen desde el manejo básico de las TIC hasta cursos específicos de educación musical.
- La necesidad de favorecer acciones de promoción social de la música que permitan, a largo plazo, una reorganización de las horas asignadas a las diferentes áreas del currículo y una mayor valoración social de la asignatura. Es necesario profundizar en la dicotomía que existe entre la percepción de los docentes que apuntan a la escasa valoración social que recibe la asignatura y el florecimiento de las series de éxito y programas de entretenimiento que incluyen la música como parte esencial de su contenido.
- La necesidad de diferenciar en la evaluación de la asignatura, la nota correspondiente a la parte de música incluyendo en el boletín de calificaciones un apartado específico que recoja ambas calificaciones.
- La necesidad de revisar los espacios asignados en los centros escolares para que el 100% de los centros cuente con un aula de música suficientemente amplia para la

realización de actividades coreográficas, la distribución del material instrumental y el mobiliario adecuado para que los niños se sienten en el aula.

- La necesidad de establecer unos lineamientos en la formación que miren directamente a la práctica y que incluyan las innovaciones educativas y promuevan un nivel de excelencia.
- La necesidad de promocionar puentes entre el profesorado de música de los diferentes niveles educativos para optimizar la formación que reciben los alumnos.

A fin de promover el avance en la utilización de los diferentes medios en la educación musical en la escuela primaria en Galicia, ofrecemos las siguientes aportaciones para el futuro como síntesis de lo expuesto anteriormente en los diferentes apartados de estas conclusiones.

Con respecto a futuras investigaciones es necesario consolidar una línea de investigación en medios impresos, audiovisuales y TIC que proporcione conocimiento sobre las prácticas docentes que tienen lugar en el aula de música y permita profundizar en las problemáticas que plantea la realidad diaria de la educación musical tanto en Galicia como en el resto de España. A su vez, es fundamental estudiar cómo se incorpora la utilización de las TICs en la enseñanza de la música, cuándo son verdaderamente efectivas y cómo utilizarlas como medios y no como fin en sí mismos. Por último, también es importante y necesario estudiar cuál es el equilibrio entre la vivencia musical, esencial en el estudio de la música, y la utilización de los diferentes medios que están al alcance del profesorado.

En cuanto a la administración educativa, le corresponde a ésta cuidar la presencia de los medios en la educación. Si bien es cierto que la mayoría de los profesores consideran que existe un volumen adecuado de medios en los centros -y en algunos casos muy aceptables-, es importante centrarse en la dotación de aulas específicas que cuenten con un mobiliario y espacio adecuado para impartir las clases de música evitando desplazamientos de grupos de forma que se optimice el tiempo -tan escaso en el caso de la educación musical- evitando, también así, la incompatibilidad horaria que obstaculiza la tarea docente; a la vez que debe paliar las carencias de medios como por ejemplo, es el caso de la pizarra digital. Hemos visto que un número considerable de maestros de música no la utilizan nunca o casi nunca. Este dato se comprende a la luz de la información proporcionada de que los maestros valoran que un porcentaje similar de los centros no tiene, o está dotado pero de forma insuficiente, de ellas.

Asimismo le corresponde a la administración, garantizar la formación continua de los maestros de música en temas que sean relevantes para su práctica docente con profesorado competente que sea capaz de estimular mejoras en sus prácticas educativas bien fundamentadas.

Por su parte, a los maestros les corresponde cuestionarse sus prácticas y los usos que realizan de los diferentes medios de los que disponen a la vez que deben estar sensibles a los requerimientos que les plantea la realidad diaria del aula. Para ello, deben completar su formación en aquellas áreas en las que detectan carencias o para adaptarse a las nuevas necesidades que le planteen los alumnos, los avances tecnológicos que se producen en la sociedad y la propia actividad que desempeñan.

Por último, a la Universidad -como espacio en el que se forman los maestros profesionalmente- le corresponde garantizar una preparación adecuada para el inicio de la carrera profesional que recoja la multiplicidad de las tareas del maestro de música en primaria ya que éste deberá afrontar la docencia en diferentes etapas educativas. A su vez debe promover la formación de verdaderos artistas educadores. Para poder llevar a cabo este cometido, los docentes que trabajamos en la misma también tenemos las responsabilidades mencionadas en el párrafo anterior para los maestros de música. Como ejemplo, podemos citar el caso de la pizarra digital que es un medio incorporado por la Administración Autonómica y no está disponible en todas las aulas universitarias para formar a los futuros maestros. Creemos que el alumnado debe tener la oportunidad de ver al propio profesor universitario manejando todos estos medios en su formación, para que así la pedagogía específica pueda estar incluida en la propia práctica. Debemos estudiar cuáles son las innovaciones que están teniendo lugar para incorporarlas, de ser el caso, en nuestras aulas y reforzar las diferentes habilidades pedagógicas desde la propia práctica formativa.

Uno de los grandes desafíos de los nuevos planes de estudio es cubrir todas las necesidades profesionales del alumno que quiere cursar la mención en educación musical, dada la escasa carga horaria que se dispone para ello. La música es un lenguaje vivo y dinámico, con múltiples manifestaciones. Por tanto, es necesario proporcionar estrategias de formación continua y auto-aprendizaje según lo requiera la realidad a través de la propia formación. La tarea del maestro de música es compleja y requiere de diferentes habilidades: cantar, bailar, tocar instrumentos, componer, manejar los diferentes medios y recursos (que cada vez son más variados y complejos), y todo esto debe hacerlo con un mínimo de corrección y fluidez, porque para el alumno de la escuela primaria es más importante cómo hace las cosas que las técnicas pedagógicas que utiliza para ello. Sabemos que los modelos pedagógicos tienden a repetirse, de ahí la necesidad de crear ambientes de aprendizaje integradores, que promuevan la indagación y comprensión de todo el grupo.

De esta forma concluimos la exposición de las principales aportaciones y sus implicaciones del estudio llevado a cabo que, en nuestra opinión, contribuyen a una mejor comprensión de la realidad profesional del docente de música de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Es destacable el hecho de que las diferentes dimensiones estudiadas se entrecruzan y complementan proporcionando una visión más amplia de los fenómenos estudiados, poniendo en evidencia la

importancia de la investigación didáctico-curricular y su capacidad para generar nuevas perspectivas de la práctica educativa que favorezcan su mejora y actualización constante. A partir de aquí, pueden desarrollarse nuevas líneas de acción e investigación que permitan la optimización de los procesos de integración de los diferentes medios y su uso didáctico, además de constituir un punto de partida para dinamizar y actualizar la formación de los propios docentes.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- ABELES, H. et al. *Foundations of Music Education*. Estados Unidos: Ed. Thomson Schirmer, 1995.
- ACASO, M. *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2009.
- ACHA, J. *Educación Artística*. México: Ed. Trillas, 2006 (primera edición, 2001).
- AGRA, M.J.; GEWERC, A.; MONTERO, L. "El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on-line y presenciales". *Enseñanza*. 2003, núm. 21, p. 101-114.
- AGRA PARDIÑAS, M.J. "El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como herramienta de formación". En: MARÍN VIADEL, R. (ed.). *Investigación en Educación Artística*. Granada: Ed. Universidad de Granada, 2005, p.127-150.
- AGUIRRE DE MENA, O.; MENA GONZÁLEZ, A. *Educación Musical. Manual para el profesorado*. Granada: Ed. Aljibe, 1992.
- AHARONIÁN, C.: "¿De qué hablamos cuando hablamos de educación musical?". En: HEMSY DE GAINZA, V. (ed.). *Música y educación hoy. I Jornada de Reflexión sobre la Música y la Educación. Ponencias y documentos Universidad CAECE*. Buenos Aires: Ed. Lumen, 1997, p. 17-23.
- AHARONIÁN, C. *Educación, Arte, Música*. Uruguay: Ediciones Tacuabé, 2004.
- AHARONIÁN, C. *Conversaciones sobre música, cultura e identidad*. Uruguay: Ediciones Tacuabé, 2005 (primera edición, 1993).
- ALCÁZAR ARANDA, A. "Pedagogía de la creación musical: fundamentos, aportaciones". En: ALCÁZAR ARANDA, A. (ed.). *La competencia artística: creatividad y apreciación crítica*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones, 2008, p.25-42.
- ALSINA MASMITJÀ, P. *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Ed. Graó, 1997.
- ALSINA MASMITJÀ, P. "La evaluación por portafolios en el aula de música". En: GIRÁLDEZ, A. (ed.). *Percepción y expresión en la cultura musical básica*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones, 2008, p.45-60.
- ÁLVARES CAMPOS, D. "La percepción musical en escolares: relaciones con la psicología cognitivo-evolutiva y la pedagogía musical". Directora: Ana Vera Tejeiro. Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Psicología Diferencial y del Trabajo, 1997.
- ANDER-EGG, E. *Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones, 2005.
- ARCONADA MELERO, M.A. "Medios de comunicación, adolescencia y temas transversales". En: ROSALES, C. (coord.). *Innovación Educativa. Actas II Congreso de Innovación Educativa*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións, 1997, p. 49-68.

- AREA MOREIRA, M. "Medios de enseñanza y toma de decisiones del profesor. Un estudio cualitativo de casos." Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna, 1986. [Consulta: 3 de agosto de 2010]. Disponible en web: <<https://www.educacion.es/teseo/mostrarseleccion.do>>.
- AREA MOREIRA, M. *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona: Ed. Sendai, 1991.
- AREA MOREIRA, M. "Los medios y materiales impresos en el currículum". En: SANCHO, J. (coord.). *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Ed. Horsori, 1998, p.85-113.
- AREA MOREIRA, M. "Los materiales curriculares en los procesos de disseminación y desarrollo del currículum". En: ESCUDERO, J.M. (ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Editorial Síntesis, 1999, p.189-204.
- AREA MOREIRA, M. "¿Una escuela del siglo XIX en el siglo XXI? Redefiniendo las metas, formas y políticas de la educación en la era digital". En: PERNAS MORADO, E. y DOVAL RUIZ, M.I. (eds.). *Novas Tecnoloxías e Innovación Educativa en Galicia. Átomos e bits na mellora dos procesos de ensino-aprendizaxe*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico USC, 2002, p.29-39.
- AREA MOREIRA, M. *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Ed. Pirámide, 2004.
- AREA MOREIRA, M. *La educación en el laberinto tecnológico*. Barcelona: Ed. Octaedro, 2005.
- AREA MOREIRA, M. "A escola no labirinto tecnolóxico". En: CID FERNÁNDEZ, X.M. y RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, X. *A fenda dixital e as súas implicacións educativas*. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas, S.A., 2007, p.39-65.
- ARMENTEROS, E. "Cuatro fases en busca de autor". *Eufonía. Didáctica de la Música*. 1998, núm.13, p.49-56.
- ARNAUS, A. "Maurice Martenot". En: DÍAZ GÓMEZ, M. y GIRÁLDEZ HAYES, A. (coords). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Ed. Graó, 2007, p. 55-61.
- Arts for all. Los Angeles County Regional Blueprint for Arts Education* [en línea]. [Consulta: 25 de junio de 2010]. Disponible en internet: <<http://www.lacountyarts.org>>.
- BALCELLS I JUNYENT, J. *La investigación social. Introducción a los métodos y las técnicas*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 1994.
- BARONE, T.; EISNER, E. "Arts-based Educational Research". En: GREEN, J. et al. (coords.). *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, AERA, 2006, p. 95-109.
- BARRAGÁN RODRÍGUEZ, J.M. "Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa". En: MARÍN VIADEL, R. *Investigación en Educación Artística*, 2005, p.43-80.
- BARRETT, J.R. "Currents of change in the music curriculum". En: BRESLER, L. *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer, 2007, p.147-161.
- Base de Datos Teseo* [en línea]. [Consulta: 3 de agosto de 2010]. Disponible en internet: <<https://www.educacion.es/teseo/irBusquedaAvanzada.do>>.
- BERCHTOLD, A. *Emile Jaques-Dalcroze et son temps*. Lausanne: Editions L'Age d'Homme, 2000.

- BERNAL TORRES, C.A. *Metodología de la investigación*. México: Ed. Pearson, 2006.
- BEST, J.W. *Cómo investigar en educación*. Madrid: Ed. Morata, 1978 (primera edición, 1961).
- BLACKING, J. *¿Hay música en el hombre?* Madrid: Alianza Editorial, 2006 (edición en inglés, 1973).
- BLOM, D.M. "Minimal music: roles and approaches of teachers engaging students with a contemporary art music through composing activities". Tesis Doctoral [en línea]. Sidney: University of Sydney, 2006. [Consulta: 12 de julio de 2010]. Disponible en web: <<http://hdl.handle.net/2123/802>>.
- BOOTH, E. *The Music Teaching Artist's Bible. Becoming a virtuoso educator*. Nueva York: Oxford University Press, 2009.
- BOSSUAT, C. "Shinichi Suzuki". En: DÍAZ GÓMEZ, M. y GIRÁLDEZ HAYES, A. (coords). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Ed. Graó, 2007, p.79-86.
- BOWEN, J. *Historia de la Educación Occidental. Tomo Tercero*. Barcelona: Ed. Herder, 1985.
- BOWMAN, W. "Educating Musically". En: COLWELL, R. y RICHARDSON, C. (eds.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Nueva York: Oxford University Press, 2002, p.63-84.
- BRANOM, M.E. *The Project Method in Education*. 1919. Boston: The Gorham Press, 2010.
- BRASLAVSKY, C. "Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI". *Revista Electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 2006, núm. 2e, p.84-101.
- BRESLER, L. "The music lesson". En: KNOWLES, J.G. y COLE, A.L. *Handbook of the ARTS in Qualitative Research*. California: Sage Publications, Inc, 2008, p.225-237.
- BROWN, J.; ADAMS, A. "The portfolio: demonstrating what you know and what you can do". En: BROWN, J. y ADAMS, A. (eds.). *Constructivist teaching strategies*. Illinois: Charles C Thomas Publisher, Ltd, 2001, p.188-206.
- BURBULES, N.C.; CALLISTER, T.A. *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica, 2001.
- BURNS, A. *Technology integration in the elementary music classroom*. Milwaukee: Hal Leonard Corporation, 2008.
- BUTLER-KISBER, L. et al. "Narrative as artful curriculum making". En: BRESLER, L. *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer, 2007, p.219-233.
- CABERO ALMENARA, J. '*Tecnología educativa: diseño y evaluación del medio video. Roles de utilización didáctica en el contexto de las enseñanzas medias*'. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla, 1987. [Consulta: 3 de agosto de 2010] Disponible en web: <<https://www.educacion.es/teseo/listarBusqueda.do>>.
- CABERO ALMENARA, J. *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Ed.Paidós, 2001.

- CABERO ALMENARA, J. "La investigación en el ámbito de la Tecnología Educativa". En: CABERO ALMENARA, J. (Coord.). *Tecnología educativa*. Madrid: McGraw-Hill, 2007, p.247-261.
- CAHNMANN-TAYLOR, M. "Arts-based research. Histories and new directions". En: CAHNMANN-TAYLOR, M. y SIEGESMUND, R. *Arts-based Research in Education*. Nueva York: Ed. Routledge, 2008, p.3-15.
- CAMBI, F. *Las pedagogías del siglo XX*. Madrid: Ed. Popular, 2006 (edición en italiano, 2005).
- CAMPBELL, P.S. "La diversidad de culturas y los mundos musicales en las escuelas americanas". *Eufonía. Didáctica de la música*. 1997, núm. 6, p.7-14.
- CAPITÁN DÍAZ, A. *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. II Pedagogía Contemporánea*. Madrid: Ed. Dykinson, 1986.
- CARBAJO MARTÍNEZ, C. "Los desafíos de un docente de Música en Primaria". *Revista Música y Educación*. 2003, núm. 55, p.35-56.
- CÁRDENAS SERVÁN, M.I. *Evolución de la Educación Musical. La Pedagogía de Creación Musical*. Lugo: Unicopia, 2003.
- CÁRDENAS SERVÁN, M.I. "Creación musical y pedagogía de creación musical". En: ALCÁZAR ARANDA, A. (ed.). *La competencia artística: creatividad y apreciación crítica*. Madrid: Instituto Superior de Formación y Recursos en red para el Profesorado, D.L., 2008, p.77-104.
- CASTAÑÓN-RODRÍGUEZ, M.R. *La educación musical en España durante el franquismo (1939-1975)*. Director: Agustín Escolano Benito. Universidad de Valladolid, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 2009. [Consulta: 5 de junio de 2010] Disponible en web: <<https://www.educacion.es/teseo/irBusquedaAvanzada.do>>.
- CASTELLS, M. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura, I*. Madrid: Alianza, 1997.
- CASTILLO ALVAREZ, D.; PRIETO ALBEROLA, R. "Medios audiovisuales: una estrategia para mejorar la motivación". *Revista Música y Educación*. 2005, núm. 56, p.83-94.
- CATEURA MATEU, M. *Por una educación musical en España*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias S.A., 1992.
- CEA D'ANCONA, M.A. *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Ed.Síntesis, 1996.
- CEBREIRO LÓPEZ, B.; FERNÁNDEZ MORANTE, C. "La organización de los medios en los centros". En: CABERO ALMENARA, J. (Coord.). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Ed. McGraw-Hill, 2007, p.293-307.
- CHAILLEY, J. *Compendio de musicología*. Madrid: Ed. Alianza, 1991 (edición en francés, 1984).
- CHALMERS, F.G. *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Ed. Paidós, 2003.
- CHAO FERNÁNDEZ, R. *La enseñanza del folklore gallego en los colegios de educación primaria en Galicia*. Director: Nicolás Oriol Alarcón. Universidad de La Coruña, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, 2005.
- CHAPUIS, J.; WESTPHAL, B. *Sur les pas d'Edgar Willems*. Fribourg: Ed.Pro Musica, 1980.

- CHOSKY et al. *Teaching Music in the twenty-first century*. Nueva Jersey: Ed. Prentice-Hall, 2001 (primera edición, 1986).
- Cifras e datos do ensino non universitario. Curso 2008-2009* [en línea]. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 2008, 55 p. [Consulta: 5 de junio de 2010]. Disponible en internet: <http://www.edu.xunta.es/web/system/files/protected/content_type/file/2010/07/02/estadistica2009_2010.pdf>.
- CLAPARÈDE, E. *La educación funcional*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007 (primera edición, 1932).
- COHEN, L.; MANION, L. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Ed. La Muralla, 2002 (primera edición, 1989).
- COLOM CAÑELLAS, A.; SUREDA NEGRE, J.; SALINAS IBAÑEZ, J. *Tecnología y medios educativos*. Madrid: Ed. Cincel, 1988.
- COLWELL, R. "Assessment's Potential in Music Education". En: COLWELL, R. y RICHARDSON, C. (eds.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Nueva York: Oxford University Press, 2002, p.1128-1158.
- COLWELL, R. *MENC Handbook of Musical Cognition and Development*. Nueva York: Ed. Oxford University Press, 2006.
- COMISIÓN EUROPEA. *Arts and cultural education at school in Europe*. Bruselas: Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, 2009.
- COSTANZA, P.; RUSSELL, T. "Methodologies in Music Education". En: COLWELL, R. (ed). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Nueva York: Schirmer Books, 1992, p.498-508.
- COUSINET, R. *¿Qué es la educación nueva?* Buenos Aires: Ed. Kapeluz, 1959 (edición en francés, 1950).
- COUSINET, R. *La escuela nueva*. Barcelona: Ed. Luis Miracle, S.A., 1972.
- Creación e Interpretación Musical. Programa de Doctorado* [en línea]. Universidad Rey Juan Carlos. [Consulta: 3 de agosto de 2010]. Disponible en internet: <http://www.urjc.es/estudios/masteres_universitarios/artes/creacion_interpretacion_musical/index.htm>.
- CROZIER, W. "Music and social influence". En: HARGREAVES, D. y NORTH, A. (eds.). *The Social Psychology of Music*. Gran Bretaña: Oxford University Press, 2005, p.67-83 (primera edición, 1997).
- CUENCA ESCRIBANO, A. "El Área de Educación Artística-Plástica en la Escuela Infantil y Primaria y en los Diseños para la Formación del Profesorado" [en línea]. *Tendencias pedagógicas*. 1997, núm. 3., p.99-106. [Consulta: 4 de septiembre de 2010]. Disponible en internet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=175725&orden=0>.
- DALCROZE, E.J. *Rhythm, Music & Education*. Londres: The Dalcroze Society, 2000 (Reproducción de la primera edición de 1921).
- DAVIS, R.A. "Music education and cultural identity". En: LINES, D.K. (ed.). *Music Education for the New Millennium*. Gran Bretaña: Blackwell Publishing, 2005, p.47-63.

Declaración de Bolonia, de 19 de junio 1999 [en línea]. [Consulta: 5 de junio de 2010]. Disponible en internet: <http://www.eua.be/>.

DEL BIANCO, S. "Jaques-Dalcroze". En: DÍAZ GÓMEZ, M. y GIRÁLDEZ HAYES, A. (coords). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Ed. Graó, 2007, p. 23-32.

DELALANDE, F. *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ed. Ricordi, 1995.

DEWEY, J. "Prólogo". En: SCHAEFER-SIMMERN, H. *The unfolding of Artistic Activity*. California: University of California Press, 1948, p.ix-x.

DÍAZ DE RADA IGÚZQUIZA, V. *Tipos de encuestas y diseños de investigación*. Pamplona: universidad Pública de navarra, 2002.

DÍAZ GÓMEZ, M. (coord.). *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Madrid: Enclave Creativa Ediciones, 2006.

DÍAZ GÓMEZ, M.; GIRÁLDEZ HAYES, A. (coords). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Ed. Graó, 2007.

DÍAZ LARA, G. "Música y ordenador en la educación primaria. Cómo utilizar los medios informáticos en el aula". *Eufonía. Didáctica de la Música*. 1996, núm. 4, p.105-116.

DÍAZ LARA, G. "Las TIC en el aula de música". En: GIRÁLDEZ, A. (ed.). *Percepción y expresión en la cultura musical básica*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones, 2008, p.19-43.

DÍAZ PARDO, F. *La LOE pregunta a pregunta. Guía práctica sobre la normativa que actualmente rige nuestro sistema educativo*. Sevilla: Ed. Guadalturia, 2010.

Diccionario de las Ciencias de la Educación. Vol. 2. Madrid: Ed. Santillana, S.A., 1983.

DIGÓN REGUEIRO, P. "Género y Música". *Revista Música y Educación*. 2000, núm. 41, p.29-54.

EISNER, E. *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Ed. Paidós, 2004 (edición en inglés, 2002).

ELLIOTT, D. *Music Matters. A new philosophy of music education*. Nueva York: Oxford University Press, 1995.

ELLIOTT, D. (ed.). *Praxial music education. Reflections and dialogues*. Nueva York: Oxford University Press, 2005.

ESCAMILLA, A.; LAGARES, A.R. *La LOE: perspectiva pedagógica e histórica*. Barcelona: Ed. Graó, 2006.

ESCOLANO BENITO, A. "Las unidades didácticas y otras modalidades de textos globalizados". En: ESCOLANO BENITO, A. (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, p. 251-276.

ESCOLANO BENITO, A. (dir.). *Historia Ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006.

España. Decreto 130/2007, de 28 de junio, por el que se establece el currículo de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 9 de julio de 2007, núm. 132, p. 11666.

España. Ley de Instrucción Pública de 1857, sancionada por S.M. en 9 de setiembre de 1857 [en línea]. [Consulta: 10 de junio de 2010]. Disponible en internet: <<http://www.filosofia.org/mfa/e1857ley.htm>>.

España. Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 4 octubre 1990, núm. 238, p. 28927.

España. Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 24 diciembre 2002, núm. 307, p. 45188.

España. Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo 2006, núm. 106, p. 17158.

España. Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 13 abril 2007, núm. 89, p. 16241.

España. Orden de 17 de enero de 1981 por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica. *Boletín Oficial del Estado*, 21 enero 1981, núm. 18, p.1384.

España. Orden ECI/1845/2007, de 19 de junio, por la que se establecen los elementos de los documentos básicos de evaluación de la educación básica regulada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad del alumnado. *Boletín Oficial del Estado*, 22 junio 2007, núm. 149, p. 27049.

España. Orden ECI/2571/2007, de 4 de septiembre, de evaluación en Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de septiembre 2007, núm. 214, p.36676.

España. Orden de 23 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación en la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. 30 de noviembre de 2007, núm. 232, p. 19070.

España. Orden de 16 de febrero de 2009, por la que se regula el desarrollo de la evaluación diagnóstica en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 23 de febrero de 2009, núm. 37, p. 3698.

España. Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. *Boletín Oficial del Estado*, 11 de octubre 1991, núm. 244, p.33003.

España. Real Decreto 616/1995, de 21 de abril, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Historia y Ciencias de la Música y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. *Boletín Oficial del Estado*, 2 junio 1995, núm. 131, p. 16178.

España. Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado*, 18 septiembre 2003, núm. 224, p. 34355.

España. Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. *Boletín Oficial del Estado*, 25 enero 2005, núm. 21, p. 2842.

España. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 8 diciembre 2006, núm. 293, p. 43053.

España. Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4 enero 2007, núm. 4, p. 465.

España. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 30 octubre 2007, núm. 360, p. 44037.

España. Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de junio de 2010, núm. 137, p. 48480.

España. Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción Primaria del reino, de 15 de octubre de 1843 [en línea]. [Consulta: 3 de agosto de 2010]. Disponible en internet: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/89792.pdf>

España. Resolución de 15 de noviembre de 1993, de la Universidad de Vigo, por la que se ordena la publicación de los planes de estudios conducentes a la obtención del título de Maestro, especialidad de Educación Infantil, especialidad de Educación Primaria, especialidad de Educación Física y especialidad de Educación Musical, de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Educación General Básica de Pontevedra. *Boletín Oficial del Estado*, 1 diciembre 1993, núm. 287, p. 34165.

España. Resolución de 16 de diciembre de 1993, de la Universidad de Santiago de Compostela, por la que se publica el plan de estudios para la obtención del título de Maestro, especialidad Educación Musical. *Boletín Oficial del Estado*, 20 de enero 1994, núm. 17, p. 1785.

España. Resolución de 27 de julio de 2000, de la Universidad de Vigo, por la que se ordena la publicación de los planes de estudios de la Universidad de Vigo, conducentes a la obtención de diversos títulos universitarios. *Boletín Oficial del Estado*, 22 agosto 2000, núm. 201, p. 29864.

España. Resolución de 6 de noviembre de 2000, de la Universidad de Santiago de Compostela, por la que se publica la modificación del plan de estudios conducente al título de Maestro, especialidad de Educación Musical por adaptación a la normativa vigente. *Boletín Oficial del Estado*, 5 diciembre 2000, núm. 291, p. 42626.

España. Resolución de 6 de noviembre de 2000, de la Universidad de Santiago de Compostela, por la que se publica la modificación del plan de estudios conducente al título de Maestro, especialidad de Educación Infantil (Campus de Santiago) por la adaptación a la normativa vigente. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de diciembre, núm. 291, p. 42644.

España. Resolución de 7 de diciembre de 2000, de la Universidad de Santiago de Compostela, por la que se publica la modificación del plan de estudios conducente al título de Maestro, especialidad de Educación Infantil (Campus de Lugo) por la adaptación a la normativa vigente. *Boletín Oficial del Estado*, 9 de enero 2001, núm. 8, p. 1126.

España. Resolución de 30 de julio de 2001, de la Universidad de Santiago de Compostela, de corrección de errores de las Resoluciones de 6 de noviembre de 2000, por las que se publican los planes de estudios de Maestro, especialidades de Educación Infantil, Educación Musical, Lengua Extranjera y Educación Primaria (campus de Santiago). *Boletín Oficial del Estado*, 25 agosto 2001, núm. 204, p. 32280.

España. Resolución de 18 de mayo de 2009, de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo de la evaluación de diagnóstico en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia correspondiente al año 2009. *Diario Oficial de Galicia*, 29 de mayo de 2009, núm. 104, p. 9343.

ESPINOSA, S. "Creación y pedagogía: los compositores van al aula". En: DÍAZ GÓMEZ, M. y GIRÁLDEZ HAYES, A. (coords). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Ed. Graó, 2007, p. 95-112.

ESTEVE FAUBEL, J.M.; MOLINA VALERO, M.A.; LÓPEZ DE REGO, C. "El futuro de los estudios de maestro especialista en música". *Revista Música y Educación*. 2007, núm. 72, p.21-34.

FERNÁNDEZ MORANTE, C. *Los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los centros educativos gallegos: presencia y usos*. Tesis Doctoral. [CD-Rom] Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico, 2002.

FERNÁNDEZ MORANTE, C.; CEBREIRO LÓPEZ, B. "Los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en Galicia: ¿de qué disponen los profesores?". *Revista Adaxe*. 2002a, núm. 17, p.247-267.

FERNÁNDEZ MORANTE, C.; CEBREIRO LÓPEZ, B. "Los medios en los centros educativos gallegos: elementos organizativos que ayudan o dificultan su integración". *Revista Adaxe*. 2002b, núm. 17, p.227-246.

FERNÁNDEZ ORTIZ, J. "Edgar Willems". En: DÍAZ GÓMEZ, M. y GIRÁLDEZ HAYES, A. (coords). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Ed. Graó, 2007, p.43-53.

FERNÁNDEZ PONCELA, A.M. *Canción infantil: discurso y mensajes*. Barcelona: Ed. Anthropos, 2005.

FERRETTI, A. *Tango, un abrazo en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Corregidor, 1999.

FERRIÈRE, A. *La escuela activa*. Madrid: Ediciones Studium, 1971.

- FIELDING, N. "The role of computer-assisted qualitative data analysis". En: HESSE-BIBER, S.N. y LEAVY, P. (eds.). *Handbook of emergent methods*. Nueva York: The Guilford Press, 2008, p.675-695.
- FINLEY, S. "Arts-based research". En: KNOWLES, J.G. y COLE, A.L. *Handbook of the ARTS in Qualitative Research*. California: Sage Publications, Inc, 2008, p. 71-81.
- FINNEY, J. "Music Education as Identity Project in a World of Electronic Desires". En: FINNEY, J. y BURNARD, P. *Music Education with Digital Technology*. London: Continuum International Publishing Group, 2007, p.9-20.
- FLICK, U. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata, 2004.
- FLINDERS, D.J.; RICHARDSON, C.P. "Contemporary Issues in Qualitative Research and Music Education". En: COLWELL, R. y RICHARDSON, C. (ed.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Nueva York: Oxford University Press, 2002, p.1159-1175.
- Folleto informativo Mestre en Educación Musical*. Santiago de Compostela: COIE, Centro de Orientación e Información Estudiantil, 2000.
- FRANCO VÁZQUEZ, C. "En torno a la importancia de la educación artística en el currículum del maestro: los planes de estudio vigentes". *Revista Adaxe*, 2003, núm.19, pp.177-190.
- FREGA, A.L. et al. *Educación musical y computación*. Buenos Aires: Ed. Marymar, 1989.
- FREGA, A.L. "Nuevas tecnologías en la educación musical". *Eufonía. Didáctica de la Música*. 1996, núm. 4, p.7-20.
- FREGA, A.L. *Música para maestros*. Barcelona: Ed. Graó, 1996.
- FREGA, A.L. *Metodología comparada de la educación musical. Tesis doctoral*. Buenos Aires: Ed. CIEM del Collegium Musicum de Bs.As., 1997.
- FREGA, A.L. "Estrategias comparativas de enseñanza en la educación musical". En: HEMSY DE GAINZA, V. (ed). *La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI*. Bs.As.: Ed. Guadalupe, 1997, p. 89-95.
- FREINET, E. *Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de una escuela moderna*. Barcelona: Ed. Laia, 1977 (edición en francés, 1969).
- FRIED, R.L. *The passionate teacher*. Boston: Beacon Press, 1995.
- FUENTES, P.; CERVERA, J. *Pedagogía y didáctica para músicos*. Valencia: Ed. Piles, 1989.
- FUERTES ROYO, C. "Las tecnologías en el aula de música". *Eufonía. Didáctica de la Música*. 1996, núm. 4, p.21-31.
- FUERTES, C. "Uso educativo de la informática musical" [en línea]. [ref. de Julio 2010]. Disponible en internet: <<http://www.xtec.es/rtee/esp/tutorial/index.htm>>.
- GALLEGO ARRUFAT, M^a J. *La tecnología educativa en acción*. Granada: Ed. Force Universidad de Granada, 1996.
- GARCÍA CALERO, P. "Estrategias de Innovación Didáctica para el desarrollo de la Creatividad en la Interpretación Pianística". Director: Araceli Estebanz García. Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 2002.

- GARCÍA CALERO, P.; ESTEBARANZ GARCÍA, A. *Innovación y creatividad en la enseñanza musical*. Barcelona: Ed. Octaedro, 2005.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. *Diccionario europeo de la educación*. Madrid: Ed. Dykinson, 1996.
- GARCÍA PASCUAL, E. *Libros de texto y reforma educativa. Un análisis de los textos escolares de educación primaria. Tesis Doctoral*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 1997.
- GARCÍA SÍPIDO, A. "La educación artística en el discurso posmoderno, ¿solución o conflicto conceptual? [en línea] *Revista 18.U (Revista Digital asociada al proyecto Edartis)*. [Consulta: 20 de junio de 2010]. Disponible en web: <<http://www.carloescano.com/edartis/18u/anagarciasipido01.htm>>.
- GARDNER, H. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Ed. Paidós, 1995 (edición en inglés, 1993).
- GEMBRIS, H. "The development of musical abilities". En: COLWELL, R. y RICHARDSON, C. (eds.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Nueva York: Oxford University Press, 2002, p.487-508.
- GEMBRIS, H.; DAVIDSON, J. "Environmental influences". En: PARNCUTT, R. y MCPHERSON, G. (eds.). *The science and psychology of music performance*. Nueva York: Oxford University Press, 2002, p.17-30.
- GEMBRIS, H. "The development of musical abilities". En: COLWELL, R. (ed.). *MENC Handbook of Musical Cognition and Development*. Nueva York: Oxford University Press, 2006, p. 124-164.
- GEWERC BARUJEL, A. "Nuevas tecnologías: más allá de los temas transversales". En: ROSALES, C. (coord.). *Innovación Educativa. Actas II Congreso de Innovación Educativa*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións, 1997, p.121-127.
- GEWERC BARUJEL, A. "Crónica de un proceso anunciado: la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en escuelas primarias de Galicia". En: PERNAS MORADO, E. y DOVAL RUIZ, M.I. (eds.). *Novas Tecnoloxías e Innovación Educativa en Galicia. Átomos e bits na mellora dos procesos de ensino-aprendizaxe*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico USC, 2002, p. 211-228.
- GILLANDERS, C. "Los libros de texto en la práctica curricular del área de educación musical para primaria en Galicia". *Trabajo de investigación tutelado inédito*. Universidad de Santiago de Compostela, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 2004.
- GILLANDERS, C.; MARTÍNEZ CASILLAS, P. "La investigación en el ámbito musical". *Revista Música y Educación*. 2005, núm. 64, p.85-104.
- GILLANDERS, C. *Notas tomadas en el curso de formación continua 'La música en la escuela de hoy' impartido por Violeta Hemsy de Gainza en la Universidad de Santiago de Compostela*. Santiago de Compostela, 2006.
- GIMÉNEZ, T. "El uso pedagógico de las canciones". *Eufonía. Didáctica de la Música*. 1997, núm. 6, p.91-99.
- GIRÁLDEZ, A. *Internet y educación musical*. Barcelona: Ed. Graó, 2005.

- GIRÁLDEZ, A. "Educación musical desde una perspectiva multicultural: Diversas aproximaciones" [en línea]. *Revista Transcultural de Música. Trans Iberia*. 1997, núm. 1. [Consulta: 13 de octubre de 2006]. Disponible en internet: <<http://www.sibetrans.com/trans/transiberia/giraldez.htm>>.
- GIRÁLDEZ, A. *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza Editorial, 2007.
- GREEN, L. *Música, género y educación*. Madrid: Ed. Morata, 2001 (primera edición, 1997).
- GREEN, L. *Music, informal learning and the School: a new classroom pedagogy*. Surrey: Ed. Ashgate, 2009 (primera edición, 2008).
- GREGORY, A.H. "The roles of music in society: the ethnomusicological perspective". En: HARGREAVES, D. y NORTH, A. (eds.): *The Social Psychology of Music*. Great Britain: Oxford University Press, 2005, p.123-140 (primera edición, 1997).
- GUMM, A. *Music teaching style*. Galesville: Meredith Music Publications, 2003.
- GUTIÉRREZ CORDERO, R.; CANSINO GONZÁLEZ, J.L. "Música y libro de texto". *Revista Música y Educación*. 2001, núm. 47, p.51-65.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, R. "¿Especialistas o generalistas? La formación artística del profesorado de educación infantil y primaria.". En: MARTÍNEZ GARCÍA, L.M. et al. (coords). *Nuevas propuestas de acción en educación artística*. Málaga: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga, 2008, p.25-36.
- HACKETT, P.; LINDEMAN, C. *The musical classroom. Backgrounds, models, and skills for elementary teaching*. Nueva Jersey: Ed. Pearson Prentice Hall, 2004 (primera edición, 1979).
- HANLEY, B.; MONTGOMERY, J. "Contemporary Curriculum Practices and Their Theoretical Bases". En: COLWELL, R. y RICHARDSON, C. (eds). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Nueva York: Oxford University Press, 2002, p.113-143.
- HARGREAVES, D.J.; NORTH, A.C. "El estudio de lo social en la psicología de la música y en la educación musical". *Eufonía. Didáctica de la Música*. 1998, núm. 10, p.45-50.
- HELLER, J.J.; O'Connor, E.J.P. "Maintaining quality in research and reporting". En: COLWELL, R. (ed.). *MENC Handbook of Research Methodologies*. Nueva York: Oxford University Press, 2006, p.38-72.
- HEMSY DE GAINZA, V.; GRAETZER, G. *Canten señores cantores*. Buenos Aires: Ed. Ricordi, 1963.
- HEMSY DE GAINZA, V. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ed. Ricordi, 1964.
- HEMSY DE GAINZA, V.; GRAETZER, G. *Canten señores cantores de América*. Buenos Aires: Ed. Ricordi, 1967.
- HEMSY DE GAINZA, V. *Para divertirnos cantando*. Buenos Aires: Ed. Ricordi, 1973.
- HEMSY DE GAINZA, V.; GRAETZER, G. *El cantar tiene sentido. Cancionero recreativo juvenil*. Buenos Aires: Ed. Ricordi, 1991.
- HEMSY DE GAINZA, V. (ed.). *Música y Educación Hoy*. Buenos Aires: Ed. Lumen, 1997.
- HEMSY DE GAINZA, V. "La educación musical en los tiempos ecológicos". En: BENENZON, R. *La nueva musicoterapia*. Buenos Aires: Ed. Lumen, 1998, p.153-200.

- HEMSY DE GAINZA, V. *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ed. Ricordi, 1999 (primera edición, 1977).
- HEMSY DE GAINZA, V. "La educación musical en el siglo XX". *Conferencia pronunciada en el Primer Seminario Argentino sobre El Modelo Artístico en la Educación Musical (FLADEM-AR)*. Inédito. Buenos Aires: 6 de junio de 2000.
- HEMSY DE GAINZA, V. *Pedagogía musical*. Buenos Aires: Ed. Lumen, 2002.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. "Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes". En: *Bases para un debate sobre investigación artística*. Madrid: Secretaría General Técnica-MEC, 2006, p.9-49.
- HESSE-BIBER, S.N.; CROFTS, C. "User-centered perspectives on qualitative data analysis software". En: HESSE-BIBER, S.N. y LEAVY, P. (eds.). *Handbook of emergent methods*. Nueva York: The Guilford Press, 2008, p. 655-673.
- HESSE-BIBER, S.N.; LEAVY, P. (eds.). *Handbook of emergent methods*. Nueva York: The Guilford Press, 2008.
- HIGGINS, W. "Technology". En: COLWELL, R. (ed.). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Nueva York: Schirmer Books, 1992, p.480-497.
- HURTADO LLOPIS, J. "Qué materiales curriculares en educación musical" [en línea]. *Boletín núm. 17, SEM-EE*, Abril 2006, pp. 7-13. [Consulta: Julio 2010]. Disponible en internet: <<http://www.creando.net/sem-ee/SEM-EE-17.pdf>>.
- IRWIN, R. "A/r/tography as practice-based research". En: CAHNMANN-TAYLOR, M. y SIEGISMUND, R. *Arts-based Research in Education*. Nueva York: Ed. Routledge, 2008, p.103-124.
- IRWIN, R.; CHALMERS, F.G. "Experiencing the visual and visualizing experiences". En: BRESLER, L. *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer, 2007, p. 179-193.
- IRWIN, R.; SPRINGGAY, S.: "A/r/tography as practice-based research". En: SPRINGGAY, S. et al. (eds.). *Being with A/r/tography*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008, pp.xix-xxxiii.
- JONQUERA JARAMILLO, M.C. "Métodos Históricos o Activos en Educación Musical" [en línea]. *Revista Electrónica de LEEME-Lista Europea de Música en la Educación*. 2004, núm. 14. [Consulta: Julio 2010]. Disponible en internet: <<http://musica.rediris.es>>.
- JORDAN-DECARBO, J.; NELSON, J.A. "Music and Early Childhood Education". En: COLWELL, R. y RICHARDSON, C. (eds). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Nueva York: Oxford University Press, 2002, p.210-242.
- JORGENSEN, E.R. *The art of teaching music*. Bloomington: Indiana University Press, 2008.
- JUANOLA TERRADELLAS, R.; CALBÓ I ANGRILL, M. "Hacia modelos globales en educación artística". En: MARÍN VIADEL, R. *Investigación en Educación Artística*, 2005, p. 99-124.
- KÁROLYI, O. *Introducción a la música*. Madrid: Ed. Alianza, 1999 (primera edición, 1965).
- LAMA GRANDE, M. *Manual de legislación educativa. De LOXSE á LOE*. A Coruña: tresCtres Editores, 2009.

- LATORRE BELTRÁN, A. et al. *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ed. Experiencia, 2003.
- LEÓN, O.G.; MONTERO, I. *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill, 1999 (primera edición, 1997).
- LERÁNOZ IGLESIAS, M. *Informática musical*. Santiago de Compostela: Leránoz Iglesias, M., 2001.
- LINARES, J.J. *O baile en Galicia*. Vigo: Ed. Galaxia, 1986.
- LINES, D.K. (comp.). *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid: Ed. Morata, 2009.
- LÓPEZ CASANOVA, M.B. "La política educativo-musical en España durante la segunda República". *Revista Música y Educación*. 2002, núm. 50, p.15-25.
- LÓPEZ CASTRO, M. (coord.). *Introducción al flamenco en el currículum escolar*. Madrid: Ed. Akal, 2004.
- LÓPEZ DE LA CALLE SAMPEDRO, M.A. *La música en centros de educación infantil 3-6 años de Galicia e Inglaterra, un estudio de su presencia y de las prácticas educativas. Tesis doctoral*. [CD-Rom]. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico USC, 2008.
- LÓPEZ IBOR, S. "Carl Orff". En: DÍAZ GÓMEZ, M. y GIRÁLDEZ HAYES, A. (coords). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Ed. Graó, 2007, p. 71-77.
- LORENZO, T. "Música y tecnología en el «Aula de Música Moderna»". *Eufonía. Didáctica de la Música*. 1996, núm. 4, p.77-83.
- LOSADA, J.L.; LÓPEZ-FEAL RAMIL, R. *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Ed. Thomson, 2003.
- LUNDQUIST, B.R. "Music, Culture, Curriculum, and Instruction". En: COLWELL, R. y RICHARDSON, C. (eds). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Nueva York: Oxford University Press, 2002, p. 626-647.
- MAESO RUBIO, F. "El futuro de la formación artística". En: MARTÍNEZ GARCÍA, L.M. et al. (coords). *Nuevas propuestas de acción en educación artística*. Málaga: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga, 2008, p.259-273.
- MALBRÁN, S. "Utopías y falacias en la educación musical de nuestros días". En: Hemsy de Gainza, V. (comp.). *Música y Educación Hoy*. Bs.As.: Ed. Lumen, 1997, p. 29-39.
- MANHEIM, H.L. *Investigación sociológica. Filosofía y métodos*. Barcelona: Ed. CEAC, 1982.
- MARÍN VIADEL, R. (coord.). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Ed. Pearson Educación, S.A., 2003.
- MARK, M.L. "A history of music education research". En: COLWELL, R. (ed.). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Nueva York: Ed. Schirmer Books, 1992, p.48-59.
- MARK, D. "La revolución digital como un desafío para la educación musical". En: HEMSY DE GAINZA,V. (ed.). *La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI*. Bs.As.: Ed. Guadalupe, 1997, p. 63-74.

- MARK, M.L.; MADURA, P. *Music education in your hands. An introduction for future teachers*. Nueva York: Ed. Routledge, 2010.
- MARTÍ, J.; et al. "World Music, ¿El folklore de la globalización?" [en línea]. *Revista Transcultural de Música. Trans Iberia*. 2003, núm.7 [Consulta: 13 de octubre de 2006]. Disponible en internet: <<http://www.sibetrans.com/trans/trans7/redonda.htm>>.
- MARTÍN, P. "On changing technology". En: SCOTT, D.B. (ed.). *Music, culture, and society*. Nueva York: Oxford University Press, 2002, p.209-212.
- MARTÍN MORENO, C. "Las propuestas curriculares para el área de educación musical en la reforma de la LOGSE: antecedentes y estudio comparativo en educación primaria." Director: Manuel Lorenzo Delgado. Universidad de Granada, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 2003.
- MARTÍN RUIZ, J.F. "Los factores definitorios de los grandes grupos de edad de la población: tipos, subgrupos y umbrales" [en línea]. *Revista electrónica de geografía y ciencias sociales Scripta Nova*. 2005, Vol IX, núm.190. [Consulta: 12 de agosto de 2010]. Disponible en internet: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-190.htm#_edn9>.
- MARTÍNEZ, J.M. "Nuevas herramientas para la educación musical: MIDI y nuevas tecnologías". *Eufonía. Didáctica de la Música*. 1996, núm. 4, p.33-45.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Ed. Morata, 2002.
- MARTÍNEZ SAN MARTÍN, A. "Historia e evolución da danza en Galicia". En: VILLANUEVA, C. (coord.). *O feito diferencial galego na música*. Santiago de Compostela: Museo do Pobo Galego, A Editorial da Historia, 1998, p.111-139.
- MARTINEZ SÁNCHEZ, F. "Bases generales para el diseño, la producción y la evaluación de medios para la formación". En: SALINAS, J. et al. (coords.). *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación*. Madrid: Ed. Alianza, 2004, p.19-30.
- MCDONALD, N.; FISHER, D. *Developing Arts-Loving Readers*. Maryland: Scarecrow Press, Inc., 2002.
- MCLUHAN, E.; ZINGRONE, F. (comp.): *McLuhan escritos esenciales*. Barcelona: Ed. Paidós, 1998.
- MCNIFF, S. "Art-based research". En: KNOWLES, J.G. y COLE, A.L. *Handbook of the ARTS in Qualitative Research*. California: Sage Publications, Inc, 2008, p.29-40.
- MEGÍAS QUIRÓS, I.; RODRÍGUEZ SAN JULIÁN, E. *Jóvenes entre sonidos. Hábitos, gustos y referentes musicales*. Madrid: FAD – INJUVE, 2003.
- Memoria para la verificación del título de grado en maestro/a de educación primaria* [en línea]. Universidad de Santiago de Compostela, 2009. [Consulta: 5 de junio de 2010]. Disponible en internet: <[http://www.usc.es/export/sites/default/gl/servizos/sxopra/descargas/Memoria CG_Grao_Mestre_Primary.pdf](http://www.usc.es/export/sites/default/gl/servizos/sxopra/descargas/Memoria	CG_Grao_Mestre_Primary.pdf)>.
- Memoria para la verificación del título de grado en maestro/a de educación infantil* [en línea]. Universidad de Santiago de Compostela, 2009. [Consulta: 5 de junio de 2010]. Disponible en

internet: <[http://www.usc.es/export/sites/default/gl/servizos/sxopra/descargas/Memoria CG_Grao_Mestre_Infantil.pdf](http://www.usc.es/export/sites/default/gl/servizos/sxopra/descargas/Memoria	CG_Grao_Mestre_Infantil.pdf)>.

Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales-Grado en educación primaria [en línea]. Universidad de Vigo, 2008. [Consulta: 5 de junio de 2010]. Disponible en internet: <http://webs.uvigo.es/victce/images/documentos/MEMORIAS_DEFINITIVAS/Grado_Ed_Primary_a_mpliada_a_EUMariaSedesSapientae_030510.pdf>.

MICHELS, U. *Atlas de la música 1*. Madrid: Ed. Alianza, 1985 (primera edición, 1977).

MONTERO, I.; LEÓN, O.G. *Diseño de Investigaciones*. Madrid: McGraw-Hill, 1997.

MONEREO, C.; FUENTES AGUSTÍ, M. "Aprender a buscar y seleccionar en Internet". En: MONEREO, C. (coord.). *Internet y competencias básicas*. Barcelona: Ed. Graó, 2005, p.27-50.

MONTESSORI, M. *Ideas generales sobre el método. Manual Práctico*. Madrid: Ed. Cepe, S.A., 1994 (texto tomado de la edición de 1928).

MONTESSORI, M. *The Montessori Method*. Bristol: Thoemmes Press, 1995 (Reimpresión de la primera edición de 1912).

MUÑOZ, J.R. "Justine Bayard Ward". En: DÍAZ GÓMEZ, M. y GIRÁLDEZ HAYES, A. (coords). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Ed. Graó, 2007, p. 33-42.

MURO, D.; REUTER, R.J. "Electronic Musical Instruments". En: WATSON, S. (ed.). *Technology guide for music educators*. Boston: Artistpro Publishing, 2006, p.1-53.

MURPHY, R. "Harmonizing assessment and music in the classroom". En: BRESLER, L. *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer, 2007, p.361-379.

MYERS, D; BROOKS, A. "Policy Issues in Connecting Music Education with Arts Education". En: COLWELL, R. y RICHARDSON, C. (eds). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Nueva York: Oxford University Press, 2002, p. 909-930.

NADAL PEDRERO, N. *Músicas del mundo. Una propuesta intercultural de educación musical*. Barcelona: Ed.Horsori, 2007.

NAVARRO, V. "La causa de la crisis". *Diario Público*. 9 de septiembre de 2010, p.5.

NEGRÍN FAJARDO, O.; VERGARA CIORDIA, J. *Historia de la educación*. Madrid: Ed. Centro de estudios Ramón Areces, S.A., 2009.

NEGUS, K. *Los géneros musicales y la cultura de las multinacionales*. Barcelona: Ed. Paidós, 2005 (primera edición, 1999).

NETTL, B. "La etnomusicología y la enseñanza de la música del mundo". En: HEMSY DE GAINZA, V. (ed.). *La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Ed. Guadalupe, 1997, p.35-42.

NIELSEN, F.V. "Music (and arts) education from the point of view of didaktik and bildung". En: BRESLER, L.: *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer, 2007, p.265-285.

- OCAÑA, A. "Desarrollo profesional de las maestras de educación musical desde una perspectiva biográfico-narrativa" [en línea]. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*. 2006, vol. 3, núm. 3. [Consulta: 7 de junio de 2010]. Disponible en internet: <<http://www.ucm.es/info/reciem> ISSN 1698-7454>.
- OCHOA, A.M. *Músicas locales en tiempos de globalización*. Bs.As.: Grupo Editorial Norma, 2003.
- O'FLYNN, J. "Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education". *International Journal of Music Education*. 2005, vol. 23, núm. 3, p.91-203.
- OLSSON, B. "The social psychology of music education". En: HARGREAVES, D. y NORTH, A. (ed.). *The Social Psychology of Music*. Great Britain: Oxford University Press, 2005, p.290-305 (primera edición, 1997).
- ORIO DE ALARCÓN, N. "La Música en las Enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI" [en línea]. *Revista Electrónica de LEEME-Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*. 2005, núm. 16. [Consulta: Julio 2009]. Disponible en internet: <<http://musica.rediris.es>>.
- ORTIZ CASTRO, H.J. "Situación actual de la educación musical y artística en la formación del profesorado de la UPNA". *Revista de Psicodidáctica*. 2004, núm. 017. [Consulta: 4 de septiembre de 2010]. Disponible en internet: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/175/17501706.pdf>>.
- ORTIZ MOLINA, M.A.; OCAÑA FERNÁNDEZ, A. "¿Música intercultural o 'Intermusicalidad'?". *Revista Música y Educación*. 2005, núm. 58, p.51-66.
- OSSA, S. de la; et al. *Así fan os bailadores*. Pontevedra: Dos acordes, 2009.
- PADILLA GARCÍA, J.L. et al. "La entrevista". En: ROJAS TEJADA, A. et al. (eds.). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Ed. Síntesis, 1998, p.115-140.
- PALAMIDESSI, M. (comp.). *La escuela en la sociedad de redes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, S.A., 2006.
- PARAJÓN, C. *Empleo del lenguaje y verdad en la reforma educativa*. Buenos Aires: Ed. Biblos, 1998.
- PARCERISA ARAN, A. "Els materials curriculars a l'ensenyament primari". Tesis Doctoral inédita. Universidad de Barcelona, 1995. [Consulta: 3 de agosto de 2010]. Disponible en web: <<https://www.educacion.es/teseo/listarBusqueda.do>>.
- PARCERISA ARAN, A. *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Ed. Graó, 1996.
- PASCUAL MEJÍA, P. *Didáctica de la Música*. Madrid: Ed. Prentice Hall, 2002.
- PASTOR, P. "La investigación educativa musical". *Eufonía. Didáctica de la música*. 2002, núm. 26, p. 84-88.
- PEMBROOK, R.; CRAIG, C. "Teaching as a Profession". En: COLWELL, R. y RICHARDSON, C. (eds). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Nueva York: Oxford University Press, 2002, p. 786-817.

- PERANDONES MANUEL, A. "El lenguaje musical y su enseñanza en los conservatorios. Concreciones didácticas y repercusiones en la formación de los profesores". Director: Félix González Jiménez. Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 2004.
- PEREIRA COUTINHO, M.; PRIETO MARTÍNEZ, M. *Zampadanzas*. Pontevedra: Ed. do Cumio, 2010.
- PÉREZ GUARNIERI, A. *África en el aula. Una propuesta de educación musical*. Buenos Aires: Ed. Edulp, 2007.
- PÉREZ-LANZAC, C. "Ridículo, desnudo, y cornudo, pero famoso". *Diario El País, Vida & artes*. 27 de julio de 2008, p.32-33.
- PÉREZ LÓPEZ, H.J. "Investigación y práctica musical: el horizonte del doctorado en música en Europa". *Bases para un debate sobre investigación artística*. Madrid: Secretaría General Técnica-MEC, 2006, p.51-72.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, M^a; AGUADED GÓMEZ, J.I. "Diseño de programas didácticos para integrar los medios y las tecnologías en el currículum escolar". En: SALINAS, J. et al. (coords.). *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación*. Madrid: Ed. Alianza, 2004, p.69-87.
- PERNAS MORADO, E.; DOVAL RUIZ, M.I. (eds.) *Novas Tecnoloxías e Innovación Educativa en Galicia. Átomos e bits na mellora dos procesos de ensino-aprendizaxe*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico USC, 2002.
- PERRENOUD, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Ed. Graó, 2007 (edición en francés, 2001).
- PESCE, G.; YARMOLINSKY, D. *Bulebú con soda. Tango para ofrecer a los chicos*. Buenos Aires: Ed. Corregidor, 2005.
- PHELPS, R.P. et al. *A guide to research in music education*. USA: The Scarecrow Press, Inc., 1993.
- PLANO CLARK, V.L. et al. "Mixing Quantitative and Qualitative Approaches. An introduction to emergent mixed methods research". En: HESSE-BIBER, S.N. y LEAVY, P. (eds.). *Handbook of emergent methods*. Nueva York: The Guilford Press, 2008, p.363-387.
- PORTA NAVARRO, A. *La música en las culturas del rock y las fuentes del currículo de educación musical*. Director: Jenaro Talens Carmona. Universidad de Valencia, Departamento de Teoría de los Lenguajes y Ciencias de la Comunicación, 1996.
- POZO ANDRÉS, M.M. *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva, 2000.
- PREGO FERNÁNDEZ, L. *Para cantar e bailar*. Pontevedra: Ed. do Cumio, 2008.
- PRENDES ESPINOSA, M^a. "El diseño y la producción de manuales escolares". En: SALINAS, J. et al. (coords.). *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación*. Madrid: Ed. Alianza, 2004, p. 47-68.

- RAINBOW, B. *Music in Educational Thought & Practice*. Wales: Boethius Press, 1989.
- RAMÍREZ HURTADO, C. *Música, lenguaje y educación*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2006.
- RAPOSO RIVAS, M. "Opinión dos equipos directivos sobre medios e recursos tecnolóxicos nos centros de educación infantil e primaria do Concello de Ourense". En: PERNAS MORADO, E. y DOVAL RUIZ, M.I. (eds.). *Novas Tecnoloxías e Innovación Educativa en Galicia. Átomos e bits na mellora dos procesos de ensino-aprendizaxe*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico USC, 2002, p.229-240.
- REGELSKI, T.A. "Music and Music Education: Theory and praxis for 'making a difference'". En: LINES, D.K. (ed.). *Music Education for the New Millennium*. Gran Bretaña: Blackwell Publishing, 2005, p.7-27 (versión en español, 2009).
- REGNER, H. "El Orff-Schulwerk en la actualidad". En: GRAETZER, G. *Música para niños. Orff-Schulwerk. Cuaderno II*. Buenos Aires: Ed. Ricordi, 1983, p. 59-63.
- REIMER, B. *A philosophy of Music Education. Advancing the vision*. Nueva Jersey: Ed. Pearson Education, 2003 (primera edición, 1970).
- REIMER, B. "Toward a Philosophical Foundation for Music Education Research". En: COLWELL, R. (ed.). *MENC Handbook of Research Methodologies*. Nueva York: Oxford University Press, 2006, p.3-37.
- RICHMOND, F. (ed.). *Technology strategies for music education*. USA: Hal Leonard, 2005.
- RICO VEREA, M. *Arrolín, arrolán. Con novas cancións e orientacións didácticas*. Coruña: Ed Fontel, 1994.
- RICO VEREA, M. *Vente vindo, ven cantando. Cancioneiro Escolar Galego*. Coruña: Ed. Fontel, 1996.
- ROBERTS, J.M. *Historia Universal. Tomos I a IV*. [1976]. Barcelona: Ed. RBA, 2009.
- ROCA VIDAL, F. "La informática musical en el aula de música". *Eufonía. Didáctica de la Música*. 1998, núm. 13, Año IV, p.37-47.
- ROCHE, E. "La educación musical escolar: análisis histórico y valoración del currículo actual". En: ROCHE, E. (dir.). *La dimensión humanística de la música: reflexiones y modelos didácticos*. Madrid: Secretaría General Técnica MEC, 2005.
- RODRÍGUEZ DE ROBLES Y BRAÑA, L. "Creación y tecnología: claves para la organización de un aula de informática musical". *Revista Música y Educación*. 2005, núm. 43, p.53-64.
- RODRÍGUEZ MALMIERCA, M.J. (coord.). *Estado do e-learning en Galicia. Análise na universidade e empresa 2006*. Santiago de Compostela: CESGA, 2007.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. *Os materiais curriculares impresos e a reforma educativa en Galicia. Tesis Doctoral*. [CD-Rom]. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico, 2000.
- RODRÍGUEZ QUILES, J.A. "Clásico <<versus>> moderno en educación musical". *Eufonía. Didáctica de la Música*. 2006, núm. 36, p.85-97.

- RODRÍGUEZ QUILES, J.A. "Socialización musical y contexto escolar". *Revista Música y Educación*. 2006, núm. 65, p.65-78.
- ROMERO CARMONA, J.B. "La música en la escuela y su tratamiento histórico". *Revista Música y Educación*. 2005, núm. 62, p.43-58.
- ROULSTON, K. et al. "Troubling certainty. Readers' theater in music education research". En: CAHNMANN-TAYLOR, M. y SIEGSMUND, R. *Arts-based Research in Education*. Nueva York: Ed. Routledge, 2008, p. 208-219.
- RUIZ, C.; PÉREZ, M.C. "Approach to Arts Education definition" [en línea]. Unesco. [Consulta: 20 de junio de 2010]. Disponible en web: <http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=29990&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.
- RUSINEK, G. "Tradition and Change in the Spanish Music Curriculum". En: BRESLER, L.. *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer, 2007, p. 173-174.
- RUSSELL, J.; ZEMBYLAS, M. "Arts integration in the curriculum: a review of research and implications for teaching and learning". En: BRESLER, L. *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer, 2007, p. 287-301.
- SALVADOR MATA, F. et al. *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2004.
- SÁNCHEZ MARTÍN, J. "Músicas, jóvenes generaciones y medios de comunicación". En: ROCHE, E. (dir.). *La dimensión humanística de la música: reflexiones y modelos didácticos*. Madrid: Secretaría General Técnica MEC, 2005.
- SARASON, S.B. *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu, 2002, (primera edición, 1999).
- SARFSON GLEIZER, S. "Juan Vancell y Roca: teoría y práctica musical en la formación de maestros". *Revista Música y Educación*. 2007, núm. 70, p.37-46.
- SCHAUB, H.; ZENKE, K.G. *Diccionario Akal de Pedagogía*. Madrid: Ed. Akal, 2001.
- SEARS, R.; et al. "Memorial resolution" [en línea]. [Consulta: 8 de junio de 2010]. Disponible en internet: <<http://histsoc.stanford.edu/pdf/mem/FarnsworthP.pdf>>.
- SHARMA, E. *Músicas del mundo*. Madrid: Ed. Akal, 2006 (primera edición, 1998).
- SMITH, R. "Recent trends and issues in policy making". En: COLWELL, R. y RICHARDSON, C. (eds). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Nueva York: Oxford University Press, 2002, p. 23-32.
- SNYDER, S. "Connection, Correlation, and Integration". *Music Educators Journal*. 2001, vol. 87, núm. 5, p.32-39.
- SPRINGGAY, S. et al. "A/r/tographers and living inquiry". En: KNOWLES, J.G. y COLE, A.L. *Handbook of the ARTS in Qualitative Research*. California: Sage Publications, Inc, 2008, p.83-91.
- SUBIRATS, M. dels À. "Zoltán Kodály". En: DÍAZ GÓMEZ, M. y GIRÁLDEZ HAYES, A. (coords). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Ed. Graó, 2007, p. 63-70.

- SWANWICK, K. *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ed. Morata, 1991.
- SZEGO, C.K. "Praxial Foundations of Multicultural Music Education". En: ELLIOTT, D. (ed.). *Praxial Music Education*. Nueva York: Oxford University Press, 2005, p.196-218.
- TÓJAR HURTADO, J.C. *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla, 2006.
- TORRES, J. et al. *Música y sociedad*. Madrid: Ed. Real Musical, 1997 (primera edición, 1976).
- TRUEBA, F. *El milagro de Candéal*. [película]. Madrid: BMG Music Spain, 2005.
- UGARTE, M. "Introducción. Emergencia: cultura, música y política". En: UGARTE, M. (coord.). *Emergencia: Cultura, música y política*. Buenos Aires: Ediciones CCC, 2008, p.11-24.
- Unión Europea. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 30 de diciembre de 2006, L 394.
- VALLEJO, P. "Hacer música «sin saber música»: África como modelo". *Eufonía. Didáctica de la Música*. 1997, núm. 6, p.37-43.
- VALLEJO, P. *Mbudi Mbudi na Mhanga. Universo musical infantil de los wagogo de Tanzania*. Madrid: Edición del autor, 2004.
- VALLÈS VILLANUEVA, J. "Competència multicultural en educació artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de las maestras y los maestros" [en línea]. Directora: Roser Juanola Terradellas. Universitat de Girona, Departamento de las Ciencias, las Letras, las Artes y la Educación Física, 2005. [Consulta: 20 de julio de 2010]. Disponible en web: <<http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0914105-114117/#documents>>.
- VICENTE NICOLÁS, G. "Movimiento y danza en educación musical: un análisis de los libros de texto en educación primaria". Director: Ramón Minguez Fallejo. Universidad de Murcia, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 2009. [Consulta: 3 de julio de 2010]. Disponible en web: <<https://www.educacion.es/teseo/listarBusqueda.do>>.
- VÍLCHEZ FERNÁNDEZ, N. "Nuevas tecnologías: la didáctica del siglo XXI". *Revista Música y Educación*. 2005, núm. 44, p.109-120.
- VINCS, K. "Rhizome/Myzone: a case study in studio-based dance research". En: BARRETT, E. y BOLT, B. *Practice as Research. Approaches to Creative Arts Enquiry*. Londres: I.B.Tauris, 2007, p.99-112.
- VISAUTA, B. *Técnicas de investigación social. I. Recogida de datos*. Barcelona: Ed. PPU, 1989.
- VOLK, T.M. *Music, Education, and Multiculturalism. Foundations and Principles*. Nueva York: Oxford University Press, 1998.
- VV.AA. *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Ed. Cisspraxis, 2000.
- WATSON, S. (ed.). *Technology guide for music educators*. Boston: Artistpro Publishing, 2006.
- WEBSTER, P. "Computer-Based Technology and Music Teaching and Learning". En: COLWELL, R. y RICHARDSON, C. (eds.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Nueva York: Oxford University Press, 2002, p. 416-439.

WEBSTER, P.; HICKEY, M. "Computers and Technology". En: MCPHERSON, G. (coord). *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development*. Nueva York: Oxford University Press, 2008, p. 375-395 (primera edición, 2006).

WEBSTER, P. "Computer-based technology and music teaching and learning: 2000-2005". En: BRESLER, L.. *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer, 2007, p.1311-1328.

WILLEMS, E. *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1981 (edición en francés, 1975).

WILLEMS, E. *El oído musical*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2001 (edición en francés, 1985).

WILLIAMS, D.B.; WEBSTER, P. *Experiencing Music Technology*. California: Ed.Wadsworth Group/Thomson Learning, 1999.

WOLFE, D.E. "Uso de canciones en la enseñanza de habilidades académicas, sociales y motoras a niños". *Revista Música y Educación*, 2002, núm. 51, p.73-80.

ZABALA, A. "Materiales curriculares". En: Mauri, T. et al. *Cuadernos de Educación 4 - El currículum en el centro educativo*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona-Ed.Horsori, 1990, p.125-167.

Anexo I
CUESTIONARIO ELECTRÓNICO

CUESTIONARIO SOBRE MEDIOS
ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA (MÚSICA)
EDUCACIÓN PRIMARIA

CUESTIONARIO SOBRE MEDIOS
ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA (MÚSICA)
EDUCACIÓN PRIMARIA

Estimado Maestro/a:

Estamos realizando una investigación sobre los medios utilizados en las clases de música de primaria en Galicia. Creemos importante estudiar el empleo de los diferentes medios y analizar su presencia y uso en la enseñanza de la educación musical según las percepciones de los propios profesores.

Por ello, le pedimos su valoración y respuestas al cuestionario anónimo que se adjunta. Sabemos que le estamos pidiendo un esfuerzo adicional pero el área de música no ha sido investigado para conocer lo que hacemos y plantea propuestas de mejora. Los datos serán tratados de forma confidencial.

Le agradecemos su participación y le comunicamos que a todas aquellas personas interesadas en un resumen de los datos obtenidos en el estudio podemos enviárselos una vez finalizada la investigación si nos lo solicitan. También tenemos previsto formar un grupo de trabajo para los meses de septiembre y octubre para trabajar sobre estos temas que funcionará a través de la red. Si desea participar, le agradeceríamos nos lo comunique al enviarnos el cuestionario.

Reciba un saludo cordial,
Prof. Carol Gillanders

email: carolmus@usc.es



UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
Área de Expresión Musical
Estudio sobre el uso de los medios en educación musical en primaria

I) DATOS DE IDENTIFICACIÓN

A) DATOS PERSONALES

(1) Edad:

(2) Sexo:

- Hombre
 Mujer

(3) Titulación académica:

- Maestro, especialidad en educación musical
 Maestro, especialidad en educación primaria
 Enseñanzas artísticas de grado medio (*especificar especialidad*)

 Enseñanzas artísticas de grado superior (*especificar especialidad*)

 Habilitación en educación musical
 Otros (*especificar*)

(4) Formación complementaria:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Cursos de lenguaje musical | <input type="checkbox"/> Cursos de instrumentos Orff |
| <input type="checkbox"/> Cursos de música gallega | <input type="checkbox"/> Cursos de dirección coral |
| <input type="checkbox"/> Cursos de danzas gallegas | <input type="checkbox"/> Cursos de educación vocal |
| <input type="checkbox"/> Cursos de danzas del mundo | <input type="checkbox"/> Cursos de informática musical |
| <input type="checkbox"/> Cursos de bailes de salón | <input type="checkbox"/> Otros (<i>especificar</i>) |
| <input type="checkbox"/> Cursos de flauta dulce | |

B) DATOS LABORALES

(5) Tipo de Centro donde trabaja:

- Público
- Concertado
- Privado

(6) El centro es:

- Urbano
- Rural costa
- Rural interior

(7) El centro está situado en:

- Núcleo céntrico de la población (cuando hay varios centros)
- Periferia de la población (cuando hay varios centros)
- Es el único de la población

(8) Situación administrativa:

- Funcionario de carrera
- Funcionario en prácticas
- Funcionario Interino
- Laboral fijo
- Laboral temporal
- Sustituto
- Otros (especificar)

(9) Años de experiencia docente en escuelas de educación primaria incluyendo el presente curso:

(10) Años de experiencia docente en otro nivel educativo (*especificar nivel*):

(11) Número de años en el centro actual (si lleva menos de un curso especifique el número de meses):

II) PRESENCIA DE MEDIOS EN LOS CENTROS Y ASPECTOS ORGANIZATIVOS

Responda a las siguientes preguntas utilizando una escala de valoración. Marque con una cruz su respuesta.

(12) Valore la dotación general de medios audiovisuales, equipos informáticos y otras tecnologías de su centro:

Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(13) Valore el grado de equipamiento de los siguientes medios en su centro:

	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	NO SABE/NO CONTESTA
Radiocassette	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Microcadena/equipo de música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grabadora de voz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Equipo de grabación de vídeo/DVD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Equipo de edición de vídeo/DVD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Emisora de radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proyector diapositivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Retroproyector	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proyector de cine/televisores/monitores de vídeo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videoproyectores/cañón	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ordenadores fijos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	NO SABE/NO CONTESTA
Ordenadores portátiles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Impresoras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pizarra interactiva/pantalla interactiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proyector de materiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Libros de texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros medios impresos (carteles,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros (<i>especificar</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(14) El **material en soporte audiovisual** (diapositivas, cintas de vídeo, CDs, DVDs...) y el **software informático** que hay en el centro, en su mayor parte, es propiedad:

	MATERIAL EN SOPORTE AUDIOVISUAL	SOFTWARE INFORMÁTICO
Del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De propiedad individual de cada profesor/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tanto del centro como de los profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De propiedad de un grupo de profesores que forman un grupo de trabajo, seminario, asociación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prestado por alguna institución (CEFORE...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros (<i>especificar</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(15) El material en soporte audiovisual que utiliza ¿es del centro o cuenta con materiales propios?:

	Medios disponibles del centro	Medios específicos propios	UTILIZO AMBOS	NO UTILIZA
CD-Roms o DVDs interactivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Música en CDs o cassettes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Películas en vídeo o DVD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Software de notación musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secuenciadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elementos del entorno MIDI (mesas de mezcla, teclados, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programas de aprendizaje asistido por ordenador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Software de acompañamiento (Minus One)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros (<i>especificar</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(16) ¿Qué cinco medios impresos, audiovisuales, informáticos y otras tecnologías compraría si no tuviera ningún medio en su centro? (indique por orden de importancia)

1)

2)

3)

4)

5)

(17) ¿Hay una persona responsable de los medios en su centro?

sí

no

(18) ¿Qué tres funciones fundamentales considera que debe realizar?

1)

2)

3)

(19) Existe en su centro:

	SI	NO
Aula de música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aula de audiovisuales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aula de informática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(20) En caso afirmativo, ¿ha tenido alguna dificultad para utilizarlas?

	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	BASTANTE	SIEMPRE
Aula de música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aula de audiovisuales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aula de informática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(21) ¿En caso de haber tenido dificultades, en qué consistieron?

AULA DE MÚSICA:

AULA DE AUDIOVISUALES:

AULA DE INFORMÁTICA:

(22) El número de ordenadores del centro que hay a disposición de Música es de:

(23) De estos ordenadores ¿cuántos funcionan normalmente?

(24) ¿Dónde se encuentran los ordenadores que utilizan los alumnos en sus clases de Música?

Aula de música	<input type="checkbox"/>
Aula de audiovisuales	<input type="checkbox"/>
Aula de informática	<input type="checkbox"/>
Otros (<i>especificar</i>)	<input type="checkbox"/>

(25) ¿La dirección del Centro o los jefes de departamento consultan a los profesores sobre la adquisición de equipos audiovisuales, informáticos y otras tecnologías y material de apoyo docente?

- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Bastante
- Siempre

(26) ¿Influye el uso de medios en la organización de clase?

- sí no

(27) En caso afirmativo ¿de qué manera?

(28) ¿Dónde considera más adecuado el uso de medios?

- En la propia aula donde se desarrollan las clases generales
- En el aula de música
- En aulas específicas (audiovisuales/informática/...)
- Otro (*especificar*)

III) USOS, FUNCIONES, FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN Y ADAPTACIONES QUE LOS PROFESORES REALIZAN DE LOS MEDIOS IMPRESOS, AUDIOVISUALES, INFORMÁTICOS Y OTRAS TECNOLOGÍAS

Responda a las siguientes preguntas utilizando una escala de valoración. Marque con una cruz su respuesta. En caso de desconocer alguna respuesta déjela sin responder.

(29) ¿Qué medios utiliza con mayor frecuencia en su práctica docente?:

	Nunca	Casi nunca	A veces	Bastante	Siempre	NO UTILIZA
Libros de texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros medios impresos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Medios audiovisuales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Medios informáticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros medios tecnológicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros (<i>especificar</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(30) Especifique **los tres medios**¹ que suele emplear en su enseñanza (medio 1º es el de mayor uso):

- 1)
- 2)
- 3)

(31) ¿Con qué finalidad utiliza estos tres medios básicamente?

	MEDIO 1º	MEDIO 2º	MEDIO 3º
Desarrollar la creatividad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aclarar conceptos abstractos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Controlar el currículum establecido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizar actividades recreativas y extraescolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propiciar nuevas relaciones entre los profesores y los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ofrecer un feed-back o retroalimentación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permitir el acceso a más información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilitar el autoaprendizaje e individualizar la enseñanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilitar la transferencia de los conocimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Captar la atención y motivar a los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilitar el trabajo en grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¹ El concepto de medio se refiere a medios impresos, audiovisuales, informáticos y otras tecnologías.

	MEDIO 1º	MEDIO 2º	MEDIO 3º
Presentar contenidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollar/modificar actitudes en los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollar actividades prácticas relacionadas con los contenidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprender a manejar los propios medios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Demostrar y simular fenómenos y experiencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La formación y perfeccionamiento del profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conectar a los estudiantes con las tecnologías de la cultura actual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilitar el intercambio de información de los alumnos con compañeros de otros centros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizar arreglos musicales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Editar partituras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reforzar el entrenamiento auditivo de los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Modificar los parámetros del sonido para crear nuevos sonidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros (especificar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(32) Según usted, ¿a qué nivel deben incorporarse las tecnologías en el desarrollo del currículum de música?

enseñanza infantil enseñanza primaria enseñanza secundaria

(33) ¿Ha producido/realizado algún material para ser utilizado en la enseñanza?

sí no

(34) En caso afirmativo, indique cuál ha sido esa producción:

(35) ¿Recibió alguna ayuda técnica o económica para su producción?

sí

no

(36) Cuando utiliza los materiales (vídeos, montajes audiovisuales, diapositivas, multimedia, actividades interactivas...) en clase con sus alumnos ¿suele realizar algunas modificaciones y adaptaciones de los mismos?

sí

no

a veces

(37) En caso de **no utilizar** los medios existentes en su centro, indique cinco motivos fundamentales de por qué no los utiliza:

	MEDIO AUDIOVISUAL	MEDIO INFORMÁTICO	MEDIO IMPRESO
No se utilizarlos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suponen más trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Excesivo número de alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dificultan el esfuerzo y la iniciativa de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programas y contenidos inadecuados para mi área	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de experiencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La dificultad que tienen para integrarlos en el proceso de enseñanza/aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de tiempo/amplitud de la programación educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No son apropiados para la asignatura que imparto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son difíciles de transportar al aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quedan guardados en las cajas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	MEDIO AUDIOVISUAL	MEDIO INFORMÁTICO	MEDIO IMPRESO
Falta de coordinación en el centro que facilite su utilización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de instalaciones adecuadas para su observación y audición	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de presupuesto en el centro para su mantenimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de presupuesto en el centro para adquirir material de paso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Están estropeados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros (especificar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(38) En la asignatura de música que usted imparte los medios existentes en el centro son utilizados:

sólo por mi por los estudiantes y por mi sólo por los estudiantes no son utilizados

(39) En la asignatura de música que usted imparte, ¿producen los estudiantes algún tipo de material? (diapositivas, grabaciones, vídeo, software...)

sí no

¿qué material?

¿con qué objetivos?

(40) Valore el grado de utilización de los siguientes medios:

	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	BASTANTE	SIEMPRE	NO UTILIZA
Radiocassette	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Microcadena/equipo de música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grabadora de voz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Equipo de grabación de vídeo/DVD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Equipo de edición de vídeo/DVD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Emisora de radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proyector diapositivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Retroproyector	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proyector de cine/televisores/ monitores de vídeo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videoproyectores/cañón	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ordenadores fijos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ordenadores portátiles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Impresoras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pizarra interactiva/Pantalla interactiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proyector de materiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Libros de texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros medios impresos (carteles,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros (<i>especificar</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(41) Valore el grado de utilización de los siguientes materiales en soporte audiovisual y software informático:

	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	BASTANTE	SIEMPRE	NO UTILIZA
CD-Roms o DVDs interactivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Música en CDs o cassettes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Películas en vídeo o DVD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Software de notación musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secuenciadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elementos del entorno MIDI (mesas de mezcla, teclados, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programas de aprendizaje asistido por ordenador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Software de acompañamiento (Minus One)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros (<i>especificar</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(42) Los temas de los CD-Roms que utiliza tratan sobre:

- Instrumentos musicales
- Compositores
- Historia de la música
- Intérpretes
- Lenguaje musical
- Canciones
- Interpretación musical en el aula
- Juegos musicales
- Otro multimedia interactivo (*especificar*)

(43) El software de notación musical que utiliza es:

- No utilizo
- Finale
- Finale Allegro
- Finale NotePad
- Encore o Music Time
- Sibelius
- Otro (*especificar*)

(44) Los programas de aprendizaje asistido por ordenador que utiliza son:

- No utilizo
- Programas de entrenamiento auditivo
- Programas sobre teoría de la música
- Programa 'Rhythm Ace'
- Programa 'Play it by ear'
- Programa 'Practica música'
- Pipo
- Clic
- Otros (*especificar*)

(45) La música en cassette o CD que utiliza es:

- No utilizo
- Canciones infantiles
- Grupos/cantantes actuales (por ejemplo, Alejandro Sanz, Queen, The Beatles)
- Obras maestras de música clásica
- Música para ritmo y movimiento
- Danzas
- Otros (*especificar*)

(46) Las películas de vídeo o DVD que utiliza son:

- No utilizo
- Cuentos musicales
- Presentación de instrumentos musicales
- Películas sobre compositores
- Películas musicales (por ejemplo, Pedro y el Lobo)
- Ópera
- Zarzuela
- Musicales
- Ballet
- Recopilación Video-Clips
- Grupos/cantantes actuales (por ejemplo, Alejandro Sanz, Queen)
- Otros (*especificar*)

(47) ¿Utilizan los escolares libros de texto?

- Sí, para toda la materia
- Sí, solamente para algunos aspectos determinados
- NO

(48) En caso afirmativo, ¿en qué cursos los aplica?

- A todos los cursos
- Curso 1º
- Curso 2º
- Curso 3º
- Curso 4º
- Curso 5º
- Curso 6º

(49) En el caso de utilizar el libro de texto ¿qué editorial utiliza?

Ciclo 1º - Editorial:

Ciclo 2º - Editorial:

Ciclo 3º - Editorial:

(50) Utiliza el libro de texto para:

	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	BASTANTE	SIEMPRE
Presentar un tema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Controlar el currículum establecido					
Explicar conceptos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilitar el trabajo en grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Completar las fichas escritas que contenga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cantar o tocar las piezas y canciones que contenga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizar las actividades que propone el libro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planificar sus clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros (<i>especificar</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(51) ¿Qué otros medios impresos utiliza en su práctica docente?

- Carteles
- Libros de consulta
- Prensa
- Cancioneros
- Otros (*indique cuáles*)

(52) ¿Para qué función/es utiliza esos medios impresos?

(53) Indique el cancionero/los cancioneros que utiliza:

- El libro de texto
- Vente vindo, ven cantando. Cancionero escolar gallego de Manuel Rico Vereá
- Cancionero Musical de Galicia de Casto Sampedro y Folgar
- Jugar, cantar y contar de Carmen San Andrés
- Canciones cursos Wuytack
- Cancioneros de Violeta Hemsy de Gainza
- Disney
- Otros (*indique cuáles*)

IV) FORMACIÓN DEL PROFESORADO

A) FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN MEDIOS AUDIOVISUALES, INFORMÁTICOS Y OTRAS TECNOLOGÍAS

(54) ¿Piensa que está preparado para la integración de los medios audiovisuales, informáticos y tecnologías en el currículum?

SI

NO

(55) ¿Piensa que los profesores están preparados para la integración de los medios audiovisuales, informáticos y tecnologías en el currículum?

	SI	NO
Profesores de música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resto de profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(56) Valore su grado de formación en los siguientes aspectos:

	NADA	POCO	SUFICIENTE	BASTANTE	MUCHO	NO SABE/NO CONTESTA
Dominio técnico-instrumental de los medios audiovisuales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dominio del uso didáctico-educativo de los medios audiovisuales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dominio del diseño/producción de medios audiovisuales aplicados al proceso de enseñanza/ aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dominio técnico-instrumental del medio informático y otras tecnologías	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dominio para el uso didáctico-educativo del medio informático y otras tecnologías	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dominio del diseño/producción de software informático y otras tecnologías aplicado al proceso de enseñanza/aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(57) Valore en cada medio su **formación** para el dominio técnico instrumental, didáctico-educativo y diseño/producción. Utilice una escala de valoración en la que **1 equivale a Nada, 2 a Poco, 3 a Suficiente, 4 a Bastante y 5 a Mucho.**

	Lo desconoce	Dominio técnico instrumental	Dominio didáctico-educativo	Dominio del diseño/producción
Radiocassette	<input type="checkbox"/>			
Microcadena/equipo de música	<input type="checkbox"/>			
Grabadora de voz	<input type="checkbox"/>			
Equipo de grabación de video/DVD	<input type="checkbox"/>			
Equipo de edición de video/DVD	<input type="checkbox"/>			
Emisora de radio	<input type="checkbox"/>			
Proyector de cine/televisores/monitores de video	<input type="checkbox"/>			
Videoptoyectores/cañón	<input type="checkbox"/>			
Ordenadores fijos	<input type="checkbox"/>			
Ordenadores portátiles				
Música en CDs o cassettes	<input type="checkbox"/>			
Películas en video o DVD	<input type="checkbox"/>			
Software de notación musical	<input type="checkbox"/>			
Secuenciadores	<input type="checkbox"/>			
Elementos del entorno MIDI (mesas de mezcla, teclados, etc.)	<input type="checkbox"/>			
Programas de aprendizaje asistido por ordenador	<input type="checkbox"/>			
Software de acompañamiento (Minus One)	<input type="checkbox"/>			
Otros (<i>especificar</i>)	<input type="checkbox"/>			

(58) Valore la **importancia** que para usted tiene el estar formado para el dominio técnico instrumental, didáctico-educativo y diseño/producción en cada medio:

	Lo desconoce	Dominio técnico instrumental	Dominio didáctico-educativo	Dominio del diseño/producción
Radiocassette	<input type="checkbox"/>			
Microcadena/equipo de música	<input type="checkbox"/>			
Grabadora de voz	<input type="checkbox"/>			
Equipo de grabación de video/DVD	<input type="checkbox"/>			
Equipo de edición de video/DVD	<input type="checkbox"/>			
Emisora de radio	<input type="checkbox"/>			
Proyector de cine/ televisores/ monitores de video	<input type="checkbox"/>			
Videoproyectores/cañón	<input type="checkbox"/>			
Ordenadores fijos	<input type="checkbox"/>			
Ordenadores portátiles				
Música en CDs o cassettes	<input type="checkbox"/>			
Películas en video o DVD	<input type="checkbox"/>			
Software de notación musical	<input type="checkbox"/>			
Secuenciadores	<input type="checkbox"/>			
Elementos del entorno MIDI (mesas de mezcla, teclados, etc.)	<input type="checkbox"/>			
Programas de aprendizaje asistido por ordenador	<input type="checkbox"/>			
Software de acompañamiento (Minus One)	<input type="checkbox"/>			
Otros (<i>especificar</i>)	<input type="checkbox"/>			

(59) La formación sobre estos medios la ha adquirido usted en:

	SI	NO
Cursos de formación de la administración pública	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cursos de formación ajenos a la administración pública	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con un grupo de profesores del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con un grupo de profesores de la zona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De forma auto-didacta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros (<i>especificar</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(60) Valore la eficacia que para usted tienen cada una de las siguientes actividades, para la formación y perfeccionamiento de los profesores en estos medios:

	NADA SATISFECHO	POCO SATISFECHO	SATISFECHO	BASTANTE SATISFECHO	MUY SATISFECHO	NO SABE/NO CONTESTA
Cursos de formación desarrollados en CEFORÉ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cursos de formación desarrollados en el propio centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cursos de formación continua ofrecidos por los departamentos universitarios/ICEs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Congresos, Jornadas, Symposium, Encuentros...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seminarios permanentes/grupos de trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proyectos de investigación educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proyectos de innovación y formación en centros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros (<i>especificar</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(61) ¿Qué medidas propondría usted para mejorar la formación técnica-instrumental, didáctico-educativa y de diseño/producción de los profesores en los medios?

(62) ¿Pertenece a algún grupo de profesores, formal o informalmente constituido que hayan realizado actividades relacionadas con diseño, utilización, producción de medios?

SI

NO

(63) ¿Pertenece a algún grupo de profesores, formal o informalmente constituido, que hayan recibido formación en medios?

SI

NO

(64) En caso afirmativo, ¿cuáles son las actividades que organiza el grupo?

- Organización de cursos de formación y perfeccionamiento de los estudiantes
- Organización de cursos de formación y perfeccionamiento de los profesores
- Asesoramiento a los profesores del centro
- Aprendizaje sobre la utilización de medios audiovisuales e informáticos
- Elaboración de materiales audiovisuales e informáticos
- Adaptación de materiales audiovisuales e informáticos producidos comercialmente
- Investigación sobre las posibilidades educativas de los medios

**B) FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LAS DIFERENTES
PROPUESTAS DE EDUCACIÓN MUSICAL**

(65) ¿Qué enfoque metodológico sustenta sus clases?

- | | |
|-----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Dalcroze | <input type="checkbox"/> Self |
| <input type="checkbox"/> Willems | <input type="checkbox"/> Paynter |
| <input type="checkbox"/> Martenot | <input type="checkbox"/> Delalande |
| <input type="checkbox"/> Orff | <input type="checkbox"/> Ninguno |
| <input type="checkbox"/> Kodály | <input type="checkbox"/> Mezcla de varios (<i>especificar</i>) |
| <input type="checkbox"/> Ward | <input type="checkbox"/> Otra metodología (<i>especificar</i>) |
| <input type="checkbox"/> Schafer | |
| <input type="checkbox"/> Dennis | |

(66) ¿Qué aspecto/s es el que más le interesa de la/s metodología/s utilizada/s?

(67) ¿Cómo adquirió los conocimientos sobre estas propuestas? Numérelos por orden de importancia:

- Formación inicial (Facultad, Escuela Universitaria)
- Cursos de formación de la administración pública
- Cursos de formación ajenos a la administración pública
- Con un grupo de profesores del centro
- Con un grupo de profesores de la zona
- De forma auto-didacta
- Otros (especificar)

(68) ¿Qué medidas propondría usted para mejorar la formación teórico-práctica de los profesores en los diferentes métodos y modelos musicales?

(69) OBSERVACIONES (incluya aquí cualquier comentario que crea importante y desee comentar):

¡¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!!

Anexo II
CUESTIONARIO ENVIADO POR
CORREO POSTAL

CUESTIONARIO SOBRE MEDIOS
ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA (MÚSICA)
EDUCACIÓN PRIMARIA

**CUESTIONARIO SOBRE MEDIOS
ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA (MÚSICA)
EDUCACIÓN PRIMARIA**

Estimado Mestre/a:

Desde a Universidade de Santiago de Compostela estamos a realizar unha investigación titulada “Os medios na práctica docente do especialista en educación musical en Galicia”. Este traballo permitiranos obter información documentada sobre a presenza e os usos docentes dos medios impresos, audiovisuais e informáticos no ensino da música segundo as percepcións dos profesores en activo.

Toda esta información debe ser recollida dos propios docentes que están a traballar nas aulas. É por iso que necesitamos a súa colaboración. A práctica docente da educación musical en primaria foi escasamente estudada. Unha aproximación fundamentada permitirá a elaboración dun diagnóstico que facilite a súa mellora, especialmente a través da formación. Por iso, pedímoslle a súa participación e a cumplimentación do cuestionario anónimo que se achega. Sabemos que atopar o tempo necesario para enchelo é un esforzo extra polo que agradecemos especialmente a axuda prestada.

Ao finalizar o estudo, os datos estarán a disposición de todos aqueles que desexen consultalos. Queremos lembrarlle que o cuestionario é anónimo e agradecerlle novamente a súa inestimable colaboración.

Reciba un cordial saúdo,
Prof. Carol Gillanders

email: carol.gillanders@usc.es

I) DATOS DE IDENTIFICACIÓN

A) DATOS PERSOAIS

(1) Idade:

(2) Sexo:

- Home
- Muller

(3) Titulación académica:

- Mestre, especialidade en educación musical
- Mestre, especialidade en educación primaria
- Ensinos artísticos de grao medio (*especificar especialidade*)

.....

- Ensinos artísticos de grao superior (*especificar especialidade*)

.....

- Outros (*especificar*)

.....

.....

B) DATOS LABORAIS

(4) Tipo de Centro onde traballa:

- Público
- Concertado
- Privado

(5) O centro é:

- Urbano
- Rural costa
- Rural interior

(6) O centro está situado en:

- núcleo céntrico da poboación
- periferia da poboación
- é o único da poboación

(7) Situación administrativa:

- Funcionario de carreira
- Funcionario en prácticas
- Funcionario Interino
- Laboral fixo
- Laboral temporal
- Sustituto
- Outros (especificar)

(8) Anos de experiencia docente en escolas de educación primaria incluíndo o presente curso:

(9) Anos de experiencia docente noutro nivel educativo (*especificar nivel*):

(10) Número de anos no centro actual (se leva menos dun curso especifique o número de meses):

II) PRESENZA DE MEDIOS NOS CENTROS

Responda ás seguintes preguntas utilizando unha escala de valoración. Marque cunha cruz a súa resposta.

(11) Valore a dotación xeral de medios audiovisuais, equipos informáticos e outras tecnoloxías do seu centro:

Nada	Pouco	Suficiente	Bastante	Moito

(12) Valore o grao de equipamiento dos seguintes medios no seu centro:

	NADA	POUCO	SUFI- CIENTE	BASTAN- TE	MOITO	NON SABE/NON CONTESTA
Radiocassette						
Microcadena/equipo de música						
Gravadora de voz						
Equipo de gravación de vídeo/DVD						
Equipo de edición de vídeo/DVD						
Emisora de radio						
Proxector diapositivas						
Retroproxector						
Proxector de cine/televisores/ monitores de vídeo						
Videoproxectores/canón						
Computadores fixos						
Computadores portátiles						
Impresoras						
Lousa interactiva/pantalla interactiva						
Proxector de materiais						
Libros de texto						
Outros medios impresos (carteles...)						
Outros (<i>especificar</i>)						

(13) O material en soporte audiovisual (diapositivas, cintas de vídeo, CDs, DVDs,...) e o software informático que utiliza é propiedade:

	DO CENTRO	ESPECÍFICO PROPIO	UTILIZO AMBOS	Dunha asociación, Grupo de profesores	Prestado por CEFORE ou outra institución	NON UTILIZO
CD-Roms ou DVDs interactivos						
Música en Cds ou cassettes						
Películas en vídeo ou DVD						
Software de notación musical						
Secuenciadores						
Elementos do contorna MIDI (mesas de mestura, teclados, etc.)						
Programas de aprendizaxe asistida por ordenador						
Software de acompañamento (Minus One)						
Outros (<i>especificar</i>)						

(14) Que cinco medios impresos, audiovisuais, informáticos e outras tecnoloxías compraría se non tivese ningún medio no seu centro? (Indique por orde de importancia):

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

(15) Hai unha persoa responsable dos medios no seu centro?

- SI NON

(16) Que tres funcións fundamentais considera que debe realizar?

- 1)
- 2)
- 3)

(17) Tivo algunha dificultade para utilizar no seu centro:

	NON EXISTE	NUNCA	CASE NUNCA	AS VECES	BASTANTE	SEMPRE
Aula de música						
Aula de audiovisuais						
Aula de informática						

(18) En caso de ter dificultades, en que consistiron?

AULA DE MÚSICA:
AULA DE AUDIOVISUAIS:
AULA DE INFORMÁTICA:

(19) Onde se atopan os computadores que utilizan os alumnos nas súas clases de Música? E de cantos dispoñen?

	Ubicación	Nº Ordenadores TOTAL	Nº Ordenadores que funcionan
Aula de música			
Aula de audiovisuais			
Aula de informática			
Outros (<i>especificar</i>)			

(20) Onde considera máis adecuado o uso de medios?

- Na propia aula onde se desenvolven as clases xerais
- Na aula de música
- En aulas específicas (audiovisuais/informática/...)
- Outro (*especificar*)

(21) A dirección do Centro ou os xefes de departamento consultan aos profesores sobre a adquisición de equipos audiovisuais, informáticos e outras tecnoloxías e material de apoio docente?

- Nunca
- Case nunca
- As veces
- Bastante
- Sempre

(22) Inflúe o uso de medios na organización de clase?

- SI NON

(23) En caso afirmativo, de que maneira?

.....

III) USOS, FUNCIÓNS, FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN E ADAPTACIÓNS QUE OS PROFESORES REALIZAN DOS MEDIOS AUDIOVISUAIS, INFORMÁTICAS E OUTRAS TECNOLOXÍAS

Responda ás seguintes preguntas utilizando unha escala de valoración. Marque cunha cruz a súa resposta.

(24) Con que frecuencia emprega os seguintes medios?

	NUNCA	CASE NUNCA	AS VECES	BASTANTE	SEMPRE	NON UTILIZA
Libros de texto						
Outros medios impresos						
Medios audiovisuais						
Medios informáticos						
Outros medios tecnolóxicos						
Outros (<i>especificar</i>)						

(25) Especificue os tres medios² que adoita empregar no seu ensino (medio 1 é o de maior uso):

1)

2)

3)

(26) Con que finalidade utiliza estes tres medios basicamente?

	MEDIO 1º	MEDIO 2º	MEDIO 3º
Desenvolver a creatividade			
Aclarar conceptos abstractos			
Traballar con estudantes con necesidades educativas especiais			
Controlar o currículo establecido			
Realizar actividades recreativas e extraescolares			
Avaliar os coñecementos e habilidades dos estudantes			
Propiciar novas relacións entre os profesores e os alumnos			
Ofrecer un feed-back ou retroalimentación			
Permitir o acceso a máis información			
Facilitar o autoaprendizaxe e individualizar o ensino			
Facilitar a transferencia dos coñecementos			
Captar a atención e motivar aos alumnos			
Facilitar o traballo en grupo			
Presentar contidos			
Facilitar o recordo da información e reforzar os contidos			
Desenvolver/modificar actitudes nos estudantes			

² O concepto de medio refírese a medios impresos, audiovisuais, informáticos e outras tecnoloxías.

	MEDIO 1º	MEDIO 2º	MEDIO 3º
Desenvolver actividades prácticas relacionadas cos contidos			
Aprender a manexar os propios medios			
Demostrar e simular fenómenos e experiencias			
A formación e perfeccionamiento do profesor			
Conectar aos estudantes coas tecnoloxías da cultura actual			
Facilitar o intercambio de información dos alumnos con compañeiros doutros centros			
Realizar arranxos musicais			
Editar partituras			
Reforzar o adestramento auditivo dos alumnos			
Modificar os parámetros do son para crear novos sonos			
Outros (<i>especificar</i>)			

(27) Segundo vostede, a que nivel deben incorporarse as tecnoloxías no desenvolvemento do currículo de música?

- ensino infantil ensino primario ensino secundario

(28) Produciu/realizou algún material no ensino?

- SI NON

(29) En caso afirmativo, indique cal foi esa produción:

.....

(30) Recibiu algunha axuda técnica ou económica para a súa produción?

- SI NON

(31) Cando utiliza os materiais (vídeos, montaxes audiovisuais, diapositivas, multimedia, actividades interactivas...) en clase cos seus alumnos adoita realizar algunhas modificacións e adaptacións dos mesmos?

- SI NON AS VECES

(32) En caso de non utilizar os medios existentes no seu centro, indique cinco motivos fundamentais de por que non os utiliza:

	MEDIO AUDIOVISUAL	MEDIO INFORMÁTICO	MEDIO IMPRESO
Non se utilízalos			
Supoñen máis traballo			
Excesivo número de alumnos			
Dificultan o esforzo e a iniciativa dos estudantes			
Programas e contidos inadecuados para a miña área			
Falta de experiencia			
A dificultade que teñen para integralos no proceso de ensino/aprendizaxe			
Falta de tempo/amplitude da programación educativa			
Non son apropiados para a materia que imparto			
Son difíciles de transportar á aula			
Quedan gardados nas caixas			
Falta de coordinación no centro que facilite a súa utilización			
Falta de instalacións adecuadas para a súa observación e audición			
Falta de orzamento no centro para o seu mantemento			
Falta de orzamento no centro para adquirir material de paso			
Están estragados			
Outros (<i>especificar</i>)			

(33) Na materia de música que vostede imparte os medios existentes no centro son utilizados:

só polo meu polos estudantes e polo meu só polos estudantes non son utilizados

(34) Na materia de música que vostede imparte, ¿producen os estudantes algún tipo de material de paso? (diapositivas, gravacións, vídeo, software...)

SI

NON

que material de paso? _____

con que obxectivos? _____

(35) Valore o grao de utilización dos seguintes medios:

	NUNCA	CASE NUNCA	AS VECES	BASTAN- TE	SEMPRE	NON UTILIZA
Radiocassette						
Microcadena/equipo de música						
Gravadora de voz						
Equipo de gravación de vídeo/DVD						
Equipo de edición de vídeo/DVD						
Emisora de radio						
Proxector diapositivas						
Retroproxector						
Proxector de cine/televisores/ monitores de vídeo						
Videoproxectores/canón						
Computadores fixos						
Computadores portátiles						
Impresoras						
Lousa interactiva/pantalla interactiva						
Proxector de materiais						
Libros de texto						
Outros medios impresos (carteles...)						
Outros (<i>especificar</i>)						

(36) Valore o grao de utilización dos seguintes medios en soporte audiovisual e software informático:

	NUNCA	CASE NUNCA	AS VECES	BASTANTE	SEMPRE	NON UTILIZO
CD-Roms ou DVDs interactivos						
Música en CDs ou cassettes						
Películas en vídeo ou DVD						
Software de notación musical						
Secuenciadores						
Elementos do contorna MIDI (mesas de mestura, teclados, etc.)						
Programas de aprendizaxe asistida por ordenador						
Software de acompañamento (Minus One)						
Outros (<i>especificar</i>)						

(37) Os temas dos CD-Roms que utiliza tratan sobre:

- Instrumentos musicais
- Compositores
- Historia da música
- Intérpretes
- Linguaxe musical
- Cancións
- Interpretación musical no aula
- Xogos musicais
- Outro multimedia interactivo (*especificar*)

.....

(38) O software de notación musical que utiliza é:

- Non utilizo
- Finale
- Finale Allegro
- Finale NotePad
- Encore
- Sibelius
- Music Time Deluxe
- Outro (*especificar*)

.....

(39) Os programas de aprendizaxe asistida por ordenador que utiliza son:

- Non utilizo
- Programas de adestramento auditivo
- Programas sobre a teoría da música
- Programa 'Rhythm Ace'
- Programa 'Play it by ear'
- Programa 'Practica música'
- Pipo
- Clic
- Outros (*especificar*)

.....

(40) A música en cassette ou CD que utiliza é:

- Non utilizo
- Cancións infantís
- Grupos / cantantes actuais (por exemplo: Alejandro Sanz, The Beatles)
- Obras mestras de música clásica
- Música para ritmo e movemento
- Danzas
- Outros (*especificar*)

.....

(41) As películas de vídeo ou DVD que utiliza son:

- Non utilizo
- Contos musicais
- Presentación de instrumentos musicais
- Películas sobre compositores
- Películas musicais (por exemplo. Pedro y el Lobo)
- Ópera
- Zarzuela
- Musicais
- Ballet
- Recopilación Vídeo-Clips
- Grupos/cantantes actuais (por exemplo: Alejandro Sanz, The Beatles)
- Outros (*especificar*)

.....

(42) Utilizan os escolares libros de texto?

- SI para toda a materia
- SI, soamente para algúns aspectos determinados
- NON

(43) Utiliza o libro de texto para:

	NUNCA	CASE NUNCA	AS VECES	BASTANTE	SEMPRE
Presentar un tema					
Controlar o currículo establecido					
Explicar conceptos					
Facilitar o recordo da información e reforzar os contidos					
Facilitar o traballo en grupo					
Completar as fichas escritas que conteña					
Cantar ou tocar as pezas e cancións que conteña					
Realizar as actividades que propón o libro					
Avaliar					
Outros (<i>especificar</i>)					

(44) Que outros medios impresos utiliza na súa práctica docente?

- Carteis
- Libros de consulta
- Prensa
- Cancioneros
- Outros (*indique cales*)

(45) Para que función/es utiliza eses medios impresos?

.....

.....

.....

(46) Indique o cancionero/os cancioneros que utiliza:

- O libro de texto
- Vente vindo, ven cantando. Cancionero escolar galego de Manuel Rico Vereá
- Cancionero Musical de Galicia de Casto Sampedro e Folgar
- Jugar, cantar y contar de Carmen San Andrés
- Cancións cursos Wuytack
- Cancioneros de Violeta Hemsy de Gainza
- Disney
- Outros (*indique cales*)

IV) FORMACIÓN DO PROFESORADO EN MEDIOS AUDIOVISUAIS, INFORMÁTICOS E OUTRAS TECNOLOXÍAS

(47) Pensa que está preparado para a integración dos medios audiovisuais, informáticos e outras tecnoloxías no currículo?

SI

NON

(48) Pensa que os profesores están preparados para a integración dos medios audiovisuais, informáticos e outras tecnoloxías no currículo?

	SI	NON
Profesores de música		
Resto de profesorado		

(49) Valore o seu grado de formación nos seguintes aspectos:

	NADA	POUCO	SUFICIENTE	BASTANTE	MOITO	NON SABE/ NON CONTESTA
Dominio técnico-instrumental dos medios audiovisuales						
Dominio do uso didáctico-educativo dos medios audiovisuales						
Dominio do deseño/producción de medios audiovisuales aplicados ao proceso de ensino/ aprendizaxe						
Dominio técnico-instrumental do medio informático e outras tecnoloxías						
Dominio para o uso didáctico-educativo do medio informático e outras tecnoloxías						
Dominio do deseño/producción de software informático e outras tecnoloxías aplicado ao proceso de ensino/aprendizaxe						

(50) Valore en cada medio a súa **formación** para o dominio técnico instrumental, didáctico-educativo e deseño/producción. Utilice unha escala de valoración na que 1 equivale a nada, 2 a pouco, 3 a suficiente, 4 a bastante e 5 a moito.

	Descoñéceo	Dominio técnico instrumental	Dominio didáctico-educativo	Dominio del diseño/producción
Radiocassette				
Microcadena/equipo de música				
Gravadora de voz				
Equipo de gravación de video/DVD				
Equipo de edición de video/DVD				
Emisora de radio				
Proxector de cinema/ televisores/ monitores de video				
Videoproxectores/canón				
Ordenadores fixos				
Ordenadores portátiles				
Música en CDs ou cassettes				
Películas en video ou DVD				
Software de notación musical				
Secuenciadores				
Elementos da contorna MIDI (mesas de mestura, teclados, etc.)				
Programas de aprendizaxe asistida por ordenador				
Software de acompañamento (Minus One)				
Outros (<i>especificar</i>)				

(51) Valore a **importancia** que para vostede ten o estar formado no dominio técnico instrumental, didáctico-educativo e deseño/producción en cada medio. Utilice unha escala de valoración na que 1 equivale a nada, 2 a pouco, 3 a suficiente, 4 a bastante e 5 a moito.

	Descoñéceo	Dominio técnico instrumental	Dominio didáctico-educativo	Dominio del diseño/producción
Radiocassette				
Microcadena/equipo de música				
Gravadora de voz				
Equipo de gravación de video/DVD				
Equipo de edición de video/DVD				
Emisora de radio				
Proxector de cinema/ televisores/ monitores de video				
Videoproxectores/canón				
Ordenadores fixos				
Ordenadores portátiles				
Música en CDs ou cassettes				
Películas en video ou DVD				
Software de notación musical				
Secuenciadores				
Elementos da contorna MIDI (mesas de mestura, teclados, etc.)				
Programas de aprendizaxe asistida por ordenador				
Software de acompañamento (Minus One)				
Outros (<i>especificar</i>)				

(52) A formación sobre estes medios adquiriuna vostede en:

	SI	NON
Cursos de formación da administración pública		
Cursos de formación alleos á administración pública		
Cun grupo de profesores do centro		
Cun grupo de profesores da zona		
De forma auto-didacta		
Outros (<i>especificar</i>)		

(53) Que medidas proporía vostede para mellorar a formación técnica-instrumental, didáctico-educativa e de deseño/produción dos profesores nos medios?

.....

(54) Pertence a algún grupo de profesores, formal ou informalmente constituído que realicen actividades relacionadas con deseño, utilización, produción de medios?

Sí

Non

(55) OBSERVACIÓNS (inclúa aquí calquera comentario que crea importante e desexe comentar):

¡¡MOITAS GRAZAS POLA SÚA COLABORACIÓN!!!

Anexo III
TRANSCRIPCIÓN DE LAS
ENTREVISTAS

ENTREVISTA 1

E.: Primero de todo, a ver si es posible decir los nombres, la edad, cuántos años de experiencia tenéis, en qué tipo de centro estáis trabajando.

E1: Empezo eu. O meu nome é (x). Tiño 29 anos e levo en activo desde o curso 2005/06, concretamente desde Xaneiro 2006. A miña situación é de pertencer ao colectivo de interinos pero estoy aínda sendo de sustituta.

E.: Vas cambiando de escuela.

E1: Vas cambiando cada x tiempo. É moi difícil establecerte, xa non só no sitio, no entorno, senón no espazo físico do cole cos nenos porque moitas veces son períodos moi curtos de tempo. Entón, que che pasa cando te estás adaptando, conoces aos nenos e a dinámica, máis o menos como funciona, ¡plaf!, hai un corte e a outro centro e volta a empezar de novo. Que si é enriquecedor porque te vas amoldando a situacións moi diversas, moi complexas pero non deixa de ser ao mesmo tempo como un obstáculo. Porque cando poderías empezar ao millor a desenvolver o que tiñas en mente ou as actividades ou a funcionar cun grupo, hai un corte que che impide, entón, é un cambio novamente de situación, o sea, estás cambiando constantemente non de rol pero sí de nenos, de dinámica, de centro, entón, claro te atopas con dificultades porque no acabas de ubicarte tan rápidamente.

E.: ¿Ves que los centros tienen una dotación diferente en cuanto a medios?

E1: Sí, hai centros, a ver, nos que estiven hai centros que sí teñen cantidade de medios. Outra cousa é que se utilicen. Ben por descoñecemento, creo que nos na formación de profesorado... ou por medo a non facer ti as cousas ben, que algo falle... Claro, se supón que ti estas situacións controlas mínimamente. Entón, hai algún fallo e é como que ¡uh! Caesete o mundo enriba. Pero sí, hai centros que en xeral... como que o mínimo si está en todo. Pero despois, si hai centros que teñen maior dotación de medios, de recursos e outros que sí, non teñen tantos recursos, que está o mínimo básico imprescindible contra outros que sí. Non sei si porque os centros tamén se moven máis uns que outros, se movilizan e solicitan... O si hai un abandono, una dexadez, o polo contrario pois tiñeron a sorte de que foron como uns elegidos. Non sei como funciona esa dinámica para ser dotados de medios, o descoñezco por completo.

E.: Gracias. ¿Y en tu caso?

E1b: Eu levo en activo desde o 92 e sou especialista de música e de infantil. Nos primeiros anos estiven traballando en infantil. Os últimos 9 anos estive dando clase de música nun centro do rural galego con pouco alumnado. E bueno, al ser pouco alumnado pois... tamén estiven dando clases de música e o que facía falta no centro e estive con titoría ata hai dous anos. E nos últimos dous anos completamos o catálogo, segundo a lei vixente, entón levo dous anos sen tutorías facendo outras funcións, cubrindo horarios pois con tarefas administrativas, con atención a biblioteca, plástica e o que faga falta. En canto a dotación o noso centro, para os alumnos que tén, creo que

está -vamos- ben dotado, o sea, como son poucos nenos por aula pois o instrumental Orff é suficiente, aunque é a dotación inicial que dou a Consellería hai anos, de feito nos últimos anos sí que necesitamos algo máis de dotación Orff, sobre todo, para instrumentos de láminas. Eso tamén vai en función do que comentabas antes, de que hai centros que son con maior matrícula e son los que normalmente priman á hora de dotar.

E.: Reciben más fondos.

E1b: Sí, reciben máis fondos.

E1: Recordo o que nos decían a nos. Nos no temos problemas á hora de solicitar sí, pero no hai problemas a hora de recibir. Esa solicitude de material que se precisa era como se o pedisen e ao instante xa tiñan, xa nun breve espazo de tempo, a dotación correspondente. En outros, o que dis ti, que estaban solicitando, solicitando e como que non recibían practicamente...

E.: ¿Y qué utilizáis? ¿El libro de texto vuestro, CDs vuestros? Los instrumentos de percusión son del centro ¿no? Y ¿el resto de los materiales, de los medios, el programa de notación musical?

E1: Hai materiais que son de creación propia, que vas ti elaborando en función do traballo porque non sempre te guías, o meu caso al ser sustituta, intentar no romperlle moito os esquemas os cativos. Si siguen, por exemplo, un libro pois, siguen o libro. O que pasa que nalgunha sesión ou planificaste outra unidade didáctica do que hai no libro, outra de creación propia, que o millor estás dando o mesmo contido. Sí, pero doutra maneira. Elaboras ti o material xa con láminas, depende, o millor si é con instrumentos e moi socorrido, en cambio os nenos sí lles gusta, a motricidade fina, do contacto, da imaginación, a creatividade, pero moito utilizas material que ti elaboras e outro tamén é da carreira que aínda rescato, outro de cursos sobre todo para movemento, para as danzas que vou recopilando. Despois por no romper moito a dinámica do grupo por moi pouco tempo o que sea, intentas manter un pouquiño do libro. Pero non sempre sigo o dictamen do libro. Uso material propio, que ideas ti...

E1b: Sí, eu un pouquiño o mesmo. Nos últimos anos teño utilizado texto, non texto por curso porque fas outro tipo de actividades e no te da tempo. No meu caso teño compañeiros que sí, o millor, fan utilizar un libro de texto, un por curso. Eu utilizo un por ciclo máis o menos como referente. Tamén, porque ao dar outras materias, o ter unha titoría, fai que, ao millor, relegues tamén un poquito o tema da música, é decir, canto tu tes unha titoría ao largo tes que o estar impartindo outras materias, tes que estar exercendo a función titora con outro tipo de alumnos, que ademáis, pois ademáis, tes que dar a música en 6 niveis distintos, pois eso fai que necesites tamén...

E.: ¿Priorices?

E1b: Non, que teñas tamén esa referencia de que a hora de programar non podes facer todo, é decir, eu creo que é un avance que a partir do ano 2010 non haya especialistas con titoría. Outra cousa é como se vai a utilizar o horario dos especialistas con titoría.

E.: ¿Para completarlo?

E1b: Claro.

E1: Estou dacordo con ela. Este curso en concreto, estive en tres centros nos que tiña titoría e especialidade. Entón, era un pouco caótico nese sentido porque sentías de que non estabas ni en un 100% no aspecto da titoría ni a 100% no aspecto da música. Non é que deixaras unha de lado a favor doutra, tampouco era así. Pero non estabas como debería ser. Estou totalmente dacordo.

E.: Pero, ¿no teníais horas especiais para las tutorías, para tutorizar a los alumnos?

E1: Sí, no horario tiñas tal día. Pero tiñas tantas materias e tiñas que dar tantas materias. Por exemplo, daba todas exceptuando a plástica. Entón, dáballes matemáticas, coñecemento do medio, lingua galega e lingua castelá. E evidentemente música porque era especialista en música. E a única que non daba era educación física, plástica e relixión ou alternativas. Entón, claro, salías de clase disparada da titoría, vai a buscar o grupo que correspondía fora de infantil de determinada idade o fora de primaria de determinado curso, entón salías de aí e corre outra vez para titoría. Non te acababas de ...

E.: Es decir, eras maestra de grado con horas para música.

E1b: Sí, mestra de música con horas para grado. E dicir, tes que estar un pouquiño en función das necesidades do centro. Si vas a un centro grande, hai moitísimo alumnado, entón podes cubrir as túas horas coa especialidade. Pero si tu vas a un centro pequeno donde hai menos unidades, tes que cubrir o teu horario con, pois, lo que se necesite no centro.

E1: Foi o meu caso.

A.: Ata agora, ata o 2010, os especialistas que tivesen menos horas podían facerse cargo de titorías, entón, practicamente todos os de música que estaban en centro pequenos tiñan titoría. Agora, a partir do 2010 xa non. Entón, os especialistas terán que cubrir, non se sabe exactamente con qué o resto do horario.

E1: Algúns siguen con plástica, na mesma área.

E1b: O compartir titorías pero non levar a millor a titoría.

E.: Y con respecto a la formación que habeis recibido, bueno tu haces mucho tiempo que estás trabajando ¿faltaría algo o ves que tendríamos que incorporar en el trabajo con los alumnos algún aspecto que no tratamos?

E1: Non sei que dicir. A ver, notas que na facultade, a veces, é todo moi teórico. Hai materias como que si, hai unha parte práctica, entón se pode plasmar ahí a fundamentación teórica na práctica. Pero recordo cando fixe as prácticas e despois cando empezas a traballar que toda a teoría non te serve, a veces, de nada, porque vai por un camiño totalmente distinto. Os nenos no son máquinas igual que ti. Non é algo como que si pasa esto, como dicía a teoría o esa fundamentación pedagóxica o que sea, ¡plaf!, con esto o solucionas. Non, porque cada un de nos tes 6 nenos, si son 6 nenos, o tes 15 e cada un coas súas diferencias. E cada un coas súas necesidades. E entón, esto non te serve para outro, e aparte de isto que te sintes que non sabes que te falta, pero falta algo. Como moita teoría, moita teoría e a hora da práctica como que te encontras atada de mans que, a veces, non sei si é porque soy moi novata, a veces, incluso te sintes que non sabes por donde salir, por donde tirar, que recurso utilizar. Entón, ao millor, quizá máis práctica ben fora cos

mesmos alumnos, algúns facendo as tarefas de docente e os outros actuando como alumnado o creando situacións como podría ser nunha clase cos nenos ou unha clase práctica de poder ter un centro escolar cerca e trasladar os alumnos, o ti ir o centro educativo no caso que non deixaran moverse ao alumnado. Ao millor ver un pouquiño mais. Evidentemente, tes que ter unha fundamentación teórica porque te vai a axudar. Pero estás enfocado máis dunha maneira máis práctica, non, en vistas realmente do que te vas a mover despois. A profesión docente é eminentemente práctica, entón, aínda que tengas unha fundamentación teórica, que sí, certamente, pero ao millor encamina-lo máis ao práctico.

E.: ¿E en tu caso? Con tantos años de experiencia ¿cuál es la problemática real del aula de educación musical? ¿Qué dirías? Es amplio...

E1b: No meu caso, sempre coincidí con espazos con aulas amplas. A nivel de espazo, como me coincidiron en centros pequenos, non tiña problemas. Ao millor sí nas cuestións de tempo e despois, por exemplo, o que comentábamnos en canto a formación en tecnoloxías de comunicación e información. Tamén ultimamente se está tendendo un poquiño a dar a educación musical en a educación infantil e falta información a ese nivel. É dicir, en canto a tecnoloxías da comunicación, por exemplo, no meu caso, o meu centro está moi ben dotado, a veces, incluso demáis. No último ano nos chegaron cinco encerados.

E.: Pizarra digital.

E1b: Encerados. ¿Qué pasa? A xente normalmente non sabe utilizalas.

E.: Non teñen preparación.

E1b: A cuestión da formación a nivel de TIC, aí fai falta moitísimo máis que a dotación aos centros. Eu, por exemplo, a cuestión das TIC cando eu estudie en música, tive que facelo despois. Sin unha formación práctica porque traballamos moito cuestións prácticas como a expresión corporal, a formación instrumental, eso sí, pero a nivel de formación en TICs, no. Eso sí, tive que facer pola miña conta.

E.: ¿Auto-didacta?

E1b: Sí. Levalo a la práctica na miña aula é moi complicado porque tes soamente unha hora.

E1: 50 minutos no meu caso.

E.: ¿Para que utilizas os programas informáticos? ¿Para partituras, arreglos para los alumnos, algo así?

E1b: Sí. Si, por exemplo, si ti podes dispoñer dun encerado dixital pois ti podes traballar con partituras o con programas de música para discriminar alturas.

E1: Recoñecementos auditivos que tamén se pode traballar con elas.

E.: Y, ¿en estos momentos lo utilizais?

E1: No. A mi non me dou tempo a familiarizarme un pouquiño co material. Sí, hai unha pizarra dixital. Sí, tive por parte dos compañeiros unha predisposición positiva, de feito, unha compañeira xa fora do horario lectivo, que temos que quedar no centro, de ensinarme ao manexo, que realmente non é algo complexo, que é moi sinxelo e que é, a verdade, un recurso moi amplo.

O uso, o manexo, ver realmente que non é algo complexo, que é moi sinxelo e que a verdade é que é un recurso moi amplo e che da para traballar moitísimas cousas. É un campo máis amplo pero falta-nos formación nese aspecto. Quizá cursos, en lugar ao millor de que o fagan os Cefores e hai un número limitado, pois incluso que ao millor se fixeran nos propios centros ¿no? unhas horas fóra do horario lectivo que ao millor se trasladase...

E.: Algunas de las respuestas de los cuestionarios a estas preguntas decían “más cursos de formación en el horario del profesorado y en el centro”.

E1: Eu penso que si. Porque hai moita xente que non ten a disponibilidad, xa si te admiten no curso, de desplazarte nese horario, porque as situacións familiares de cada un son moi distintas. Entón, ao millor no centro sí hai esos días, si te podes quedar unha hora á semana e non te xenera ningún inconveniente como si tu, ao millor, te tes que desplazar pois a Ferrol o a Vigo desde Santiago, donde realmente se imparte o curso.

E1b: O que pasa é que a formación no centro ten unha dobre vertiente. É dicir, eu creo, que ata certo punto tamén houbo últimamente unha política de parte da Consellería de fomentar o traballo de formación do profesorado nos centros, entón eso, normalmente o que fai...

E1: Acomodounos...

E1b: No, non, á contrario, carga ao profesorado con horas extras, con traballos que moitas veces non encontras xente disposta a realizar. É dicir, porque nos, por exemplo, temos cursos así de formación e a xente protestaba. Con respecto as TICs, que temos un encerado dixital, hai, pode haber xente no centro que non sabe que existe, pero que un porcentaxe altísimo do profesorado non lo usará porque non sabe cómo se usa. E hai dotación que costa moitos cartos e que está aí morto de risa. Entón, unha das respostas da consellería era a esas protestas, era que nos daba a vía da formación do profesorado por medio de seminarios o de grupos de traballo no centro. ¿Qué pasa? Tés que facer o traballo, tes que facer un proxecto, tes que facer un montón de horas extras, entón, por unha banda está ben que sea no centro pero por outro é un montón de traballo aparte do traballo que tes ti que realizar a diario. Tes que ter unha persoa que coordine, e persoas que sepas que se impliquen nese traballo. Entón, nese sentido, particularmente non me gusta. Me gusta, sí, estar no posto de traballo no momento pero que non se da moitas veces, non se da moitas veces esas situacións. E tu non podes acceder a formación dos cursos que te interesan porque están tan super solicitados que non hai prazas.

E1: Sí, porque hai unha matrícula moi limitada. É en algúns cursos de formación do Cefores o incluso de sindicatos que fan moitas de pizarra dixita e todo, pois claro, abre a matrícula ás 12 da noite e ás 12 e 5 e ti te encontras, si queres matricularte, que ás 12.05h está copada. ¿Cómo é que está copada si transcorreron cinco minutos? Aínda que esté todo o mundo aí non se colapsa porque ti vas facer algo no ordenador e cando hai moita xente utilizandolo esa páxina se colapsa. É iso tamén, que pode haber unha oferta de cursos pero limitado a un número de prazas bastante reducido en algunhos casos 15, 30 o ao millor doce. Evidentemente, non da cabida a todo o mundo

que tiña un interés sobre ese tema. Entón, vai en detrimento, as veces, xa non é que non queiras ti formarte. Si no que queres pero hai aí algo que impide.

E.: Cambiando de tema ¿qué sería para vosotras lo más importante para trabajar con el alumno en el aula de música durante todos esos seis años que transcurren? Ya se que es una pregunta muy abierta.

E1: ¡Muy amplia!

E1b: Eu creo que non hai algo máis importante. Eu creo que o que realmente podemos traballar durante unha sesión semanal, que non é unha hora, durante seis anos, eu creo que é unha formación en música que debe ser íntegra, un pouco xeral, un pouco que englobe todo que se poida, que englobe un pouco de expresión corporal, a danza, a formación instrumental. Claro, é dicir, o ideal eu creo que é iso, é dicir, que non vamos a formar músicos sino que vamos a chegar aos nenos á música dun feito máis lúdico posible.

E.: Y entonces, referido a los medios tanto audiovisuales como informáticos y de otras tecnologías ¿qué lugar ocupa en esa enseñanza, en ese trabajo con los alumnos?

E1b: Como soporte.

E.: Como soporte, ya está.

E1b: Claro pero para que sirva como soporte tes que terlos moi controlados. Ti imagínate. Eu, por exemplo, pois este ano estou, pois que iso, co unha clase que fixemos un traballo aparte, pois si tes a aula de música, non podes ir a aula de informática porque nese momento está ocupada. De repente, nunha situación que vas correndo a ponerlas...

E.: El montaje, el traslado de equipo.

E1b: Poner o equipo, recoller e todo iso, se te pasa o tempo...

E1: Sí.

E1b: E como non controles un pouquiño, o non teñas un conserxe que é encantador, entón, de repente...

E1: O si no tes que condicionar incluso o uso dese material a hora que tes adxudicada, por exemplo, fixa para informática. Hai unha hora adicada a informática, pois que tiña iso, cada curso asignada e ningún outro curso podía utilizar esa hora que estaba reservada. Entón, o cambias ti e utilizas ese recurso, digamos nos, como en... que estaba na aula de informática aínda que estaba frente a frente á música, o decías ¡ah! está é a miña hora entón teño que levalos. Pero entón, claro, eso coincideche sempre con determinado curso. Si ti queres utilízalo con outro curso terías en función das horas que quedan libres: si non a verdade xa non sabes como cuadrar iso, tería que quedar aparte non... Porque claro, están ocupadas polos demais.

E.: Problemas de espacios.

E1: Claro. Si ao millor houbese, non sei, quizá un aula... claro, pero ó problema é contrastar o horario do todo o centro para o uso dese determinado material, porque claro, non hai un cañón en cada clase. Poder haber uno o ao millor dous, e van a estar ubicados ao millor un en unha aula, e outra na aula de informática pero na de música non está. Pois, claro, para música o ideal é que si

había dous cañóns o lo que sea, pois a de música si iba a facer uso ou intentar facerlle uso. Pois, claro, ideal sería que estivera na súa aula porque así poderías traballar con ela en todos os cursos, en todos os niveis. Porque senón, é imposible porque estás condicionada por iso, polo horario da aula na que esté. Entón, si ti queres utilizar esa hora, esa hora está ocupada. Entón ¿cómo fas? Pois mira, sempre vai a coincidir con determinadas clases. Entón, sempre te vai a coincidir ao mesmo curso.

E.: É moi complicado.

E1: Sí.

E1b: E despois a nivel de formación que comentábamos antes non sólo a nivel de TICs, sino eu creo...

E1: en xeral.

E1b: sino, eu creo, pois en outras cousas, como a relación co movemento, no tema da danza para nenos pequenos, este tipo de temas que as veces as cuestións de movemento na mesma aula de música, pois, queda un pouco apartado. As veces porque... compañeiros míos, por falta de espazos, moito máis que nada por o tema do espazo... as cuestións de movemento, de expresión corporal queda relegado ¿non? É algo moito máis puntual, para preparar un festival... A maioría, a nivel de formación, no té formación corporal, de expresión corporal...

E.: A conciencia do propio corpo.

E1b: Sí. Eu creo que eso tamén falta, o tema da formación, polo menos, a conciencia corporal do profesor para despois traballarlal co alumnado. ¿No meu caso...? Non se si agora se traballa moito máis.

E.: Yo creo que sí.

E1: Cando eu estudie, sí tiñamos asignaturas que daban movemento, danza e tal. Sentías, incluso ti, o pánico, o sentido do ridículo, ti como alumno... pois despois creo que nalgúns casos o tes ti como mestre, sabes? Non sei, é como... non é medo a facerlo ¡qué tontería! Nalgún caso hai moita xente que pensa eso, poñerme aí, a saltar o imaxínate onte de pé, qué sentido té? Entón, tamén é o que dis ti, a predisposición dun por intentar facer algo máis alá, non, non quedarse nisto de dar aquí reparos, esto me da porque sí. Chega o momento no que te olvidas dos reparos e aquí facemos todo isto e nos lo pasamos ben...

E1b: É como si nos faltara un pouco do guión renacentista, non? Non sei como decilo. A visión de que nun mestre de música nestes momentos, debería estar todo un pouco englobado. Entón, é dicir, tu non podes aprender a cantar si tu non sabes estar relaxado, non podes moverte ben, tampouco podes tocar a fruta,... entón...

E1: É que está todo muy unido.

E1b: Aprender unha danza o un movemento o un exercicio de expresión corporal é un pouquiño todo, saber falar ben, saber como expresarte corporalmente, saber como poder transmitirlo, entón...

E.: Yo no quiero abusar de vuestro tiempo. Pero ¿hay alguna cosa importante que se me escapa, que sea interesante para tener en cuenta o para comentar?

E1b: O que comentaba un pouquiño da formación na educación infantil. É dicir, se tende a iso, á educación infantil. Hai moitísimos mestres de música que non queren baixar pero que non queren tampouco porque non teñen recursos para traballar cos nenos de educación infantil a música.

E.: La formación es para primaria.

E1b: Para primaria. Ata agora era obrigatoria en primaria.

E1: Sí, é para primaria. É sigue sendo. En infantil, eu creo, de momento segue sendo optativa a materia de música.

E1b: Xa se está implantando nas segundas prazas de música nos centros e iso implica que o profesorado esté preparado e de clase en educación infantil. Entón, qué pasa...

E1b: Estou completamente dacordo con ela. Non te sintes ti, non é a gusto, senón é que, che falta algo, te sintes que tes pouca preparación, por decilo dalgunha maneira, en infantil estou nulo, o sea, nada de nada. Qué fago? Horror! Escapo, o sea, é algo así que te sintes vacía nese aspecto, que non sabes por dónde tirar, qué recursos usar o si hai incluso cancioneros infantis o con algo que podas unir, cunha conexión... porque ao millor en primaria buscas mesmo en internet ou en unha librería, para primaria podes ter maior o menor volumen de medios impresos pero para infantil se queda en nada... mínimo. Claro, sintes aí impotencia ou inseguridade porque non sabes cómo vas a tratar ou sí. Porque ademais, na psicoloxía te enfocan, en primaria, sí, para primaria, na educación musical tamén. Teño aquí o renacuajo de 3 a 5 anos, non vou actuar nin podo actuar da mesma maneira que cun neno da etapa de primaria, entón, é todo unha suma de cousas: de recursos, de material, de formación, aí na etapa de infantil que é un camiño, eu creo, totalmente oposto a primaria, totalmente. Os nenos son moi agradecidos, son moi participativos porque eles dan iso, o movemento...

E.: El movimiento y la canción son clave.

E1: Claro, entón, encantalles traballar, con moitos xestos e con máscaras e con... sí, tamén, non queriades empregar sempre un mesmo recurso, non? o mesmo sistema. Acaba sendo rutinario aínda que...

E.: Estás hablando ahí de máscaras, entonces ¿pensáis que el maestro de música pone mucho más de las horas que trabaja en el centro, preparando materiales? Porque habéis hablado también de material de creación propia.

E1: Sí, eu creo que sí.

E.: No es solamente seleccionar el repertorio sino...

E1: No, porque si creas ti ou modificas dependendo... porque ao millor tens un material que tens que modificar porque a uns nenos sí funcionan desa mesma idade e con outros non te funciona. Ao millor tens que simplificar...

E.: ¿A qué tipo de materiales te refieres?

E1: Por exemplo, a ver, cancións con xestos pois hai que canviar xestos porque este non lle gusta, non lle motiva ou era moi complexo e entón tes que buscar algo que asimilen millor doutras. Por exemplo, con animais que é o que máis lles gusta, xestos que eles poidan executar porque senón se que aí na metade... e ademais sabes que a retentiva dos nenos en idade infantil é, bueno, vamos... ten que ser actividades moi curtas e con... cambiar, básicamente, constantemente de actividade. Entón, sí xogas con máscaras ou outro material.

E.: ¿Qué objetivos perseguís en música?

E1: Eu creo que hai dúas vertientes da música, desde dous puntos de vista totalmente diferentes, porque na escola non vas formar un músico, vas formar un achegamento da música, dunha maneira máis sinxela, non tan técnica, non vais con idea de crear un músico en potencia, senón un achegamento que non lle resulte algo... chegado un punto sistemático como nel conservatorio, que é un camiño totalmente diferente, cunha técnica, cuns coñecementos máis teóricos, máis marcados, entón ahí xa te fundamentas como músico. Outro é un achegamento máis... porque ti daslle ao millor, a un cativo, ponlo a medir e a subdividir e tomas notas con seis anos o sete e ao millor acaba odiando a música. Entón os enfoques son totalmente, eu creo que son, non opostos pero que van por uns camiños..., unha é un achegamento máis lúdico, máis de que no vexan con dificultade é como gozo, e outro non é que non sexa un disfrute, un gozo, pero é xa unha técnica non é como... vas a selectividade e me encamiño a medicina. Non ten nada que ver coa bioloxía que estudiaches antes, entón, creo que aí son dous camiños opostos e ao millor o profesorado de ambos niveis...

E1b: Eu creo que aí, non sei si existe incluso, unha distancia demasiado grande que ao millor tampouco debería de existir. É dicir, por exemplo, os nenos que empezan agora a idade ideal, que sería dos oito anos -que toman os conservatorios para comezar- cando comezan nun conservatorio pois poden comezar, pois iso, unha ensinanza profesional de música. Eu creo que debe ser, eh, a única ensinanza que se empeza aos oito anos e que se considera profesional neste país. Entón, iso é, eu creo que desde o meu punto de vista, unha incongruencia. É unha incongruencia que un neno de oito anos empece unha ensinanza que se considere profesional o polo menos que se entenda dese xeito, que haya ese salto tan grande -lo que te dicía antes- ...

E.: Pero esto se intentó modificar en algún momento con la creación de las escuelas de música para que todas las enseñanzas de grado elemental fueran, más bien, no regladas.

E1b: Sí, claro. Pero aínda así comezan o grado elemental, cando se supón que debe de comezar o neno na idade ideal no conservatorio aos oito anos, e o grado elemental tamén se da nos conservatorios profesionais. E si comezas nunha escola de música despois tes que facer un examen de acceso para un conservatorio profesional. E sin embargo, despois, a nivel universitario non está tampouco...reconocido como están outras especialidades a nivel universitario. Entón, eu creo que aínda temos ahí unha lagoa.

E.: ¿Y pensáis que estaría bien más diálogo entre los profesores de lenguaje musical de los conservatorios con los de la escuela?

E1b: Incluso, as veces, cos de secundaria. Porque as veces hai esa cuestión de, ao millor o profesor de secundaria que da moito nivel e que de repente, pois iso, chegan os nenos que se senten presionados o ao millor o profesorado que imparte en primario pues ten que, ao millor, enfatizar moitísimo máis na linguaxe musical e deixar outros aspectos como, por exemplo, expresión corporal, a danza...

E1: É que non e un aspecto que, ao millor tamén se toca moito na secundaria -o de movemento. É máis ben o linguaxe musical, lectura e historia da música. Por uns primos que teño, vai todo moi marcado a fruta e... o sea, lectura xa practicamente perfecta da linguaxe musical e a historia, o que é o coñecemento do períodos da historia pero para nada fan nada de movemento nin libre nin...

E1b: Os nenos poden ter esa dificultade ao chegar a secundaria ó o profesorado que está impartiendo en primaria pode tamén sentir, un pouco, esa presión. Entón, ao millor, eu creo que sí que faltaría un pouquiño ese diálogo en conxunto, esa posta en común conxunta.

E1: Sí porque ao final todo vai ao mesmo campo, que é o da música. De distintas vertentes pero é o mesmo tema en sí, entón, quizá...

E.: Claro, ¿por qué no utilizar en el conservatorio las canciones que han aprendido en la escuela?

E1: O nos inicios, polo menos. Ti fas na escola o achegamento o que é o campo musical pero no a música en sí como técnica, como algo profesional, algo ao que ti te vas a adicar nun futuro. Entón, bueno, creo que son duas vertentes totalmente distintas. Quizá ao millor, despois iso sí, a posta en común das metas dunha etapa, como o primeiro paso da seguinte, como unha cadea. Para non haber, ao millor, non desfases pero...

E1b: sin saltos abismales.

E1: Iso, tanto entre profesorado como despois o alumnado porque o alumnado vaino a padecer. Porque vai sentirse, ao millor, encorsetado, que aí non da. Por exemplo, nun conservatorio esto non entende, unha frustración...un algo que fai tirar a toalla o acabas odiando. Por unha cousiña de nada, pois podes tirar pola borda outros aspectos, no?

E.: Bueno, muchísimas gracias por haberme dedicado este tiempo. De verdad, muchas gracias.

ENTREVISTA 2

E.: Para empezar te agradecería que me dijeras tu nombre, edad, titulación y tipo de centro donde estás.

E2: Soy (x) y trabajé este año, desde Octubre hasta final de curso, en un centro rural agrupado en (x) con cinco unidades, donde se juntaba alumnos de primaria de primer ciclo y de infantil. Con un total de 45-46 alumnos en total en las cinco unidades. Algunas unidades con 7-8 niños y algunas con 12-13. Y nada, eso, un contexto rural y no se qué más decir.

E.: Está muy bien. Y tú, a pesar de que éste es tu primer año...

E2: Sí, el primer año, sí. El primer año que trabajo es éste.

E.: Pero trabajabas en escuelas de música.

E2: Antes trabajaba en escuelas de música pero en primaria es el primer año que dí clases.

E.: ¿Cómo has visto la dotación general del centro en cuanto a medios audiovisuales, informáticos e impresos?

E2: La dotación general del centro en medios audiovisuales es excelente, porque tenían cada unidad una PDI, un ordenador portátil para cada profesor, cada maestro y claro, para preparar las clases por medio de las nuevas tecnologías o páginas web donde había juegos interactivos o en 'Adiós a la sordera', por ejemplo, hay mucho. La página de la Xunta para trabajar los elementos musicales propios del ciclo y de infantil, los medios audiovisuales eran muy buenos. Tenía conexión a internet, aparte, claro, la PDI y todo esto tenías conexión...

E.: ¿Y el espacio? En dotación es muy bueno ¿y en espacio?

E2: Los espacios, pues, eran escuelas... casas antiguas, alguna mejor que otra. Y no eran iguales. Eran pupitres, mesas movibles, sí. Pero lo normal era que hubiera mucho espacio para movimiento, no. Mejor la tecnología que la adaptabilidad cara al movimiento.

E.: ¿Los niños tenían un ordenador?

E2: No. Tenían la PDI que es donde... podían trabajar ellos con la pizarra interactiva pero uno por uno, o de dos en dos o incluso como juego. Pero, bueno, en ese sentido bastante bien. Lo que no tenían era ordenador para cada uno porque claro... los niños de más edad... habían desde tres a siete-ocho años.

E.: Entonces, tú trabajabas en el aula normal de los niños.

E2: Claro, yo trabajaba... no había aula de música específica.

E.: Ni de informática.

E2: Tampoco. Era todo un aula, todo eran unidades espaciadas por el Ayuntamiento y cada unidad tenía sus mesas, su material fungible, impresora, la PDI y todo esto. Y armarios, cartulina... en fin, lo típico de un aula de primaria pero todo junto en un sitio con la particularidad esa que había niños desde tres a ocho años en la misma aula.

E.: ¿Tú utilizas con ellos, libro de texto u otro medio impreso?

E2: Pues, en mi caso, cogí algo de Anaya que había en el centro y utilicé tanto lo de Anaya para primer ciclo como material mío. Y después actividades conjuntas que hicimos, lo de movimiento, lo poco que se hacía de movimiento o las canciones, pues, lo hacían todos. Más o menos adaptado para todos los niños. Los de infantil hasta donde podían lo hacían y los de primaria. Pero vamos, las canciones no podía impartir por niveles. Tenía que buscar un nivel intermedio entre todos los niños.

E.: Pero los niños, entonces, no tenían libro de texto.

E2: Los de primaria, sí, Los de primaria tenían libro de texto y fichas. El Anaya. Aparte de algunas cosas que se hicieron juntos. Y los de infantil, lo que hicieron, durante todo el curso fue una... a partir de las canciones que había, sobre quince canciones que se trabajaron en todo el curso, lo que hacían eran dibujos significativos de cada canción que... más que nada para que le entregaran después en casa y se acordaran de las canciones y en disco con las quince canciones que se las entregué al final.

E.: ¡Qué lindo lo del disco! ¡Qué bueno!

E2: Sí. Bueno, y esos dibujos, por ejemplo, si era '*La casa de notas*', que era una canción mía, que había hecho yo, que... para que aprendieran... era más bien para primer ciclo. No me valía... me valía para segundo curso, no me valía para infantil pero es por poner el ejemplo. Dibujaban la canción, una casa con el pentagrama dentro y... con dos líneas sólo. O sea, el pentagrama entero pero con dos líneas sólo y la canción... pues como era... '*La casa das notas, imos visitar e algunhas delas imos... etc, etc,*' para que les quedara un poco la canción. Y después utilizaba la mano como primera línea, segunda línea y espacio. Para segundo curso de primaria utilicé esa canción. Pero tenía notas. Por ejemplo, los de infantil hicieron '*La margarida branca*' también que es un... que el tema es de... esto de la Xunta ¿cómo se llama? No me acuerdo... que canta Uxía...

E.: ¿A margarida branca?

E2: A margarida branca, sí. Por ejemplo, en ese a los de infantil les iba mejor, claro. Les hago yo el sol que visita la margarita y hacen un dibujo, a lo mejor, les ayudaba yo a hacer la forma y después lo pintaban. Así se trabajó básicamente con los de infantil.

E.: ¿Y tú crees que el gallego influye en la elección del libro de texto?

E2: En el caso de las escuelas, estas rurales, sí porque el idioma que utilizan los niños es gallego. Solamente una niña en todo el centro hablaba en castellano. Por cierto, era así... era de primero pero le costaba más aprender... no era una discapacidad. Vamos, creo yo porque la miraron en PT y tal, la del equipo de orientación, psicóloga y tal y sí, vamos, tenía cierto desajuste con el resto del grupo pero no insalvable, vamos. Y esa era la chica que hablaba en castellano.

E.: Y ¿qué tipos de medios audiovisuales utilizas? ¿La música en CD para danzas, audiciones, vídeos...?

E2: Alguna... la danza del zapatero que venía en el libro -que les quedó muy bonita, por cierto. Y era, por ejemplo, la usamos en CD. Después les ponía muchos vídeos de You Tube, al tener

internet. Por ejemplo, utilicé mucho los vídeos que hay de música de los teleñecos. Los Muppets, sí. Y, eso, les gustaba mucho, el Mana-maná que tenía una parte improvisada.

E.: ¿Para aprender la canción?

E2: Para que cantaran con ellas, claro. Aprender la de Mana-mana... no tenía más que la letra, siempre es la misma. Y de esas, en fin, se divertieron... Eso lo usaba bastante porque veía que les gustaba, claro.

E.: ¿Y películas de vídeo?

E2: De vídeo... les puse la de los 'Esqueletos' de Disney. También les gustó mucho. Se las puse varias veces. Incluso también intentaban imitar los esqueletos. Lo que pasa es que los dibujos, cuando se dan con la cabeza, no... pero, bueno. Lo hacían bastante divertidos. Por lo menos intentaban copiar lo que veían en la proyección, a su manera claro, pero bueno... pienso que les resultaba bastante bien. La de ésta, 'El baile de los esqueletos' ¿Lo conoces, no?

E.: Sí, sí.

E2: Después cogí otro de Disney ¿cuál era?,, la de... la del 'Aprendiz del brujo', la de las escobas, el agua, la de Fantasía de Disney. Ese fragmento sólo. Y de Disney no les puse nada más. La Pantera Rosa, por ejemplo, cuando... más bien, para los de primaria pero al final también los de infantil... incluso alguno de tres años... había uno de tres años espabiladísimo allí que se quedaba mirando con nosotros tranquilamente sin ningún problema. Haría sus elucubraciones diferentes ¿no? Pero mirar, miraba. Se entretenía y miraba... Esta de la Pantera Rosa es la de la Orquesta que sale Mancini al final. Y es, pues, un Director que está con la quinta de Beethoven y se le cuela de la Pantera Rosa con el violín.

E.: ¿Para trabajar los instrumentos?

E2: El fin es más que nada para que vieran una orquesta sinfónica aunque sea en dibujos que yo creo que se quedaban... que conste que era el que menos le gustaba, eh. Les gustaba más los de... otros, a los mejor...

E.: ¿De You Tube?

E2: Está está en You Tube. El de la Pantera Rosa. Sí, el de Mancini. Al final, se libra del Director y dirige la Pantera... la orquesta con el tema de Mancini, claro. Tipo Big Bang. Pero más que nada para que vieran cómo funcionaba la orquesta porque después el Director se cabreaba, en fin... cosas de esas...

E.: ¿Y tú sabes usar software informático de música? ¿Finale, Encore?

E2: Sí, pero claro, yo lo utilicé. En primer ciclo y en infantil en el trabajo de este año apenas me hizo falta.

E.: ¿Para ti, no para los niños?

E2: Para mí, sí, Para mí lo uso. De hecho la programación que tengo de las opos, todos los temas están arreglados por mí.

E.: Así que sí utilizas. ¿Y algún otro programa?

E2: Sí, el Sibelius normalmente.

E.: ¿Alguno de adiestramiento auditivo?

E2: ¡Ah! ¿Te refieres a uno más educativo? Yo lo que suelo hacer, esos programas, los trabajo ya los que están hechos. En la página de la Xunta hay un montón de esos. Sí, para reconocimiento auditivo, de campanas. Tiene uno de campanas con secuencias de tres sonidos, con diferente altura. Tiene también el Don Simon, ese con apoyo visual. Porque yo los que cogí, claro, eran para primer ciclo. Si sacas el apoyo visual les cuesta más trabajo.

E.: ¿Y le dedicas bastante tiempo? ¿Todas las semanas un ratito?

E2: Yo, eso, para mi era lo más importante. El trabajo este, auditivo, o por la canción o por el movimiento.

E.: Y esto ¿lo pusiste en las oposiciones?

E2: Pues, no. Yo creo que más o menos está implícito. No se si lo puse muy claro pero... es que las fichas yo no las uso. O sea, las usé porque ya las tenían, eh. Ya tenían las fichas sino yo lo que me toque ahora este año, que supongo que también tendré segundo y tercer ciclo, sí me llamaran antes incluso... eh, yo, hombre, claro, al estar de sustituto, a lo mejor, no puedo hacer yo...

E.: ¿Elegir?

E2: Este año sí que pude. Y entonces las fichas sí las hicieron porque, claro, las tienen que llevar para casa. Porque lo de los papás también funciona mucho. El educador tiene libertad hasta cierto punto. Hombre, en el estado, lo que es la Xunta o la enseñanza pública, sí se tiene mano porque si viene algún papá "Mire Ud. aquí tiene la batuta y le da las clases Ud.". Y entonces, ya te digo, yo lo que más usé es canción -sin forzar a los niños porque eran sesiones, dos sesiones seguidas, dos horas. Y, entonces, en el medio dejaba espacios para el relax porque procuraba que no pasara de hora y cuarto, sobre todo por lo más pequeños.

E.: Es mucho tiempo ¿no?

E2: Sí.

E.: ¿Y por qué ese horario?

E2: Porque tienes que desplazarte de centro a centro y, digamos, quizá por más comodidad de los profesores -que eso es lo que yo veo mal- que por los niños. Porque sino a cada unidad, yo tenía el horario, o los especialistas todos -el de inglés igual- en mi caso una sesión para primero y otra sesión para segundo curso. Entonces, juntaban las dos. Para infantil, ya no tenía. Y la de inglés, igual. Tenía una para primero y otra para segundo. Bueno, no se si tenía más horas. Era cuestión de organización del centro rural por las características especiales de los centros rurales, éstos.

E.: Y si tuvieras que valorar el grado de utilización de los medios impresos, audiovisuales e informáticos del 1 al 5 ¿qué pondrías a cada medio?

E2: Los medios audiovisuales siempre. Siempre porque los tenías allí y mismo para, si está lloviendo o si estaba mal tiempo y no los puedes sacar a la calle dadas las características del centro, lo que hacías es ponerles películas o... vamos, muchas veces, dejarlos jugar simplemente con los juguetes que tenían en el aula. Pero sí, los medios audiovisuales, siempre. Sí porque era la manera de tenerlos entretenidos sin que hagan demasiado escándalo. Porque a veces se pelean

y si no los tienes con un poco de orden, ¿no? O sea, que la manera de tenerlos más sujetos y entretenidos era la audiovisual. Y en esos casos ponía lo que pedían ellos.

E.: ¿Y la formación que tu recibiste aquí en el centro con respecto a lo que has tenido que vivir?

E2: Hombre, en infantil sí, quizá sí que es escasa. En infantil, sí que quizá se nos quede un poco escasa.

E.: Porque al final, a pesar de que se está pensado para prepara más bien a especialistas en primaria, tienes que desarrollar tu actividad también en infantil.

E2: Sí, porque tal como se está poniendo ahora, vas, lo tienes que hacer también en infantil. En mi caso, y en el caso de (x) también. (x) era también en otro CRA, así que también es el mismo caso... y (x) que estuvo aquí en Santiago, en uno de estos grandes, tenía 400 y pico de alumnos de infantil.

E.: No eres el primero que comenta que falta formación en infantil.

E2: Sí, es que se nota. Se nota que ahí tenemos ciertas lagunas. Yo por lo menos. ¿Qué haces con los de infantil? Lo que te decía antes, tiras de la canción porque sabes que eso te va a funcionar siempre.

E.: ¿Y movimiento?

E2: Y algún gesto si lo quieren hacer. O sea, me refiero con si lo quieren hacer... con gestos sí lo hacía casi siempre. De hecho, les preparaba también algunos musicogramas, a veces, con los gestos o... algunas canciones que tenían ellos también de los discos... pero, no se que te iba a decir...

E.: De las carencias en la formación además de este aspecto.

E2: No se. El resto lo veo bastante bien.

E.: ¿Fuiste auto-didacta en cuanto a la utilización de la notación musical? ¿Aprendiste el Sibelius por tu cuenta?

E2: Sí. Prácticamente, sí. Sí porque te vas enterando por terceros. Mi compañero, el pianista de Muros, se defiende bastante bien y los vas cogiendo por allí. Y aquí algo de Martín también. Sobre todo... Martín tiene una asignatura en tercero que es Fundamentos de Armonía y tal donde sí se utilizaban las nuevas tecnologías. Es el único caso en la Facultad, que yo sepa, la única asignatura, vamos. La da él. Como la podría haber dado otro. Pero quiero decir, fuera de eso, aquí no se trabajó que yo sepa con programas.

E.: Pero, en esta asignatura ¿aprendían a utilizar el Sibelius?

E2: No. A utilizar programas, no. Recuerdo que se utilizaba el Finale para colocar las notas... sí, a la hora de escribirlo se utilizaba el Finale... básico, para colocar las notas.

E.: Era optativa.

E2: Sí, era optativa. Claro. Ahí fuimos muy pocos. ¡Me escapé de hacer piano contigo porque sabía que iba a acabar con él antes!

E.: ¿Utilizas algún instrumento en el aula? ¿Placas?

E2: En primer ciclo, no. Lo intenté con la guitarra. ¿Pero sabes por qué no? Porque en el festival de Navidad los junté a todos... ¡vaya desastre! ¡Dios mío, qué desastre más grande! ¿Por qué? Es lógico ¿no? Es culpa del maestro, siempre. No es culpa de los niños. Los niños tenían dos villancicos sencillos. ¿Qué pasa? Si yo estoy con la guitarra y los acompaño a ellos, primero, no suelen afinar a esas edades, difícil. Afina alguno pero la mayoría, no. Segundo, si tienen que hacer gestos o mirar, no te van a mirar, entonces decidí cantar con ellos y que me vieran, a mí.

E.: ¿Como director?

E2: Claro, que me vieran a mí los gestos y me vieran a mí la boca y... ayudarlos de esa manera. Por eso decidí no utilizar instrumentos o sea, a parte...

E.: ¿Y por qué fue un desastre?

E2: Porque... a ver. Se juntaron a las cinco unidades, que no se habían puesto juntas nunca. Entonces, claro, cada uno fue por su bola. Y aparte que los pequeños no te atienden... sobre todo si llevas la guitarra no te atienden... aunque creas que te van a atender, por lo menos, éstos pasaron de mí olímpicamente. Sin embargo, las otras veces fueron por unidades. Después hicieron trabajos más de movimiento e hicieron así una muiñeira de... no, era una pandeirada. Era la de Carmiña, sabes.

E.: Sí.

E2: La de 'Ven bailar, Carmiña, Carmiña, Carmela'. Esa. La hicieron, pero bueno. Sin ajuste rítmico. La hicieron más que nada con ajuste espacial. Porque el ajuste rítmico a esas edades... les cuesta más trabajo. Mucho trabajo les cuesta. Incluso a más edades, también les cuesta mucho trabajo. Y, entonces, dije yo "Ah, esto del espacio funciona. Pues, hacemos en el espacio". Y fueron haciendo dibujos, así, en el espacio y tal y les quedó bastante bonito. Pero, unidad por unidad. Ya no junté a todas las unidades.

E.: No puedes juntar a todos si no has ensayado.

E2: Es que ese fue el caso. ¡Qué conste que ya me olía yo que iba a salir mal! Pero... como era la primera vez que andaba con cosas de esas... Y dije "Bue... a ver, a ver qué pasa" Y quedó así la cosa. Pero bueno. Lo pasaron bien, eh.

E.: ¿Tienes instrumentos?

E2: En este caso, coincide que no hay placas. Había placas pero placas muy pequeñas, los carrillones. Y los carrillones para el primer ciclo no valen. Tienen que ser tamaño intermedio. Y no había para todos. Los instrumentos, lo que hacíamos, es eso: gesto y... el cuerpo. En la medida que se pudo, que trabajaran un poco los aspectos rítmicos, hasta donde se pudo. Porque ya te digo que en el aspecto rítmico, en la precisión... el primer ciclo había muy pocos niños que lo pudiesen, que hacían. Había algunos que sí, pero la mayoría, no. Se trabajó, se mejoró se... fue mejorando, mejorando, pero ni la afinación llegó a ser perfecta en ningún caso ni el ritmo interno... El ritmo, sí... se fue mejorando sobre todo a base, de eso, de lo que se pudo. Porque los espacios tampoco eran, digamos, muy amplios. Los que tenían ya las habilidades, pues claro... las fueron

perfeccionando y los que no tenían tanta, pues, sí, algo aprendieron pero no creo yo que... vamos... ¿Se pudiera haber hecho mejor? Sí, siempre se puede hacer mejor.

E.: Para ir acabando ¿qué dificultades hay? ¿Qué desafíos hay en la práctica docente? ¿Necesidades? ¿Alguna propuesta?

E2: No entiendo muy bien.

E.: ¿Qué dificultades ves a la hora de ser maestro en el aula?

E2: Dificultades... ¿para el trabajo en el aula? Bueno, yo, voy a repetir lo que decías tú antes pero yo pensé siempre. La falta de experiencia. Experiencia real. Porque cuando se sale de la facultad con dos meses que estás por las escuelas... no sirve para nada. No llega. No es que no sirva. Sirve, pero no llega. No. Es que no son prácticas reales. La práctica real es estar, por lo menos, un año. Y, a veces, en un año no te enteras. Y, además, que eso todos los profesionales de la enseñanza lo dicen. Que con reservas ¿no? Que en la Facultad está bien para el empuje teórico y todo eso pero como se aprende a trabajar, es en el día a día. Yo creo que se da un poco a medias las dos cosas. Pero, bueno, la mayoría de los profesionales opina eso. Incluida mi mujer. Que... digo mi mujer porque está al lado de casa. Y ahora que empecé a hacerlo yo también, yo creo que sí. Como aprendes a trabajar, es con la práctica diaria.

E.: Y mira ¿cuál sería el objetivo básico para la música en primaria para ti?

E2: ¿Muy concreto?

E.: ¿Qué buscas? ¿Qué persigues?

E2: Según Willems ya se sabe... es aquello de complementar la personalidad del alumno. No se circunscribe al objetivo este...de los aspectos musicales sólo. Pero sí,... yo, lo que creo es que... en la medida que se puede trabajar los aspectos musicales hasta dónde se pueda. No se cómo decirlo. No se expresarme... a ver... A mi me gustaría que supieran hacer alguna canción. Que se marchen de sexto de primaria que, por lo menos, hayan tocado juntos cuatro o cinco canciones bien hechas y que les haya gustado tocarlas y que se hayan expresado con ellas y que, que sientan lo que la música significa a ese nivel de intercomunicación entre ellos. Pero, claro, para eso tienen que tener algún dominio técnico. También me parece, por otro lado, esto... sí, se forma la personalidad de los niños por medio de la música, otra manera de expresión. En fin, todo esto que queda muy bonito pero eso tiene que ser...yo no veo que se pueda realizar eso si no saben utilizar ningún instrumento. Y, en la medida que lo sepan utilizar y se expresen con ello, es la manera de conseguir la otra parte, de tus aspectos interiores, de ellos.

E.: Muy bien. Muchas gracias. ¿Algo más que quieras agregar?

E2: No. No se si te sirvió de algo o no...

E.: ¡Me parece fantástico! ¡Gracias!

ENTREVISTA 3

E.: Gracias (x) por aceptar. ¿Qué experiencia tienes? ¿Dónde estás ahora? Luego te voy a ir haciendo preguntas.

E3: Soy (x). Mi experiencia es... bueno, sustituta en secundaria. Un total de siete meses o así en tres centros y en la concertada pues estoy compaginando dos centros para completar horas, en uno doy secundaria y en otro, infantil, música en infantil, primaria y secundaria. Para completar las horas y aparte una escuela de música también.

E.: ¡Te pasas todo el día trabajando!

E3: No, no tengo muchas horas en la escuela.

E.: ¿Son aquí en Santiago mismo?

E3: En (x) que está aquí, es un pueblo pequeño, unos 1000 habitantes y en (x), que es un poco más grande. Más tiempo en (x).

E.: ¿Tienes muchos alumnos por grupo en primaria? Vamos a hablar de primaria.

E3: Mínimo de seis a quince. Hay dos grupos que tienen seis.

E.: ¡Qué lindo! ¿Y cómo ves la dotación general del centro?

E3: Pues bastante humilde como digo yo. Para música, bueno, el radiocassette y el aula que tiene pizarra y ordenador, pues, se compagina con otros cursos. No es exclusivo, no hay un aula de música.

E.: ¿No hay aula de música?

E3: No. El instrumental, las placas están en esa aula que te digo yo que hay que compaginar.

E.: Pero ¿qué es de informática?

E3: No. Hay la pizarra, instrumentos de placas y ordenador para proyecciones. Pero, claro, no sólo para música. Se pide, se anota y lo pueden utilizar todos los profesores.

E.: Claro, entonces ¿cómo haces con los instrumentos? ¿Lo montas cada vez que lo quieres usar?

E3: No, pido el aula. Casi siempre.

E.: Es decir, que están montados.

E3: Sí, sí. Están montados. Y vamos, los de percusión hay que llevarlos a las aulas si no hay esa clase. Los instrumentos de placa están ya hacia el final en esa aula. Después, para los de percusión pusieron un cajón.

E.: ¿Y si quieres usar la pantalla digital? Todo eso lleva una preparación...

E3: No, lo que pasa es que los medios corren el riesgo de que un día no se enciende o no funciona todo bien o cualquier fallito, o que no se oiga o cualquier cosa. Pero bueno, se suele probar antes en el recreo o así.

E.: ¡Ah! Vas, usas el recreo para...

E3: No, lo pruebo. No es dejarlo encendido para que no pase nada. Porque siempre puede pasar algo, vamos... con los ordenadores... O un CD que se te ralla, tienes una copia siempre. Yo tengo

una copia de todo por si algo me falla. Porque, claro, al utilizarlo, a lo mejor, algo de tiza o así... tienes que hacer...

E.: ¿Y le das a los niños los CDs de los playbacks para tocar en casa?

E3: Mm... pues en un curso sí porque me lo pidieron. Sí. Pero si no, no tienen problemas.

E.: ¡Qué lindo! ¡Qué interés que tienen estos niños!

E3: Me lo pidieron en un curso y sí, se los di. Para practicar.

E.: ¿Qué curso era?

E3: Era quinto.

E.: ¿Y dónde das clase? ¿En el aula?

E3: En el aula misma, no hay más... Sí. No hay muchos recursos ni dinero... es un CPR, privado, bueno, concertado vamos.

E.: Hay más bien poco de medios audiovisuales, ¿no?

E3: Sí, sí.

E.: ¿Y de medios impresos? ¿Libros de texto?

E3: El libro de texto que se maneja es el Galinova. Después hay de otros, las muestras que cada año te traen. Pero, bueno. El que tienen ellos para mí es el más completo, vamos. Tanto en primaria como en secundaria. Las utilizaba en primaria más. El de secundaria... otro material, etc. En la biblioteca, de música, no hay prácticamente nada. Algún libro así general, pero tampoco... Y para infantil algún monográfico. Sí, para infantil, historias.

E.: ¿Y utilizas otros materiales impresos como carteles, láminas?

E3: Murales. Bueno, los hacemos...

E.: Los haces tú. Son de creación propia. Material de creación propia.

E3: Sí. Alguno hay hecho, lo aprovechas, pero... es una hora semanal y la práctica te lleva mucho tiempo.

E.: Y entonces ¿qué utilizas para la práctica?

E3: Con partituras, internet, todo eso... eso, sí.

E.: ¿Y de medios informáticos?

E3: En secundaria, sí para buscar alguna información, algún vídeo.

E.: ¿Pero en primaria, no?

E3: Primaria... una vez en sexto. En sexto, sí que tengo ido alguna vez.

E.: ¿Y tu personalmente utilizas software como el programa Sibelius, Encore?

E3: El Finale.

E.: ¿Es tuyo? ¿En tu casa?

E3: Sí, sí. Para una partitura, para pasarla a limpio.

E.: Y antes me hablabas de una página muy buena.

E3: Muy buena. Algunos enlaces están rotos... 'Aprendemusica.com'. Alguna cancioncita tiene pero más que nada para alguna actividad con Sol-Mi, para relacionar, de escucha sobre todo, de Sol-Mi-Do.

E.: Y entonces ¿los niños tienen cada uno un ordenador?

E3: No en la pizarra digital. Lo podrían hacer con un ordenador en la casa también, pero claro, para hacerlo todos no hay ordenadores... es mucho más cómodo... van saliendo, los otros están atentos. Aparte de darle con el lapicito, pues eso, de educación auditiva sobre todo.

E.: Esa es la función para la que la utilizas.

E3: Sí. Hay actividades... una con Sol-Mi, otra Sol-Mi-Do, otra con las semicorcheas, otra...

E.: Tengo que mirar esa página porque no he entrado.

E3: Un enlace estaba roto que miré hace poco, pero bueno...

E.: ¿Y a los niños les gusta?

E3: Sí. Tampoco, a lo mejor,... una vez al trimestre o dos. No se puede... es que no hay más tiempo.

E.: ¿Cuáles son las dificultades de la enseñanza de la música en la escuela primaria? ¿El tiempo?

E3: Sí, sobre todo. Y eso que, a lo mejor, pues, los Viernes que hay...

E.: ¿Te toca los Viernes?

E3: Sí, algunos cursos... Hay festivales, día de la Paz, Navidad... Este año hubo temporal... y eso los Viernes se nota muchísimo.

E.: ¿Y por qué piensas que ponen la asignatura de música los Viernes?

E3: Primaria en las primeras horas no cae. Siempre tengo a secundaria. Sí, siempre a secundaria en las primeras horas. A partir de la segunda ya empieza. Y el Viernes, pues, sí. Bueno, una puede ser porque yo sólo estoy el Lunes, Miércoles y Viernes. Yo tengo que tener...

E.: Porque compartes, trabajas en otros centros.

E3: Claro. Pero sí, vamos. A primera hora, si es posible, no la ponen. Pero, se nota. Los Viernes se nota.

E.: Y de la formación que recibiste durante la carrera ¿ves algunas carencias que tendríamos que intentar mejorar en la formación de los alumnos que luego en la práctica sea necesario?

E3: Bueno... más claridad. Creo que... hay asignaturas y asignaturas, vamos. Pero...

E.: ¿Qué echas en falta?

E3: No se, sobre todo... las prácticas fue lo que más aclara todo. A la hora de hacer las prácticas. Bueno, por ejemplo, en danza, pues sí que coges recursos. En coro, partituras y así. Las asignaturas de didáctica son para mí, las más, las más confusas, que no sabes bien... abstractas. Sí. A lo mejor ahora te das cuenta de ciertas cosas, pero no se, no aprovechas...

E.: Y así, ¿en cuanto a la música?

E3: ¿Formación, lenguaje musical o así?

E.: Sí. Didáctica.

E3: De sobra. Eso sí.

E.: ¿Fue suficiente?

E3: Sí.

E.: ¿Tú vienes de conservatorio?

E3: Sí. Lenguaje musical incluso la convalidé. No la hice. Pero armonía...

E.: ¿Para hacer arreglos?

E3: Sí, pero... agrupaciones. Eso de sobra. Eso bien. Para mi, eso sí, la formación de lenguaje musical bien. Sí.

E.: Entonces, volvemos a los medios audiovisuales ¿tenías CDs interactivos, DVDs, películas? ¿Qué tipo de medios audiovisuales utilizas en el aula?

E3: Bueno, los CDs de la editorial, era ya, bueno ya vienen con ejemplos. Otros muchos de audiciones, para hacer actividades complementarias. Algún CD-Rom. Sí, incluso, hay uno de instrumentos musicales... Después alguna película, bueno, para tratar el tema de bandas sonoras. Relacionadas con la música, no, vamos... Y, creo que nada más. Bueno CDs muchos pero eso, a lo mejor, tocas una pista, una audición concreta.

E.: Claro. ¿Y en el aula hay lugar para hacer movimiento?

E3: Mm... sí, pero bueno... Tenemos el patio, por ejemplo, cuando hace buen tiempo se puede salir. El equipo de música se puede conectar. Sí. Pero en las aulas con los grupos reducidos, sí. Apartas las mesas y sí.

E.: Son seis, me decías.

E3: Claro. Hay grupos que sí y otros que no. Depende también de la actividad. Hay un grupo, es el mayor, son dieciséis y son... bueno, tremendos. Ya te cortas un poco. Porque es un grupo muy conflictivo, vamos... Tercero de primaria.

E.: ¿Tercero?

E3: Sí, es el más... es conflictivo.

E.: ¿Qué problemas plantean?

E3: No, sobre todo, la atención, concentración, etc. etc. Vamos hay algún problema también de... bueno, adaptaciones. Tienen dos niños y son todos niños menos dos niñas. Eso también influye.

E.: Entonces, después, CDs, DVDs, películas, por ejemplo, ¿también karaokes o software de acompañamiento?

E3: Sí... pero bueno, utilizo... los playbacks sin letra, vamos.

E.: ¿Los mismos de la editorial?

E3: Claro o algunos que tengo yo o que bajo de internet, también. Algunos personales, no sólo son CDs así... oficiales.

E.: Y, por ejemplo, de los cancioneros ¿utilizas los del libro de texto o tienes algún otro al que recurres mucho?

E3: ¿De cantar? ¿Canciones para cantar?

E.: Sí, para cantar.

E3: Para cantar, no. Más bien para tocar. Para la flauta o para alguna agrupación, sí que utilizo.

E.: ¿Tienes algún libro?

E3: Sí. El de Siringa les gusta mucho. Sobre todo cojo las de Playback. Sí, les gusta mucho. Se utilizan también para hacer coreografías o que... también pones una transparencia con la partitura,

también como son fáciles... y también de la carrera o de Wuytack o así, ejercicios rítmicos... lo que es canción con letra, la del libro. Casi nunca una más...

E.: Y ahora entrando un poquito más en lo que sería pensar en un curso en especial ¿cómo organizas las sesiones?

E3: ¿Por unidad didáctica?

E.: Lo que haces. ¿Qué haces en el aula cuando llegan y cómo va transcurriendo la sesión?

E3: Pues, casi siempre es, primero, parte instrumental, después algo de fichas y después algo de relajación. Si te da tiempo... bueno, dependiendo... ahora, por ejemplo, en Junio como eran las sesiones más cortas por la jornada, pues, estuvo poco más apurada la cosa. Eso sí, la práctica al principio.

E.: Práctica al principio ¿instrumental normalmente?

E3: Sí y eso, al final, en vez de relajación repasamos una canción o algo con la flauta. Dejo algo en el medio para desconectar, una ficha, algo auditivo o una danza y después al final retomarlo. Y siempre pasándolo día tras día, no sólo una actividad la haces un día y...

E.: Claro. Si no se olvidan. Hay que repasar.

E3: Claro, claro. Y las unidades del libro tampoco se siguen... a lo mejor alguna ficha pero no todo.

E.: ¿No sigues el libro al pie de la letra?

E3: Parte del libro lo pagan y tienen interés "a ver cuándo llegamos aquí" o tal.

E.: ¿Hay presión de los padres, tu crees?

E3: No, no. Presión, no. Interés personal. A ver cuándo llegamos al tema tal... no se que... Como en todas las asignaturas tienen. Pero bueno, hay fichas que se aprovechan y otras que eso, que no las utilizas.

E.: ¿Porque no tienes tiempo?

E3: Exactamente. Y, aparte, si hay festivales, pues Navidad, ya tienes 15 días que sólo te dedicas a... no sólo con ese grupo... si no que coges la clase para dar en grupos y preparar.

E.: Y, entonces, el libro de texto, lo utilizas para hacer las fichas.

E3: Sí, fichas auditivas.

E.: ¿Para que otras cosas utilizas el libro de texto?

E3: Para las letras, como tiene claro, el playback con letra y sin letra, pues es muy cómodo. Las canciones populares gallegas, en esa editorial, están todas. En otras, sí que no están.

E.: ¿Y para controlar el currículum? ¿Lo tienes como guía?

E3: Claro. Bueno, la guía didáctica pues tampoco la utilizo. Pero sí. Sobre todo, en vistas a preparar la oposición también vas mirando si corresponde o no. Y si, en general, está bastante adaptado. En parte si tienes que hacer algún proyecto, de centro, basándote en el Decreto... Y bueno con esta reforma también haces hincapié, luego en las competencias básicas y eso.

E.. ¿Y ves una progresión entre lo que se trabaja en primero y lo que aprenden en sexto curso?

E3: Para mi, podría ser más. Por ejemplo, las semicorcheas que las aprenden a final de cuarto, creo, y yo en infantil que no me rijo por nada, ya se las... -es chocolate ¿no?- por palabras... se

podría, aunque no sea tocar con la flauta, el ritmo se podría acelerar un poco más. Sobre todo en el aspecto rítmico, pienso que sí.

E.: ¿Y en el melódico?

E3: Melódico... eso ya... eso lleva más tiempo, la educación vocal...

E.: ¿Cuál sería el objetivo de la enseñanza de la música en primaria?

E3: No se, podría montar... que todos los niños pudieran participar en una agrupación y que colaboren todos. O no todos tocando y tal, pero todos participan. Hay que contar que hay niños con problemas o algún retraso pero... que fueran capaces de colaborar en conjunto. El trabajo en conjunto, sobre todo. Sí, la cooperación.

E.: Siento que estemos saltando un poco por todos los temas pero ¿Es importante para ti la presencia de medios audiovisuales en el centro? ¿Impresos e informáticos?

E3: Sí, es importante pero... eso ya te digo. A lo mejor vamos a un aula especial pues una o dos veces.

E.: Es decir, puedes desarrollar la clase de música sin todos estos medios.

E3: Se podría, sí. Incluso con un canto a capela lo puedes hacer también. Pero bueno... sí, muchas veces es más la voluntad que... hay mucho más que los medios. En la música puedes trabajar muchísimo los valores, por ejemplo, eso de hacer cosas en conjunto. Pero bueno, es super interesante y ellos lo agradecen también. Hacer algo así pues... pueden estar más atentos. Incluso, en un vídeo de You Tube pues... para... tocar una audición... pues lo ven por una orquesta o así. Pues, incluso, claro que es motivador. Pero bueno... tampoco... hay más cosas pendientes pienso yo.

E.: ¿Para ti es importante trabajar los valores a través de la música?

E3: Pues, por ejemplo.

E.: El compañerismo.

E3: Sí. Que es lo que ellos más carecen. Que a lo mejor de medios controlan más los niños que nosotros. A lo mejor sí, por eso. Pero hay otras carencias, también que los medios no las cubren. Pero bueno.

E.: Y así, para ir terminando, ¿qué problemáticas hay en la enseñanza de la música en primaria?

E3: Quizá la baja consideración. Qué bueno, creo que se está mejorando. A lo mejor, los niños dicen... pues, aparte como cuenta con plástica, pues bueno ¡Imagínate! Se me da muy bien pintar y tampoco me esmero mucho... Pero bueno, yo pienso que vamos mejorando poco a poco. Eso, que sea una asignatura más independientemente porque con plástica pues... a mi, por ejemplo, soy la primera que plástica se me da muy mal.

E.: ¿Tú tienes que hacerte cargo de la parte de plástica?

E3: No, no. Pero bueno, un poco más de consideración quizá... no le vendría mal. Y me parece que, sobre todo, eso. Trabajar en grupo. Que es lo que más flojean, compañerismo. Sí, en las otras asignaturas que trabajas con tu pupitre... sí, se quitan muchos problemas en la hora de música más que en lengua, a lo mejor. Algún pique o así.

E.: ¿Porque salen a la luz?

E3: Sí, sí.

E.: ¿Eres como una tutora para ellos?

E3: Imagínate. Alguno está tocando y otro, pues, le molesta... no escucha... sí. Pero eso, claro, haces media con plástica y claro, si se le da muy bien, música no va a suspender nunca. Eso es en teoría.

E.: ¿Es muy raro que suspenda un niño?

E3: Sí, en primaria, sí.

E.: ¿Y cómo ves las voces de los niños? ¿Cantan lindo?

E3: Eh... si cantan bien es de forma natural. Claro, yo estos niños los pillé este año. Y, en general, es la parte más floja. Eso, hay gente, que canta bien pero porque cantan bien. Pero es lo que más trabajo lleva, la educación vocal. Y, claro, muchas veces... como tienes que tocar todo... pues, es la parte que más...

E.: ¿Y qué les gusta más?

E3: Tocar, tocar.

E.: Tocar instrumentos.

E3: Sí y bailar también.

E.: Moverse. ¿Y a partir de qué edad tocan la flauta?

E3: Flauta, a partir de cuarto. En tercero el libro ya lo pone. Pero lo que pasa...

E.: ¿Complicado?

E3: No, complicado, no. Pero, bueno... prefiero dar más canto y así a voces. Flauta también tienen en la ESO. Bueno, depende... Mira, hay un grupo, hay un grupo que tengo en segundo que es muy bueno que podrían empezar.... Son todo niñas y eso influye. Así como te decía que el tercero es bastante... podrían empezar sin problemas. Solfean bastante bien...

E.: ¿Saben leer?

E3: Claro, pues, eso hay un grupo que a lo mejor está más arriba. Tiene un nivel que dices tú "Pues mira, para estar en quinto, no..." Los de segundo podrían aprovecharlo mucho más. Pero, claro, tampoco hay tiempo, lo de siempre.

E.: ¿El tiempo es una problemática? ¿Qué es, una hora por semana que se reduce a cincuenta minutos?

E3: Sí.

E.: Y después si los tienes que desplazar de aula...

E3: Exactamente. Y si hay un festivo en la semana pues ya te elimina la sesión de la semana.

E.: Y la preparación de los festivales ¿recae todo en ti?

E3: No, no. Hay, por ejemplo, con los profesores de educación física... hace danzas, tiene bastante... ella, por ejemplo, trabaja más la expresión corporal y yo, pues, yo los villancicos, pues, lo que es la letra y la entonación. En colaboración. En general, todos los profesores. Por eso no hay...

E.: ¿Cuántos profesores hay en el centro?

E3: Veintidós.

E.: Bueno, muchas gracias por acceder a darme esta entrevista.

E3: Tampoco hay mucho...Bastante normal, pienso yo. Pero bueno, eso que a veces todos los medios, están muy bien, pero no lo es todo. No.

E.: Son importantes y ayudan.

E3: Sí, por supuesto. Sí, pero hay otras cosas también. Sobre todo, porque trabajas en grupo, haces una pieza y lo haces en grupo. No es individual. Y ahí es donde más... Y hay que equiparar los niveles porque hay gente que, a lo mejor, va a una escuela de música y tiene mucho más facilidad.

E.: ¿Y cómo los integras?

E3: O bien haciéndoles un arreglo más especial para esa persona o... si es muy fácil la parte de flauta, pues, hacer una adaptación para carrillón o... otro instrumento que no se le de tan bien. Por ejemplo, si tocas el clarinete se te da mucho mejor la flauta que, a lo mejor, el xilófono.

E.: ¿Y utilizas el programa de Finale para hacer esos arreglos' ¿O los haces a mano?

E3: De todo. Depende. Si es sólo una voz, pues a lo mejor a mano. Si es una completa, pues, sí, pues ya te queda. Si lo haces en Finale te queda para otra vez.

E.: ¿Son difíciles estos niños que van a un conservatorio o escuela de música para que estén atentos y no entorpezcan el trabajo de los demás? Porque suelen dominar muy rápidamente lo que se les propone.

E3: Bueno. Al ser pocos, no es lo mismo. Se nota más en secundaria. Más que en primaria.

E.: ¿Estás contenta con Primaria?

E3: Sí, sí. Aunque más me gusta secundaria. Más interesante lo veo. Sí, no se. Depende también el curso que te toque. A lo mejor, vas a uno de secundaria que es más conflictivo y... no se. Llevo poco tiempo.

E.: ¿Cuántos años de experiencia docente tienes?

E3: Pues mira, en instituto dos años, 2006, creo. Empecé en Febrero. Y después este curso todo el año. Pero gustar, me gusta todo, eh.

E.: Pues eso, muchas gracias.

ENTREVISTA 4

E.: Entonces, lo primero sería eso, características personales, o sea, la edad, los años de experiencia y un poco eso, lo que estábamos hablando antes.

E4: Me llamo (x), tengo 26 años y éste es mi quinto curso trabajando de sustituta y, en este caso, de interina. La mayor parte de las sustituciones han sido de música pero ha habido otras de primaria. Algunas sustituciones de música eran sólo en primaria, otras eran dando clase en infantil.

E.: ¿También de música?

E4: Sí. Y finalmente cuando sustituimos en música siempre nos ponen algunas asignaturas de primaria o directamente una tutoría.

E.: ¿Y en este centro, cuánto tiempo llevas?

E4: Desde Septiembre.

E.: O sea, que no habías estado ningún año antes aquí.

E4: No.

E.: Y eres pianista pero no estudiaste en Conservatorio.

E4: No, no. No me considero pianista. Toco el piano.

E.: Pero sería tu instrumento.

E4: Sí.

E4b: Yo soy (x). Llevo cuatro años trabajando de maestro, haciendo sustituciones también, eh, tanto de primaria como tutor, de música y atención a minorías. Y ahora aquí, en este centro, estoy de tutor de primaria.

E.: ¿Consideran que la carrera les dejó preparados para la actividad que iban a hacer y hacen?

E4: Yo creo que no.

E.: ¿Cuáles serían los puntos que más destacarías, que ustedes consideran que salieron mejor preparados y los que menos?

E4: Primero que salimos... voy a decir lo que salimos bien preparados porque acabo antes y es en algunas actividades de dinamización del aula de música, es decir, cómo hacer que la música sea un... un aprendizaje activo. En algunas, en alguna que otra profesora nos trataba como alumnos, no, y entonces muchas de sus actividades, incluso alguna de sus canciones que ella también es autora la pasamos nosotros a nuestra aula. Es lo único que yo aprovecharía y luego cuatro pinceladas de alguna que otra asignatura pero... realmente yo empecé a aprender cómo dar música preparando la oposición y dando clase.

E.: ¿Y tu (x)?

E4b: Yo creo que en la universidad lo que más se utiliza, han sido las técnicas de programación, de unidades, de programación de clase. Esto, lo que es la teoría. Pero realmente la práctica ha sido distinta de lo que hacemos en clase porque en clase se pinta todo como muy utópico y dentro de la universidad y lo van hacer. Y después, hay una... mucha metodología para las asignaturas

distintas de música. Por ejemplo, matemáticas o lenguas o así, actividades que aprendimos en, en magisterio y en algunas de las que aprendimos en música, también. Pero, sobre todo, lo que es la teoría. Después la práctica lo aprendes sobre el trabajo.

E.: ¿Coincidís con ella que las actividades dinamizadoras, como dice ella, son como salieron mejor preparados?

E4b: Sí, sí fue realmente... Después para utilizarlas en la clase, realmente es más complicado. Una por el número de horas, no dan las horas para hacer todo el trabajo ni todo lo que te gustaría hacer ni todo lo que pide el... tu lees lo que es el Proyecto Base, el Proyecto Curricular Base y con las horas que tienes, sabes que tienes que restarle las que te coinciden con un festivo, las que te coinciden con alguna actividad tipo Día de la Paz o así y te das cuenta que son muy pocas no da para trabajar todo.

E.: ¿Y con respecto a los métodos de educación musical, por ejemplo, Orff, Kodály o Willems?

E4: Eso, sí, en la facultad aprendimos de Willems, Dalcroze y Kodály. Luego, claro, luego aprendimos otras cosas.

E.: ¿Consideras que la formación era la adecuada?

E4: Sí, ahora mismo es lo más útil, de lo que más se aprende es de ese tipo de metodologías aunque hay más. Por ejemplo, muchas danzas del mundo... es mucho más que eso. Pero hablando de pedagogos, creo que sí, es Orff, Kodály, Willems y Dalcroze principalmente. Y no da tiempo a hacer más.

E.: Sale el problema del tiempo que es muy poco tiempo. Claro, ustedes al no estar siempre fijos en el mismo lugar se tienen que adaptar un poco... ¿Y se toman libertades con respecto a lo que pone en el Diseño Curricular Base?

E4 y E4b: Sí.

E4: Tienes que adaptarte a cada clase.

E4b: Claro, no es llegar y esto es lo que aparece en el Diseño Curricular y eso es lo que tenemos que hacer. No. Es primero llegar y mirar qué niños tienes en la clase, qué aula tienes, si está equipada y después, un poco, con todo lo que tengas, con todo eso, con el material... con la mecánica, sobre todo... Ella, por ejemplo, como es interina ya empieza a principio de curso y va preparando desde el primer día. Yo que soy sustituto, pues, ni siquiera eso. Llego a mitad del año y, bueno, ¿y qué estaba haciendo la otra profesora? Y a partir de ahí intentas...

E.: ¿Y utilizáis libro de texto?

E4: Sí. Yo cuando llegué aquí ya habían pedido una serie de libros a los alumnos que lo compraron ellos.

E.: ¿Siempre usan el libro?

E4: En este colegio, sí. Entonces, yo lógicamente si mi alumnado compró ese libro, utilizo ese libro y, no estoy de acuerdo en usar el libro de texto pero sí hay cosas que me han servido pero está muy enfocado a lo que es lenguaje musical y discriminación auditiva. No hay bailes, apenas hay instrumentación y alguna que otra canción. Entonces, yo lo que estoy haciendo es trabajar el libro

en clase, prácticamente todo -no lo hago todo- pero mando para casa. Para que acaben el libro cuánto antes y poder hacer...

E.: ¡Y que no te digan que no lo usaste!

E4: Exactamente. Claro. A ver. No digo que el libro esté mal pero...

E.: ¿Las canciones te gustan? ¿Qué tipo son?

E4: No todas. No me gustan la mayoría porque son canciones que están basadas... algunas están bien porque, imagínate, hay que trabajar dos notas con la flauta y son canciones que trabajan esas dos notas. Entonces, en ese sentido, sí me es útil. Pero luego hay otras canciones que estamos dando, imagínate, el concepto de las alteraciones, sostenido y bemol -en gallego se dice diési- y, entonces, es una canción sobre las alteraciones y no tiene sentido para mí porque es una música horrible, con un...

E.: Es decir, las canciones didácticas no te gustan.

E4: Claro, no me gustan.

E.: ¿Y tiene canciones populares, canciones actuales?

E4: Sí, esas sí me gustan. Sí. Tienen música tanto de cuando empezó el cine, la música de cine, orígenes del jazz -hablo ya de ciclos mayores- y sí, luego tiene folklore gallego.

E.: Y tú cuando has utilizado el libro de texto ¿te ha gustado? ¿lo has utilizado?

E4b: Sí. Lo sigo pero siempre expandiendo todo lo que veo. Lo utilizo como una guía. Es muy fácil tener una guía ya hecha en la que tú vas siguiendo unos pasos... Aparte, por ejemplo, yo la editorial con la que trabajaba y me gusta trabajar, pues al contrario que la de (x), hay mucha más... en realidad, los ejercicios melódicos, lo que son todas las piezas, son muy melódicas y asequibles. No me encontré con cosas ahí en plan mecánicas. Al contrario, hay mucha, mucha música tradicional gallega. Incluso mucha discriminación auditiva de grupos gallegos de discriminar lo que es folk, tradicional, contemporáneo y lo que sí es eso, por ejemplo, yo tengo una canción y a partir de esa canción me monto yo mi propia película. Hacemos un baile, la orquestamos, la cantamos, le damos mil vueltas, la disfrutamos.

E.: ¿Pero la canción la eliges tú entonces?

E4b: No vienen en el libro. Claro, tú vas cogiendo el libro... todas las unidades, por ejemplo, yo sigo... me gusta mucho trabajar con Galinova. Ahora se llama... creo que es... Siglo XXI, la nueva edición de Galinova. Y siempre trae un tema para principio de unidad a la que se le quita recursos como bailes, que ya te trae la propia guía del maestro -te viene los bailes para hacer-, más obras para ampliar los intervalos, por ejemplo, que te vienen ahí las obritas para ampliarlos. Y esta semana, esta unidad, vamos a hacer, vamos a trabajar esto, pues ampliarlo. Nunca me encierro en el libro. Y nunca me preocupé en no terminarlo. Llevarlo siempre en cada trimestre, pues, hasta dónde hicimos. Es lo que vale. No si llegamos hasta tal unidad porque se que es imposible seguir las unidades. Porque con el problema del tiempo y tal y esto que de repente tienes ocho... a lo mejor tú puedes tener ocho clases a la semana, en distintos cursos, pero de repente hay un día que te cuadre que todos los festivos y todos los puentes, pues, van a poner. Pues, lo típico, por ejemplo,

la del lunes o la del viernes. Y el curso que tienes el lunes o el viernes nunca te va a hacer tanto como los otros porque no tienes clases. Valoro siempre que el trabajo se haga de calidad hasta dónde lleguemos. No me preocupa, pues, ¡ah, no termine el libro! No. Aparte, muchas veces, te puedes extender, una unidad, durante un mes sacándole partida a base de... bueno ahora lo vamos a hacer con instrumentos, ahora lo vamos a cantar, ahora lo vamos a cantar y tocar con instrumentos y además le vamos a hacer un baile y lo vamos a tocar en la actuación el próximo mes y, entonces, a lo mejor una unidad puedes estar quitándole mucho partido, sabes. Sobre todo, las audiciones que vienen con los libros, me parece un material didáctico que tiene que venir bien documentado, el audio, ejemplos y todo.

E.: ¿A ti también te gustan los audios o los eliges tú?

E4: No yo si hay alguno que me guste en el libro, depende del curso -las audiciones varían dependiendo el curso- si hay alguna que me gusta, por el esquema formal que tiene que le puedo sacar partido o que la puedo utilizar con un baile, también, la utilizo. Pero si no, tengo yo ya pensadas un montón. Las escojo de lo que a mi me gusta y las escojo para lo que a mi me va servir dar lo que es el esquema formal, instrumentos que pueden reconocer y algún baile que sacar, alguna historia del autor. Prefiero para la audición y para bailes, bueno, como en este caso apenas me vienen en el libro, pues me lo busco por mi parte.

E.: Claro. Y donde habéis trabajado, bueno tú que estás dando música aquí pero tú en los colegios que has dado música ¿los medios son los adecuados?

E4: Yo en este cole el material está porque el que faltaba se compró. Pero hay colegios en los que el material estaba pero no se usaba, estaba en malas condiciones, humedad, cambios de temperatura, llenos de polvo y me he encontrado algún caso de tener que sacar por primera vez los instrumentos. Pero es raro. En general están colocados. Siempre falta alguno, siempre algún niño rompe algo pero bueno... siempre me he encontrado lo que es pequeña percusión. Es decir, hay poco de placa bueno, suficiente, y luego tienes que recurrir a un montón de maracas, a un montón de crócalos que ese es un poco el fallo, es decir, muy poco de unos y mucho de otros. Entonces, a la hora de orquestar, sí que se nota. Pero si quieres que todos los niños toquen pues...pues haces eso.

E.: ¿Y utilizas el piano en las clases?

E4: Sí. Para cantar utilizo, casi siempre, el piano. Y para hacer juegos, también, de altura, de reacción a un estímulo sonoro, de expresión corporal o así utilizo el piano.

E.: ¿Y algún otro instrumento como la guitarra?

E4: No, la voz para cantar.

E.: ¿Y tú?

E4b: Pues un poco coincido con (x). De llegar a veces a algunas clases donde el material está sin usar y a veces estropeado. Sorprendente, a veces sin usar y estropeado. ¡Qué ha pasado aquí! Pero yo la mayor deficiencia que encuentro en los colegios donde yo trabajé era que se... -algunos estaban muy bien- pero tuve un par de ellos donde se descuidaba mucho el tipo de aula. En el

sentido de que el colegio como que daba la sensación, a lo mejor el colegio y la profesora que estaba de titular, que no le daban la suficiente importancia a lo que es la necesidad de espacio, un espacio adecuado para la práctica musical, la práctica del baile. Tú no puedes trabajar música, por ejemplo, en un aula la mitad que esta o que vengan por aquí y con la misma cantidad de mesas y de sillas. Porque es imposible hacer un baile. Igual acabas ocupando el pasillo.

E.: ¿Y la directora viene y te mira raro por hacer ruido?

E4b: No, normalmente no. Normalmente se dan cuenta, porque muchas veces es porque el profesor que es titular, a lo mejor, es ya una persona mayor o así que no está preparada y que no recurre a todos esos recursos. Entonces adaptan el sitio de música un poco como así como la asignatura pájaros, como se dice. Entonces realmente se alegran cuando de repente ven un profesor más o menos joven, preparado y que quiere hacer cosas y que ven que los niños están todos emocionados y que quieren bailar y que tocan los instrumentos y le ves el brillo en los ojos cuando por fin les dices “toca eso” y el niño que siempre hasta ahora le han dicho “no toques, no toques” de repente se le ilumina toda la cara. Entonces, no suelen decirte nada porque utilices los pasillos o así. Pues sí que encontré en muchos sitios, eso. O utilizar, por ejemplo, para el aula de música como medio-aula de música, mitad aula de informática y encontrarte con que la disposición de las mesas o de las sillas no es la adecuada para después una práctica instrumental. Por ejemplo, si quieres hacer Orff, si tienes a todos los niños con las mesas de estas que están contra la pared con los ordenadores y todo, los niños no van a estar tocando de espaldas unos a otros y de espaldas al profesor. Al contrario, tienen que estar mirándose todos. Se dan la vuelta y se encuentran con que no hay mobiliario. Si está muy bien, hace atrás unos años donde la Xunta se ocupó de equipar de instrumentos, pero se olvidaron del mobiliario para las clases de música.

E.: ¿Tú usas normalmente el teclado y la guitarra?

E4b: Sí. Y bueno... utilizo todos los instrumentos que encuentro por la clase.

E.: ¿Tú usas teclado más que piano, no?

E4: Nunca me he encontrado un piano. Sólo en una ocasión pero era un cole especial. Era siempre teclado.

E.: En cuanto a Cds, DVDs ¿no hay problemas?

E4: Aparte tú puedes traer los que quieras. Yo ya tengo mi propia selección y si encuentro algo... Pero bueno, yo sobre todo veo clásica. Yo cuando voy a un cole, hay mucho de música clásica y algo de folklore. Pero, nada más. Hasta ahí. Luego si tú quieres algún otro estilo ya tienes que recurrir a comprártelo.

E4b: Depende un poco. Depende del estilo particular del profesor titular. Si es más de la corriente folk, ves que tiene todo en audiciones de música folk. He estado en otros en donde había, por ejemplo, colecciones impresionantes de música clásica. Lo que me encuentro es que ahora ya estamos en un siglo nuevo y lo que se encuentra es muy, muy poca música del siglo pasado en plan si quieres poner audiciones de lo que es la historia del rock o del pop, incluso del pop español o de la música latinoamericana y las músicas del mundo. Eso sí que hay un vacío muy grande. Ya

no sólo en los colegio sino también dentro de las audiciones que vienen con los materiales didácticos. Se preocupan demasiado de la música clásica y la música tradicional y dejan un vacío...

E.: Posiblemente sean los derechos de autor.

E4b: Posiblemente sí, claro porque están vivos aún. Entonces, claro, exigen derechos. Pero realmente me parece que es más importante enseñar la historia reciente porque es la que a ellos les va a afectar. O sea que la música que ellos están escuchando ahora mismo, no viene provocada por la música clásica...

E.: A veces, en cierto tipo de música, es difícil saber por dónde meterse.

E4b: Yo, ahí, sí que trato de recurrir a material propio.

E.: Y con respecto a las nuevas tecnologías en el aula ¿qué os encontráis? ¿qué utilizáis?

E4: Las nuevas tecnologías lo único sería llevarlos al aula de informática y que ahí se metan en páginas web educativas, para hacer juegos con las notas musicales, jugar un poco a componer y nada más. Nada más.

E.: Pero no es de tu preferencia.

E4: No es mi preferencia. No es mi preferencia. Pero sí que me gustaría tener más tiempo, sobre todo en el segundo y tercer ciclo para probar a componer, para utilizar programas de... siempre les sirve, no, para imaginarse cómo se forma una partitura de orquesta, cómo sonaría así, cómo sonaría así y después experimentar un poco. Me parece que eso es activo. Tú estás sentado pero realmente estás aprendiendo de forma activa. Si que me gustaría y para los pequeñitos hay páginas interesantes educativas en internet. Pero ya te digo. No hay tiempo. No hay tiempo para todo.

E4b: Yo tengo utilizado en clase de forma diferente. Les pongo vídeos pues para trabajos que les interesen a ellos o incluso para trabajar determinados contenidos. He utilizado el ordenador para poner vídeos. Por ejemplo, si trabajas un baile determinado puedes poner vídeos de cómo es ese baile, de cómo es ese baile tradicional gallego o cómo es el baile latino o cómo puede ser el baile de todo el mundo. Pues, poder utilizar vídeos en el ordenador. Yo siempre tenía un ordenador en la sala de música o sino incluso un portátil, un portátil propio para la clase de música. Con lo cual pues era ideal. Los niños podían traer ejemplos descargados de internet. Trabajábamos mucho con lo que es, pues... me parece que la música hoy en día, música e internet están muy unidos. La gente ya no compra partituras. Entonces, sí, trabajábamos mucho de cómo buscar canciones en internet, determinadas audiciones que a ellos les interesaba, escuchar a un clásico, que supieran que podían encontrar información de él. Esta muy bien para llamar la atención a los niños sobre todo en estas asignaturas. La música ya les llama la atención, bastante. Entonces, que no sea todo tan facilitado, que no sea un juego de vídeo-consola en el ordenador.

E.: ¿Dónde habéis aprendido informática?

E4: Yo, lo que se refiere a programas, editor de partituras y así, en la Facultad. Que ya había una asignatura que se llama '*Informática musical*'. Luego en casa a nivel de usuario ya vas sacando cosas. Luego en internet buscando. Ves páginas, las apuntas y nada más. Y eso es lo que utilizas.

E4b: Yo en el instituto, en la escuela de música. Yo estuve en una escuela de música e hice una asignatura de informática musical.

E.: ¿Manejas programas?

E4b: Sí. Sí, utilizo editores de partituras. Incluso secuenciadores para hacer yo mis propias bases de los temas, a veces, para cantar en clase. Tengo preparado mis play-backs propios, secuencias para audiciones o así. Entonces, aprendí en un montón de sitios desde la escuela de música, en el instituto, en el conservatorio, con amigos, practicando en casa, buscando en internet.

E.: ¿Y cuáles serían las dificultades más importantes que encuentran en el trabajo? ¿Las cosas que son más difíciles?

E4: Difícil, difícil a mi no me parece ahora mismo nada. A la hora de enseñar ni de cómo enseñar. Lo que para mi es el mayor obstáculo, es el tiempo de música. El irlos a buscar al aula, que hagan la fila, llevarlos. En este cole no es así, te lo baja el tutor. Pero aún así el cambio de aula los altera, tienen que sentarse, callarse, se pierde mucho tiempo. Luego ese mismo tiempo se vuelve a perder al final de la clase. Entonces creo que música... es una hora a la semana -no llega a ser una hora- y mi dificultad es el tiempo, de llevar a cabo todo lo que quiero hacer. Luego los padres te dicen "Y la flauta, es que no la tocan mucho". Y es que música no es flauta, tienen que hacer otras cosas. Entonces, ves que, al final, es como que enseñas de todo y no aprenden de nada. Porque es una hora y... a lo mejor tocan instrumento un día y hasta dentro de tres semanas o dos semanas no vuelven a tocar porque has dado lenguaje, has dado audición, has dado baile, has dado dramatización durante esas tres horas que has tenido en esas tres semanas. Entonces hay que...ir a gotas.

E4b: Yo por un lado, la falta de importancia que se le da a la asignatura de música. Como que se considera que no es una asignatura realmente importante. No por parte del profesorado sino muchas veces de los padres y sobre todo de los niños. Porque si tienen un profesor previo que les prepara desde pequeños, desde parvulitos o desde primero de que la asignatura de música es importante, que hay que trabajar, que hay que estar atentos en clase y que es algo como una asignatura como matemáticas o una asignatura de lengua, bien. Pero, si el profesor que tenga de titular no los convence de eso y les tiene la asignatura como, bueno, "tenéis que estar aquí esta hora, podéis estudiar para algún examen...". Entonces, no. Cuando llegas y quieres hacer algo, los niños se te rebelan porque no tienen esa costumbre. Quieren seguir utilizando la hora de música como una hora extra semanal de recreo. Muchas veces tienes que pasarte el primer mes convenciéndolos de que no es una hora extra de recreo, sino que es una asignatura en la que hay que trabajar, en la que hay que estar atentos y hacer los ejercicios como en cualquier otra asignatura. Y después por otra, pues, la falta de... esa característica que teníamos antes de autoridad los profesores. De que el profesor mandaba y pedía silencio, y había que obedecer. Los niños realmente... algunos sí pero muchos no le hacen... no le dotan de autoridad al maestro. Ellos no la tienen, entonces. Uno tiene que hacerse con ella. A veces, estaría bien que los padres ayudaran un poco, así que no les dejaran... falta mucha preparación de los padres para educar a

los niños... Está bien lo que dije ya. El tiempo que lo ideal sería poder estar trabajando con los niños y no te apetece nada que toque de repente el timbre en menos de una hora, hay que mandarlos ya y no puedes terminar.

E.: Una última pregunta, la edad de los dos y cuánto hace que os habéis graduado.

E4: Yo tengo 26 años, los hice en el 2009 y me dieron el título de magisterio musical en el 2005.

E4b: Yo ahora tengo 28 y me dieron... ¿me dieron?... pues el título en el 2003 hace seis años.

E.: Yo creo que esto es todo. Muchísimas gracias.

ENTREVISTA 5

E.: Tu nombre es...

E5: Mi nombre completo es (x) y mi edad son 27 años.

E.: ¿Qué título tienes?

E5: Ahora mismo soy maestro diplomado en educación musical. Y estoy estudiando superior de composición y tengo el grado medio de piano.

E.: ¿Y formación complementaria que consideres destacable o que te merezca la pena mencionar?

E5: Formación académica, ninguna. Lo único los cursos de alemán que tengo.

E.: ¿De informática?

E5: De informática no hice ningún curso, nada oficial. Sí que domino sistemas operativos windows, ahora mac también, el office y todo eso pero no...

E.: ¿Y algún programa de música?

E5: Manejo Sibelius, Cubase en edición y grabación, algo de Pro Tools, el Encore también mucho y pronto me pondré con el Finale.

E.: Con respecto a los datos laborales ¿qué experiencia docente tienes?

E5: Vamos a ver, voy a decir todos mis datos laborales aunque no tengan relación con la música. Mis primeros trabajos fueron siempre extra-oficiales, dando clases particulares en casa de solfeo y de piano. Después trabajé ya oficialmente en hostelería, dos veranos, y después al acabar grado medio hice el Proyecto de Voluntariado Europeo, el Servicio de Voluntariado Europeo en Austria, en (x) de septiembre 2004 a Julio de 2005 como trabajador social en un centro infantil y juvenil. Allí fue donde estudié alemán y donde trabajé como trabajador social con chavales con problemas o de integración social o de racismo o problemas familiares o información de relaciones íntimas, cualquier cosa. Valía para todo, talleres, trabajos y tal. Y para la Xunta de Galicia como profesor de educación primaria empecé a trabajar el 14 de febrero del 2007 hasta hoy como sustituto y el año pasado como interino. Como sustituto principalmente, bailando de un colegio para otro.

E.: ¿Y este año estuviste en...?

E5: Este año estuve en (x), digamos fuera, en un colegio que se llama (x) y ahí sigo y espero seguir allí.

E.: ¿Cómo valoras la dotación general de tu centro?

E5: La diferencia que hay entre unos centros a otros es bastante importante, sobre todo, porque depende mucho del interés que tenga el profesor que da clase en el centro de que su aula esté bien dotada de material o no. Porque si no está interesado es que no lo usa y si está interesado es que sí lo usa. Estuve trabajando en centros donde directamente no había aula de música como fue el de (x). Pero aquel colegio en (x) no tenía aula de música porque estaban remodelando el colegio. Ahora está nuevo y hay aula de música. Cuando estaba yo, no. Y estuve en otros centros donde en el aula de música había cuatro sillas, casi sin espacio para moverte y de instrumental

en Orff, un xilófono de cada, un metalófono de cada, un carrillón y la guitarra del profesor particular, de su casa. Y ahora estoy trabajando en un colegio donde adecuaron lo que era el laboratorio de séptimo y octavo como aula de música, con mucho espacio para moverte, con un piano Roland de casi 2000€ que decidieron pagar por el interés de la profesora desviando... desviando, no porque tampoco es desviar fondos sino gastando fondos de varios ciclos, que están como comunes a varios ciclos, pues más la partida de música, fueron acumulándola y cuando hubo el dinero compraron el piano porque es de bien general para el colegio. Estaba en el aula de música pero lo puede usar cualquiera. Y también estuve trabajando en un CPI, aquel tenía la clase bastante bien. Después el año pasado estuve en un colegio en (x) que el aula de música era un aula muy espaciosa sin sillas y sin mesas -tenían que escribir en el suelo- con poquito instrumental pero con muchas flautas. Entonces, tocábamos mucho la flauta y hacíamos mucho de danza y de baile. Y cantábamos mucho. La diferencia de dotación de unos coles a otros es muy importante. Para mí cuánto más mejor porque me encanta tocar con los críos.

E.: Con respecto al grado de equipamiento ¿puedes especificar los medios existentes en tu último centro?

E5: En este colegio de (x) el equipo de música fallaba mucho, por ejemplo, y es una cosa que es enervante. No poder poner música en el aula de música es contradictorio.

E.: ¿Y material de grabación?

E5: Material de grabación no hubo nunca, en ningún aula de música donde trabajé. Nunca jamás. Material de grabación o lo aporé yo o lo tengo que llevar del aula de informática. Pero nunca hay en el aula de música material para grabar a los críos.

E.: No, me refiero a material grabado.

E5: ¡Ah! Eso sí. Fonotecas, sobre todo muchas de didáctica de las editoriales con las que trabajan los profesores. Pero si hay profesores a los que realmente les guste la música, en el colegio de Santiago había mucha música folklórica del mundo, de diferentes lugares, que había cedido la biblioteca de magisterio de Santiago al aula de música del colegio porque estaba al lado. Y en el de este año hay muchas cintas y mucha música folklórica gallega de la profesora que daba clase allí, sí. De *Fuxan os Ventos*, de *Uxía*, *Susana Seivane* y tal...

E.: ¿Y con relación a la valoración del espacio que hay para impartir música?

E5: Yo este año estoy muy contento porque era un laboratorio muy grande, entonces, las sillas nos dan para que los críos se puedan sentar, y los 25 al borde del aula. Entonces podemos hacer danza sin problemas y movernos sin problema ninguno. Y con el piano y con todo. Y tenemos dos encerados, uno que se mueve con pentagrama y otro fijo. O sea, bien. De espacio, no me quejo.

E.: ¿Me puedes decir cómo valoras la frecuencia de utilización de los libros de texto, otros medios impresos, audiovisuales e informáticos?

E5: ¡Hay muchas cosas! Primero, frecuencia de utilización de los libros de texto. Este año, ninguna. Porque este año no utilizo libro de texto. Como la profesora que estoy sustituyendo no lo usa, yo tampoco lo voy a usar. Eso primero. Y segundo porque los libros de texto están bien como un

auxilio docente pero no me gusta seguir un programa marcado por un libro de texto en la asignatura de música. En otras, es otra cosa. Pero como en el aula de música es muy importante... los juegos, el movimiento, la instrumentación, el coro, el que se muevan, el mimo... Hay muchas actividades diferentes y si siguen un libro es muy complicado. El libro está muy bien para cuando tienes que explicar algo teórico, algo abstracto para que lo puedan entender mejor, para hacer alguna ficha, para aprender la letra de una canción, símbolos de música y poco más. Pero no los uso mucho. Y también depende mucho de la edad. Por ejemplo, los de sexto como pueden hacer mucha práctica instrumental -instrumentos de placas o corporales- o aprenderse letras mucho más largas, entonces sí que usas cosas en clase. Es decir, hay que aprenderse esto y no queda otra, hay que aprenderse. Y si no, pues... si estás explicando la ligadura o el puntillo, si haces una ficha por muy fea que sea, lo acaban aprendiendo mejor. No sólo tocando y cantando o repitiendo por imitación y eco, pregunta y respuesta, todo esto. Sino que si lo hacen, mejor. Entonces, es cuando uso yo sobre todo los medios impresos o cuando ya saben leer en el pentagrama, les das la partitura. Directamente. Y hay que aprenderse esta canción o vamos a cantarla mirando para la partitura. Pero no sigo mucho los libros. Y de usar medios impresos, hago eso. Y con los niños pequeños de primer ciclo y de infantil uso muchas fichas. Si contamos un cuento, pues en la ficha aparecen...En infantil uso mucho... no sé cómo llamarlo...no lo leí en ninguna parte, es una cosa que empecé a decidir yo a lo largo del tiempo, cuando yo dí clase en infantil. Primero les cuento un cuento, les presento un instrumento que apareció en el cuento o que toca el personaje del cuento, lo tocan ellos, cantamos una canción en el que aparece el protagonista del cuento y para terminar la clase, pintan la ficha. Son esas cuatro cosas que hago normalmente en clase de infantil. Entonces, con infantil y con primer ciclo suelo usar mucho las fichas. Porque hay que estar cambiando constantemente. Si no te dicen a los diez minutos que se aburren y tienen razón... yo también...

E.: Y con respecto a los otros medios impresos ¿no utilizas?

E5: Sí, puntual. Si tengo libro de texto, porque como yo dependo de lo que haga el profesor titular..., si hay libro de texto procuro seguirlo pero, bueno... los medios impresos también sirven mucho para relacionar audiciones que se hagan, para seguir musicogramas y cosas así. Pero no toda la clase se guía por el libro o por las fichas, nada de eso.

E.: ¿Y con respecto a los medios audiovisuales?

E5: Medios audiovisuales, eh. Utilizo siempre todos lo que dispongo y si no lo hay, lo pido. Porque están ahí y usarlos nos facilita la labor a nosotros y además ellos los aprenden a utilizar, que les va a hacer falta. Sea la cámara de vídeo, sea internet, una cámara de fotos o lo que sea. Se pide permiso por escrito a las familias, que normalmente -normalmente-, y recalco normalmente, no hay problemas. Y luego se puede hacer un blog. Este año estoy haciendo un blog con los de quinto, por ejemplo. O se pueden aprender mejor las coreografías, se pueden hacer fotos, murales, se puede mirar información en internet y comparar unos vídeos con otros. Un trillón de cosas. Aprender edición de partituras, los de sexto o los de quinto incluso.

E.: ¿Y cuál es la frecuencia de utilización, en general, de estos medios?

E5: Yo lo que más uso, como todo el mundo supongo, es la cámara de fotos y por extensión de vídeo porque normalmente ya es la misma.

E.: ¿De todos los medios?

E5: ¿Contando con la pizarra?

E.: Sí.

E5: Es una buena pregunta. Pero yo creo que me explico mejor con la pizarra y el rotulador. Sí, sí. Y práctica. Aprendes música haciendo música. Digamos, por poner un ejemplo, eh, la pizarra y los medios escritos: papel, fichas, algún libro que me pueda servir a mi, fotocopias de alguna letra o así, todos los días. Porque siempre hay algún día que utilizas algo de eso. Y después el reproductor todos los días. El reproductor de audio y medios informáticos. Las 'TIC' -tecnologías de información y comunicación, eh, digamos dos veces por semana y en las efemérides siempre: en agosto, entroido, nadal...

E.: ¿Dos veces por semana? ¿Cómo?

E5: Más o menos. Yo que pueda echar la mano a la cámara de fotos o al ordenador, más o menos, un par de veces a la semana. Con respecto a la frecuencia.

E.: ¿Cómo valoras el grado de utilización de los medios como CDs, DVDs, películas?

E5: Pues de cero a diez, un nueve. Los CDs son importantísimos porque, aparte de conocer y ponerse ellos en contacto con la música, si se graban, se pueden escuchar y si lo cuelgan en internet ya están utilizando el ordenador. Entonces, eso, un nueve. Eso tiene un valor incalculable, así. Porque, además, sale fuera del ámbito educativo y pueden compartirlo con quienes les de la gana, con su tío o con quién sea.

E.: ¿Y en cuanto a los DVDs y películas?

E5: DVDs y películas, sí. Por ejemplo, la semana pasada antes de las vacaciones estuvimos viendo unos vídeos especiales de Disney de interrelación música y dibujos que grabaron. Se llama '*Fantasía 2000*' que a mi me parecieron muy buenos. Después, para los del tercer ciclo, estuvimos viendo '*Los niños del coro*' y a ellos les pareció una película muy chula.

E.: ¿Les gustó?

E5: Sí. ¿Por qué les gustó? Ya sabes como son los niños de sexto. Doce años. Puede que no entiendan todo el fondo de la película porque aún no tienen mucho... no están muy desarrollados pero sí, les gustó aquello de que echen mano de la música para escapar un poquito de la mala suerte que tuvieron, sí. "Por lo menos cantan" decían algunos. Entonces, mira, eso lo van pillando. Y si no son DVDs de estos medio didácticos, pues por lo menos, DVDs de conciertos, de música, o yo que se... Si es de cero a diez, lo mismo: un nueve o un diez.

E.: ¿Influye el gallego para ti en la elección del libro de texto?

E5: Esto es una pregunta muy comprometida. Yo voy a decir lo que yo creo realmente que es el objetivo de esta entrevista. Eh, que el libro de música está en gallego. La influencia que tiene en que el niño aprenda más o menos música o mejor o peor, para mi es nula. Cero. Lo que sí ayuda

mucho es a conocer el entorno cultural que tienen, el patrimonio de aquí, el repertorio de la música de aquí, la organología de por aquí y todo eso me parece más que correcto. Es más, yo lo veo incluso necesario porque estaría mal que se dejara de utilizar. Pero, necesidad, ninguna. Yo doy clase en gallego, de todas maneras. Siempre. Sea en colegios de rural, sean de interior, de costa, de lo que sea. Siempre doy clase en gallego aunque el libro esté en castellano. No se dio nunca el caso, pero aunque cueste hablar en gallego, doy la clase en gallego y explico todo en gallego. Y si hay algo que no entienden en gallego, se lo digo en castellano.

E.: ¿Son gallego hablantes?

E5: ¿En casa?

E.: Sí.

E5: No. Pero yo todo, todo lo que doy en clase lo hago siempre en gallego.

E.: ¿Me puedes dar tu opinión acerca de los objetivos básicos de cada ciclo?

E5: Bueno, esto cada vez lo están puliendo más porque el currículum antes era más... en el currículum siempre sobran cosas. Los objetivos están bien. Me refiero a bien como bien enunciados y además, cada vez los hacen más amplios y menos concretos para que cada uno los pueda desglosar como quiera en sus seminarios didácticos. Pero... son muchos, son muchos. Con tal de que el crío al acabar la educación primaria, según yo lo veo, aprenda a apreciar la música, le guste, sepa -un poquito sólo- de criterio en elegir lo que a él más le guste porque hay mucho de subjetivo en la música, es como en todas las artes. Sepa respetar a la gente que la hace y cante, baile, toque y se mueva y se exprese un poquito mejor usando la música. Con eso ya está. Si después hace peor las semicorcheas o las corcheas o no se acuerda cómo era el oboe o que en gallego se dice oboe, a mi me da igual. Pero si aprende a valorar la música como deberíamos valorarla todos un poquito más, yo contento.

E.: ¿Te parece que están bien formulados los objetivos, en general?

E5: Normalmente, sí. Porque ya no es tanto que estén bien formulados sino que te dejan la libertad de poder después concretarlos tú como quieras. Los generales, bueno, igual son muchos. Las cualidades del sonido, que si el entorno... Bien, eso está bien. Pero yo los pondría un poquito más concretos y pondría menos. Pero ya son casi objetivos de ciclo, entonces...

E.: No, es que es por ciclos.

E5: ¡Ah! ¡Es por ciclos! No, entonces me parece bien. Dejémoslo así.

E.: ¿Qué medios consideras imprescindibles para alcanzar estos objetivos?

E5: Primero, una metodología propia. No que te la inventes sino que utilices cosas con lo que tú te sientas más cómodo. Porque vas a tener que explicar lo mismo treinta veces, porque uno no lo entiende, porque otro lo entiende mejor de la otra manera, porque el otro no estaba atendiendo y porque el otro faltó el día anterior. Entonces, lo vas a tener que explicar de maneras diferentes porque si no se aburren. Entonces, tiene que ser una cosa muy... tienes que motivarlos mucho y utilizar tu propio método. Motivación y tu propio método. Lo que a ti te asegure que ellos lo están entendiendo. Si tienes que ver un poquito de los métodos del siglo XX, Willems, Dalcroze, Martenot

y todo eso, bien. Si no coges libros de hoy y si no te lo inventas. Pero tienes que estar tú cómodo dando clase. No puedes decir “es que Willems decía esto y entonces lo voy a hacer así”. Yo creo que no. Entonces, yo mezclo un poquito de todos. De Dalcroze que el ritmo lo percutan, que bueno... De Willems, que atiendan mucho al oído, audición, graves-agudos, hacer muchos ejercicios con eso. De Orff cómo tocan y cómo entonan. Empezando por la tercera menor y todo eso. Pero después el cómo lo vas a dar depende de ti. Entonces, eso lo tienes que tener tú muy claro. Y además depende del grupo. Entonces, tienes que controlar muy bien cómo se lo estás explicando. Yo creo que tu propio método y motivarlos. Es lo que a mi más me funciona.

E.: ¿Cómo los motivas?

E5: ¿Cómo los motivo? Con la música es muy fácil porque a todos les gusta. El problema es motivarlos cuando algo dicen “Esto es un rollo”. Entonces, ahí, siempre depende del alumno. Si un alumno que le guste mucho ver la tele, pues empezamos por canciones de la tele para que vea que hay mucha música en la televisión, en el cine, o la radio, grupos de actualidad o lo que sea. Siempre partiendo de sus propios intereses y después decirle “Mira, aparte de esto que te gusta a ti, también hay esto otro, que está muy bien ¿no?”. Pero bueno. Y sobre todo siendo un profesor muy versátil. Por lo menos a mi me funciona mucho. Como yo no me especialicé nunca demasiado en ningún instrumento concreto. Aparte de haber acabado grado medio piano, chapurreo un poquito la guitarra, el piano, la batería, el bajo, el xilófono, el metalófono, la flauta dulce, todo. Si necesitas motivarlos y decirles “Pero esto también podemos tocarlo en xilófono” Vas allí y se lo tocas. Y participar mucho con ellos. Que vean que juegas con ellos en los juegos y que haces todo, es ser un maestro activo, vaya. No sentarte allí y decirles “Vamos a hacer esto”. Motivarlos es participar con ellos, para mi.

E.: ¿Cómo valoras tu formación en el dominio técnico-instrumental, didáctico-educativo y de diseño-producción de los diferentes medios?

E5: Mi formación académica es más que suficiente, digamos el grado medio, para dar clase en primaria. Y la de la Universidad, por lo menos en la época que yo estudié, bastante deficiente. Lo que si, mi formación auto-didacta, digamos, si es de lo que más echas mano. Pero mi formación en el dominio técnico-instrumental, lo único en la flauta dulce, pero no, no... Cuánto más y mejor estás formado, mejor das clase. Pero... todo lo que mi formación me pueda ayudar, en gran parte, es gracias a lo que a mi me ha interesado, lo que a mi me ha interesado formarme. No en lo que a mi me han enseñado. Si te vale esto, te lo digo así.

E.: ¿Y en cuanto a la formación didáctico-educativa?

E5: Esa si que es deficiente, muy deficiente. Sí, la formación es muy deficiente. Ahí la experiencia propia. Pues porque cuando uno llega a dar clase, la..., cuando empiezas a trabajar, tu experiencia docente es cero. Entonces, aunque quieras enseñar mucha didáctica y mucha pedagogía, por los libros no puedes. Es como intentar aprender a cantar, leyendo libros. Pues esto, lo mismo. Y eso que hay prácticas en la facultad y todo eso pero es una pérdida de tiempo porque esas prácticas están... no sirven, no son prácticas. Es ir al colegio una temporada para ver lo que hacen los niños.

Pero, la experiencia, el dominio técnico-instrumental y didáctico-educativo es lo que tú te vas labrando día a día en el colegio. La facultad debería enseñar a los profesores dando clase. Y es que hay gente que, además, lo pasa fatal e incluso después de aprobar la oposición y están meses de baja por depresión o por ansiedad porque no son capaces de hablar delante de veinte personas o mil cosas de esas. ¿Quieres ser profesor? Ven conmigo. Vamos a dar clase. Eso tenía que ser así. ¿Qué es lo que quieres enseñar? ¿Esto? ¿Sabes lo que es esto? Ahí ya es donde entran los conocimientos y tu formación. Pero el cómo lo vas a dar, pedagogía, didáctica y todo eso, hay que practicarlo. Y las prácticas de la facultad me sirven para nada. Para nada, para nada. Sólo para cubrir 32 créditos. Por lo menos tal y como yo hice las prácticas, en la época aquella que es ir al colegio, ver cómo el profesor da clase, participar tú un par de veces pero no, no es la realidad del día a día. Ni mucho menos... Yo cuando estudié en la facultad le encontré dos problemas muy grandes: que las asignaturas desde el punto de vista musical se quedaban muy por debajo de mis expectativas. Musicalmente hablando. Bueno, esto ya se lo que es un intervalo ascendente y descendente. Quiero saber cómo enseñarlo a los niños. Esto no nos lo explicaba nadie. Y las otras asignaturas, las que son un poco más teóricas, didácticas, pedagogías, psicología, evolutiva, todas estas cosas eran demasiado teóricas. Decir "Vamos a trabajar cómo son los niños de tal período educativo"... tantas horas a la semana tiene que estar en contacto con esos niños porque si no es estudiante de libro, decir cómo son los períodos de Piaget, exponérselo allí y aprobado. Entonces, las teóricas eran demasiado teóricas y las prácticas se me quedaron un poquito por debajo. Yo, fueron los dos problemas más grandes que vi en la facultad. No se si seguirá así pero... tanto unas cosas como otras me ayudaron muy poquito a dar clase ahora.

E.: ¿Y del diseño-producción?

E5: A mi me parecen, si lo valorar de cero a diez como hice antes..., mi formación me parece muy importante. En la facultad tuvimos buenos profesores de informática musical y de nuevas tecnologías, quieras que no, sí. Tanto el profesor de NN.TT., al que además le tengo un buen recuerdo porque era un profesor empeñado en que aprendiéramos las cosas aunque fuera menos, que nos quedaran claras, y en informática musical pues fueron mis primeros contactos con la edición de partituras y la grabación y todo eso. Entonces, de eso sí guardo buen recuerdo y además desde aquel día no paras de usarlo nunca. Entonces, eso sí es muy, muy positivo.

E.: Entonces ¿qué piensas sobre la importancia del dominio tanto técnico-instrumental, didáctico-educativo como del diseño-producción para dar clase?

E5: Sí, yo creo que sí es importante. Lógicamente. Es que si no, te pasas, por lo menos en primaria y teniendo una hora de música por semana, si te tienes que pasar media clase intentando averiguar cómo funciona la cámara de vídeo, cómo encender el ordenador... Esto es llegar, encender y decir "preparados, listos, ya". "Vamos, pum." Y tienes que estar puesto. Y para eso tienes que estar formado. Entonces, valoración de la formación pues un nueve. Tienes que saberlo. Y además si te gusta, a mi me parece un mundo muy bonito. Toda la nueva tecnología a mi me apasiona. Sobre todo si tiene aplicación didáctica. Si es una cosa de poco uso, está bien

saberlo pero si no tiene un valor instrumental, no. Yo quiero saber si lo puedo utilizar. Si es una pieza digital y la puedo utilizar para explicar música, perfecto. Y si es un equipo de audio-vídeo, también. Y se les puedo enseñar a los niños cómo editar, porque yo se editar, perfecto. Hacen ellos sus trabajos. Entonces, genial.

E.: ¿Quieres hacer alguna otra observación?

E5: Antes no lo dije, pero lo voy a decir ahora. Que hubo asignaturas... siempre hay alguna asignatura que poco tiene que ver con el destino final, tu destino final, laboral. Asignaturas que me parecían un chiste. Por nombrar alguna, '*Animación a la lectura*' o... yo la que más recuerdo es '*Animación a la lectura*'. Me parecía una asignatura... ¡si es que a los niños no hay que animarles a leer! A los niños les encanta leer, les encanta las historias, los cuentos, los libros, manejar todo tipo de información. No tienes que animarlos a que lean, si no tienes que enseñarles a aprender qué es lo que está leyendo y a entenderlo cada vez un poquito mejor, a manejar diferentes tipos de literatura y cosas de esas pero animación a la lectura no necesitan los niños. Y que en la facultad tengas una asignatura específica de animación a la lectura, es una chorrada. Igual que el '*Plan Lector*' de los centros. ¡Esto igual sangra un poco pero tengo que decirlo! En los centros tiene que haber una biblioteca que tienen que manejar los críos bajo la tutela de sus tutores. Punto. Ya está.

E.: Y aparte de esto ¿nada más?

E5: No. No, porque ahí entran muchas cosas. Date cuenta que asignaturas musicales tuvimos muchas y por mi formación en conservatorio, muchas se quedaban por debajo de mis expectativas. En práctica instrumental, por ejemplo, si tuvimos muchas cosas gratificantes. Porque empiezas a trabajar con material escolar con mucha gente que sabe música, además. Entonces, sí está bien porque puedes experimentar un poquito hasta dónde puedes llegar con un xilófono, metalófono. Cómo instrumentar esto o aquello. En las teóricas, es que hubo asignaturas, que ¡por el amor de Dios! y además, es que hoy le sigue dando muchísima importancia a la didáctica y a la pedagogía y, o yo estudié poco o los profesores no enfocaban las asignaturas conforme a la realidad diaria de las aulas. Sino que te enseñaban lo que ponían los papeles y para eso es mejor leerlo. No necesitas un profesor para que te lea los papeles. Con que te los leas tú, vale. El profesor te tiene que explicar para qué sirve. Y eso, en la facultad dónde yo estudié, faltó en casi todas las asignaturas. Es un poco contradictorio porque tú después al llegar al colegio tienes que hacer un tratamiento a la diversidad de los alumnos que te encuentras en el aula. Pero ellos no lo hacen con los alumnos que van a la facultad que también son muy diversos. Y podrían empezar por ahí, para enseñarnos cómo es la atención a la diversidad. Pero bueno. Dicho esto, en clase de música, como dije, algunas cosas quedaban un poquito por debajo... casi que tenías que estar allí cumpliendo el horario más que aprendiendo, aprendiendo a enseñar además, ¡nada menos! Y en las de psicología, no todas las de psicología, pero en pedagogía y en didáctica casi todas nos enseñaban, nada. Lo que ponen las leyes, decretos y currículum, currículum por allí, currículum por allá, currículum por acullá y yo aprendí a hacer una unidad didáctica cuando acabé la carrera. Y es una cosa muy triste. Y a tener las ideas claras sobre lo que es el currículum, cuando terminas la

carrera. Ahí no tenía profesores que supieran más al respecto que yo, pero bueno... Es lo que yo creo.

E.: Para ti, ¿cuáles son los desafíos de la práctica docente, las dificultades o necesidades?

E5: Dificultades, muchas. Por poner un ejemplo, que el área sea educación artística y haga media con plástica, por ejemplo, en primaria. Entonces, el reconocimiento de que el alumno alcance los objetivos o los contenidos, haga media con otra disciplina artística, para mí no está del todo bien. Y eso es una dificultad. Pero bueno, eso es en el momento de la evaluación. ¿Más dificultades? Las dotaciones. Cada vez recortan menos y tienes que buscarte la vida y si tienes que llevar tu guitarra, la llevas. Vamos, lo que sea. Andar a llorar el dinero por todos lados. Más dificultades son la poca coordinación que hay entre los centros especializados de música fuera de los centros educativos públicos, de primaria y secundaria -nos entendemos- con los centros especializados de conservatorios y de escuelas de música que tenía que ser una cosa conjunta. Es decir, ¿a qué colegio estás yendo tú? le dicen a un niño en una escuela de música o conservatorio. “A tal colegio”. “¿Quién da clase de música allí?” “Fulanito” Pues vamos a hacer una reunión dentro del horario escolar para ponernos de acuerdo y ver cómo vamos a trabajar unos y otros. Porque los niños aprenderían mucho más música. Por poner un ejemplo. Que tendría que estar todo mucho más interconectado. Y con las familias. Lo que pasa es que las familias cada vez están más desestructuradas, hay más familias separadas, familias que no le dan ninguna importancia a la asignatura, familias que no dan ningún respeto al profesor y la cosa está bastante difícil por ahí. Entonces, son dificultades una tras otra. Además que las clases, y lo voy a decir, está muy bien que sean heterogéneas hasta un punto. La integración escolar física, funcional y social -como pone en los manuales- hasta un punto está bien. Pero hay niños y niñas que en clase lo que hacen es molestar. Y si te molestan, los tienes que sentar y decirles que se callen toda la hora pero con otra persona estarían trabajando. Eso es una dificultad para mí también. ¿Necesidades? Más medios, más formación, es al revés, todo lo de antes. Necesidades para resolver dificultades e involucrar un poquito más a las familias. No se si estoy siendo demasiado escolástico pero es lo que te encuentras todos los días. Niños que tienen mala base, de que no habían dado unas cosas, contenidos de otros cursos o familias que no se involucran nada, que no hacen nada por hablar con los profesores, no se... y falta de medios. Pero falta de medios, la tiene todo el mundo.

E.: ¿Crees que hay falta de medios, en general?

E5: Sí, sí. No es sólo ponerse a gastar dinero, dotar a las clases. Si no hacer un estudio de medios mínimos y de recursos mínimos que deben tener porque hay que pedirles a los niños los euros para que vayan en el autobús al concierto didáctico. Si hay un concierto didáctico y el departamento de música tiene un fondo, lo podría pagar para los niños que van de excursión. Si no es todo el colegio, evidentemente. Pero si te vas con los niños de quinto a un concierto didáctico propio de su edad, pues, podrías tirar por ahí. O, por poner un ejemplo, más dotación instrumental no tanto para los niños, para el profesor. No vas a comprar treinta pianos pero si tienes un piano y dos teclados para enseñar a los niños pues, perfecto. Yo ahora tengo dos teclados electrónicos de

las otras dotaciones de la Xunta que se fueron guardando pero se seguían pidiendo. Entonces, pues por ahí también. Pero quitando los xilófonos y los metalófonos y los carrillones y todos estos instrumentos que son muy caros, hay un montonazo de instrumentos que no están dentro del instrumental Orff y que se podrían seguir utilizando.

E.: ¿Utilizarías teclados en vez del instrumental Orff?

E5: Unos en vez de otros, no. Utilizaría las dos cosas. Porque los teclados para los niños demasiado pequeños en clases no numerosas -tienes la ratio 25-... no puedes tener a niños de primero o segundo con 25 pianos. Te podrías volver loco. Aparte de que te quedarías sin ellos. Entonces, es más práctico, pues, hacer percusiones corporales y con otros instrumentos. Pero no tienen por que ser siempre maracas. ¡Es lo que digo!

E.: ¿Y tienes alguna propuesta que hacer?

E5: Bueno, propuestas. Mi propuesta más importante es formar mejor a los docentes. Yo creo que es lo más importante. Porque si el docente está más preparado, aparte de que va a dar clase de música mucho mejor, habría más demanda de todo: de recursos, de medios, de formación, de actividades y de todo. Hay muchos docentes muy bien preparados que no pueden dar clase porque no pueden por falta de medios. Pero son más los que no saben cómo dar clase, no saben enfrentarse a la clase de música o no saben tocar instrumentos o directamente acabaron la carrera desafinando o cosas así. A mi cuando me dijeron de pequeño, “niño tu no sirves para astronauta” yo no me empeñé en ser astronauta. Entonces, si hay alguien que quiera ser músico y no pueda, no se puede formar como músico y menos como docente de música. Eso una. No se pueden regalar los títulos de música. Ni acreditarlos, ni habilitarlos o como se diga. No se puede o no se debería poder. Sobre todo cuando hay gente tan bien preparado, como hay hoy día, que puede dar música. Eso una. Formar mejor a la gente. Dos, eh, tener un respaldo administrativo desde el punto de vista casi legislativo, de la importancia de la asignatura que cada vez es menos. Es una hora a la semana y, tal y como van las cosas, a saber en qué queda. Cuando entre Bolonia y todo el futuro que nos queda ahora a partir de Octubre. Darle importancia a la asignatura que la tiene. Hay otras asignaturas que son muy importantes y lo entendemos todos pero la música no es menos, no es poco importante. Que los niños aprendan música les hace pensar, les hace madurar, les hace expresarse y les hace un millón de cosas que son beneficiosas, no tiene ninguna cosa mala. Nada malo. Todo son beneficios. Entonces, quitar la asignatura no tiene ningún sentido. Eso una. Y que la administración la apoye, estaría muy bien. Entonces, eso sería mi segunda propuesta. Apoyo administrativo y sobre todo legal. Decir “la música, no se le toca”. Ni a la educación física, ni a la plástica ni... son cosas básicas. Es educación primaria. Y eso los niños tienen que aprender. Porque están madurando, están creciendo. Cuando sean capaces de decidir por si solos, ya lo que sea. Ya irán a la universidad. Y después más dotación instrumental y más medios y más dinero y más todo. Pero ahí ya... Ahí ya depende de... no lo se... Y también un poquito de interés por parte de la comunidad. Si nos lo ponen todo fácil, y después a ti te da igual dar clase y sólo vas a cobrar el sueldo... debería estar primado el buen trabajo y el buen interés y

el buen hacer de los profesores. Estoy convencidísimo. Cuánto más se prepare alguien, más actividades haga y más todo, más recompensado debería estar ese profesor desde todos los puntos de vista. No sólo económico. Debería tener más facilidad para adentrarse en el mundo musical. Si te estás interesando porque la gente aprenda ¿qué mal puedes hacer? Yo lo veo así.

E.: Muy bien. Muchísimas gracias (x).

E5: De nada.

ENTREVISTA 6

E.: ¿Me puedes decir tu nombre?

E6: (x).

E.: ¿Edad?

E6: 25.

E.: ¿Titulación académica?

E6: Profesora en magisterio musical. Después tengo unos años de conservatorio pero lo dejé en tercero de grado medio.

E.: ¿De qué instrumento?

E6: De oboe.

E.: ¿Y otra formación?

E6: Formación complementaria... pues hice muchísimos cursos de especialización, pero todo a nivel de educación musical. Fui a varios congresos, todo sobre música. Estoy haciendo cursos constantemente. Me fui a Bolonia, al congreso de la ISME. Ahora queríamos ir a China pero bueno... Poco a poco.

E.: ¿Dónde trabajas?

E6: En un CPI. Es un colegio público integrado, primaria y secundaria, y yo doy clase en infantil y primaria. Y tenemos dos líneas. Dos de cada. Es un centro rural. Está en (x) y agrupa todas las parroquias que tiene alrededor lo que es el Ayuntamiento. Entonces, por eso tenemos tanto alumnado. Soy funcionaria de carrera desde hace dos años. Y un año de prácticas.

E.: ¿Cuántos años de experiencia tienes?

E6: ¿Años de experiencia? Los mismos porque no hice nunca una sustitución.

E.: ¿No habías trabajado en una escuela de música?

E6: Sí, yo dí clase en una escuela de música, de una banda. La banda en la que yo tocaba, pues, había una escuela de música y empezaron a impartir la asignatura de música y movimiento y empecé dándola yo. Estuve dos años con ellos y después de los dos años aprobé la oposición y lo dejamos. Y nos dedicamos al cole.

E.: ¿Y qué me puedes decir sobre tu formación complementaria?

E6: Pues mira, estamos en formación continua. Tenemos un grupo de profesores de la zona donde doy clase que nos reunimos constantemente una vez al mes, que todos tenemos como un grupo de trabajo pero que no es totalmente, o sea, homologado. De momento lo estamos haciendo nosotros a nivel personal y con el tiempo, pues, lo queremos homologar. Después también tenemos una asociación de profesores de música de primaria y hacemos todos los meses un seminario de música permanente en Vigo que lo imparte Susa Herrera. Después pues nos fuimos a los congresos, a Bolonia, queremos ir a Italia, a Beijing este año. Después también hicimos un mogollón de cursos, bueno hice los cursos de extensión universitaria, todos los cursos de la

Universidad de Vigo y de Santiago y aparte fuéramos también a Madrid a varios de Dalcroze y de Orff. También hice los cursos de Wuytack que hace todos los años, todos los niveles y, la verdad, ahora no te se decirte más. Hice también cursos de primeros auxilios en un centro escolar y a nivel, también, pues de biblioteca escolar. También hicimos varios. Y también hicimos los de percusión corporal, de Javier Romero. Y... básicamente eso. Y después todo lo que vaya surgiendo a nivel del CEFORE, a nivel de las Universidades por aquí, y bueno, a nivel de la ISME y un poco eso.

E.: ¿Cómo valoras la dotación general del centro donde trabajas?

E6: Pues mira, cuando llegué -llevo dos años en este centro- no era buena. La verdad que era una dotación que era del año 93, estamos en el 2010. El alumnado creció muchísimo. Entonces pues lo que hicimos fue redactar una serie de documentos para pedir dotación a la Xunta. Y justamente nos acaba de llegar una dotación nueva de instrumental Orff. Toda. Entonces, ahora en este momento sí que tenemos instrumental. Hasta ahora, pues estábamos muy justos. Si querías tocar placas con una clase de 25 alumnos como tengo pues no daba para tocar todos. Entonces, ahora sí. En este momento pues sí que nos dotaron y muy bien porque el alumnado allí, pues tenemos eso, 25 alumnos en cada clase y dos clases de cada. Entonces no teníamos una clase dotada para eso. Y a nivel, pues también, aula no teníamos tampoco un aula dotada. Entonces lo que hicimos fue, pues cuando llegué allí, pedir al centro que me arreglasen el aula. Entonces, la pintamos, la arreglamos, le pusimos estores, un poquito de todo. Eh, la decoramos, colocamos. Yo trabajo mucho con las nuevas tecnologías y entonces, pues la cambiamos en ese sentido.

E.: Y entonces ¿ahora consideras que el grado de equipamiento es adecuado?

E6: El grado de equipamiento pues ahora sí. Cuando yo llegué al centro sólo teníamos en el aula de música una mini-cadena, la cual no funcionaba. Entonces, lo que hice -como yo trabajo más a nivel de nuevas tecnologías- solicité... En un primer momento llevaba yo el mío, pero utilizaba el portátil con un cañón y proyectando a una pizarra verde de toda la vida, de la tiza. Entonces lo que hicimos fue cambiar y poner una pantalla blanca ya preparada para con el tiempo dotarla de una pizarra digital. Y en principio utilizamos la pantalla blanca con el cañón y con el ordenador portátil y unos altavoces ya conectados al ordenador portátil de un home cinema. Tenemos esa dotación.

E.: ¿Y cómo valoras el espacio?

E6: ¿El espacio? Yo estoy muy contenta. Mi aula es enorme. La tengo ya preparada para que los niños puedan trabajar en sus pupitres pero al mismo tiempo tengan muchísimo espacio para hacer formación rítmica y danza. Entonces, muy bien. La verdad es que desde el primer momento, muy contenta que hay compañeros que dicen "¡No, es que mi aula es super pequeña!" "Es que no tiene claridad" "Es muy fría". La mía es todo lo contrario. La mía es mucha claridad, ventanales muy grandes, es muy calentita, le da el sol y muy bien, muy bien. Le puse unos estores en los cuales, pues, pusimos unos dibujos en las ventanas que después hacemos el cuento musical a partir de esos dibujos, que reflejan con los estores, con la luz y mucha claridad. Y la verdad que muy contenta. En ese sentido, muy contenta. Un aula grande.

E.: ¿Con qué frecuencia utilizas los libros de texto, otros medios impresos, audiovisuales e informáticos?

E6: Pues mira. Libro de texto, cuando llegué al cole lo hay. Lo que pasa es que yo no lo utilizo. O sea, lo utilizo para momentos puntuales. Los musicogramas, que tiene muy bonitos, utilizamos a nivel de pantalla y todo. Después, medios audiovisuales, los que te comenté antes. El ordenador y la pantalla con el retroproyector. Los niños utilizan mucho eso, les gusta. Las nuevas tecnologías utilizamos muchísimo y tenemos, a veces, que vamos al aula de nuevas tecnologías y utilizamos un ordenador para cada uno con cosas de música. Sobre todo, juegos musicales en el que ellos se valoran directamente lo que ya han aprendido en el aula de música. Eh... ¿Medios impresos? Otros medios impresos, pues sí. Mis materiales que yo voy utilizando en los cursos, que voy sacando materiales. Entonces yo elaboro mis propios materiales y hago mis powerpoints. Entonces, la clase está basada, la sesión está hecha en powerpoint. Yo la hago en powerpoint y ellos ya saben lo que tienen que hacer. Después yo les doy sus fotocopias. Claro, porque después yo hago mis fichas y les doy sus fotocopias para que ellos lo trabajen y también lo tengan en un papel impreso. Y nada más. ¿Otras tecnologías? Pues esas. A nivel informática.

E.: ¿DVDs?

E6: DVDs no. Yo ahora utilizo todo con el ordenador.

E.: ¿Y cómo valoras el grado de utilización de los CDs, DVDs, películas?

E6: Pues... CDs sí. Lo que yo vaya utilizando, los tengo yo y yo lo aplico al aula. Lo que yo veo que tengo. O sea, pues utilizo CDs de música gallega, CDs de música clásica, CDs, pues no se decirte, de música actual, a veces de música instrumental, música del mundo. Pues lo que vaya yo haciendo. Elaboro yo las actividades. Hay, a veces, que pues utilizas actividades que vas aprendiendo en cursos, en libros. Pero básicamente intento yo elaborar mi material. Sí. ¿Los DVDs? Pues lo mismo. Eh, no se decirte... Utilizo... Últimamente pues está gustando mucho los 'Cantajuegos'. Y estamos haciendo, a veces, pues como premio a todo lo que trabajamos en el aula, pues, hacemos una actividad de 'Cantajuegos' a partir de expresión corporal ya previamente hecha. Y cositas así. ¿Películas? Pues les encantan, les encantan ahora y les gusta mucho 'Los little Einstein'. Y entonces utilizamos, a veces, como premio a final de trimestre una peli de 'Little Einstein'. Y sí que les gusta porque aplicamos también lo que nosotros trabajamos a lo que ellos ven y se vuelven locos. "¡Profe, profe! Es lo que trabajamos, el instrumento tal" Y, al mismo tiempo, pues aprenden. Todo basado en música.

E.: ¿Y para ti influye el gallego en la elección del libro de texto?

E6: Pues no utilizo. Pero el que está allí y que utilizo de vez en cuando -que es el que ellos se compraron cuando yo llegué al centro- sí, es en gallego. Nos dicen que deberíamos dar la clase de música en gallego y yo la doy en gallego pero no quita que yo les enseñe canciones en castellano y canciones en inglés o en otros idiomas. En italiano, estuvimos aprendiendo este año. En portugués que estamos muy cerquita y también hay canciones portuguesas que les enseño. Pero

sí básicamente utilizo el gallego. No quita que en una minoría pues utilizo canciones en castellano, francés, italiano y en los otros idiomas. Sí.

E.: ¿Puedes realizar una valoración personal de los objetivos básicos de cada ciclo?

E6: Pues, yo a partir de los del decreto yo hago mis propios objetivos, marcados para cada ciclo. Y sí, yo los considero en este momento, bastante adecuados. No como los antiguos que eran demasiado extensos. Ahora los englobamos un poco más. Y sí, yo los consigo. Yo me los planteo y sí lo consigo, los llevo a cabo. Sí.

E.: ¿Y que medios consideras imprescindibles para alcanzar estos objetivos?

E6: No se qué decirte... pues... pues sobre todo la práctica. Yo consigo los objetivos a través de la práctica. Instrumental, no el de la teoría. A partir de la práctica que ellos descubran, a partir del descubrimiento pues ellos, conseguimos esos objetivos. Y todo a través de eso, del descubrimiento de ellos y del conocimiento musical. A través de tocar una partitura pues intento que el objetivo instrumental se consiga. Todo a través de lo que es la práctica. Del procedimiento, no del concepto.

E.: ¿Cómo valoras tu formación en el dominio técnico-instrumental, didáctico-educativo y de diseño-producción de los medios?

E6: La formación que recibes siempre en la carrera es básica. Después tú te tienes que formar, seguir formando. No sales aprendido al 100%. Y tú también tienes, es una enseñanza básica. Yo llevaba desde los 10 años en música, con tu instrumento, entonces todas esas cosas también las aplicas al aula. Y a nivel informático, pues en el, en lo que es la Universidad pues aprendes cosas básicas. Tenías informática musical y que lo puedes aplicar a la hora de hacer partituras o que le puedes enseñar a ellos. O bases pre-grabadas para poder utilizar en tu aula pero después lo que es el resto de la informática, la tienes que aprender tú por tu cuenta. Y entonces, no, en eso tenemos pues como que pocos medios. En la formación didáctico-educativa pues sí que sales con una base y después tú tienes que hacer tu propia didáctica. Yo me baso en, a partir de todo lo que aprendo de los pedagogos, de los profes, de los cursos, pues hago mi propia didáctica. Intento englobar todo y al mismo tiempo, pues, que los niños aprendan un poco y que ellos también se formen en lo que tú le vas enseñando. Que sean esponjitas de un lado, de otro, de otro y que se formen ellos mismos.

E.: ¿Y cómo valoras la importancia de esta formación?

E6: Es importantísimo. Para mi es muy importante. Sí, porque si yo no estoy puesta en el rollo no puedo explicarle a mis alumnos grandes cosas. Si yo estoy anclada en el pasado no le puedo enseñar cosas del futuro. Interesa estar al día. En la enseñanza, como en cualquier carrera y como cualquier cosa, tienes que estar al día de todas las cosas nuevas que surgen, de todo lo que te puedan aportar otras personas y sí, es importantísimo. Importantísimo estar al día en todo.

E.: ¿Y qué carencias destacarías en la formación que recibiste?

E6: Pues ahora no se decirte tampoco. Pero ¿carencias?... Pues a lo mejor más formación práctica. Mucha más. Porque después cuando llegas al aula tú no le vas a dar la teoría a un

alumno. Entonces, yo quiero más práctica. Tú en el momento en que sales de allí, sales con unas cosas muy, muy básicas pero tú te tienes que formar. Yo, a nivel teórico salgo con muchas cosas pero a nivel práctico, pues no. Entonces, echo de menos esa formación práctica en todos estos años de carrera.

E.: Y acerca de las necesidades de la práctica docente, desafíos, dificultades ¿qué podrías decir acerca de esto?

E6: Pues... sobre todo formación. Porque si no tenemos formación, eh, no todo el mundo... tú sales de la carrera, sí a nivel... pero después el resto te lo tienes que pagar tú. Entonces el problema es la formación.

E.: ¿Crees que la formación que te ofrecen las instituciones oficiales es la adecuada?

E6: No, no es la adecuada. Lo que te comentaba antes. La teoría sí que es mucha. Hay muchas asignaturas que después tú no vas a aplicar y otras que sí que necesitarías y que no las tienes. Pero tienes que pagar tú de tu bolsillo. Yo todo a nivel formación que tuve y que mayoritariamente es lo que aplico en el aula, pues me lo tuve que pagar yo. Y es difícil ¿no? En el momento en que tú sales de la carrera tampoco tienes un poder adquisitivo. Entonces, todo va a base de tus padres, te pagan, te pagan y después a nivel que cuando tú ya trabajas pues te lo sigues pagando. A nivel de formación de profesorado, pues, no hay. Hasta dentro del CEFORE, hay poca cosa, pocos cursos, poca formación a nivel musical para ti, para el aula.

E.: ¿Y tus propuestas cuáles serían?

E6: ¿Mis propuestas? Pues más cursos, más formación aquí cerca nuestra porque lo que tú aplicas fuera pues está afuera. Y te lo tienes que pagar, tienes que irte fuera a aprender y estaría mejor que tuviéramos más aquí. Y a nivel de otras propuestas que nos dotasen de más horas lectivas. A nivel aula, tenemos una hora a la semana que no nos llega a nada, que no nos llega a nada. Y sería una pena porque a nosotros a partir de la música trabajamos muchas otras áreas: educación física, matemáticas, lengua castellana-gallega, inglés. Trabajamos un poco de todo. Y con una hora -que no llega a ser una hora, que llega a ser 50 minutos, en algunos casos 55- no nos llega. No nos llega. Y nuestros alumnos pues demandan más. Demandan más, quieren y tú también porque ves que todo lo que es el currículum pues no lo puedes a veces aplicar todo como tú quisieras en una hora. Y nada, a través todo de la práctica. A mi siempre me explicaron que la música entra a partir del oído y llega hasta el corazón. Y, a veces, esto es lo que quieres aplicar a tus alumnos aparte de todos los objetivos que te marca lo que es la Xunta, el Estado. Y no tienes tiempo. El tiempo es muy poco. No se me ocurre más que decirte.

E.: Formación y más tiempo lectivo.

E6: Sí. Formación, más tiempo lectivo y no se que más decirte en este momento. A lo mejor si lo pienso, sí que se me ocurren muchas más cosas. Pero sí, la formación y el tiempo lectivo, es muy, muy insuficiente para lo que somos nosotros. Siempre tienes que buscarte alternativas. Eso, como estamos haciendo. Grupos de trabajo, seminarios permanentes de formación del profesorado y un poco basado en las experiencias que tiene cada uno que nosotros ponemos en común y después

llevamos a la práctica en nuestras aulas. Un poco “Yo me fui a este curso” “¡Ah! aprendí esto” “¿qué tal te pareció?” “¡Ah! Yo fui al otro y aprendí lo otro” Y un poco la puesta en común de todos los profesores así que estamos en la zona que queremos formarnos, tirar para adelante en la educación musical, pues es lo que nos lleva a eso. Y las ganas de decir “Pues, venga nos vamos a Italia, nos vamos a China.” Porque queremos seguir formando a nuestros alumnos y estamos en esa constante renovación personal y a nivel educativa. Un poco eso.

E.: Pues muchísimas gracias (x) por dedicarme el tiempo y responder a las preguntas.

ENTREVISTA 7

E.: Tu nombre es...

E7: Me llamo (x). Tengo 44 y llevo desde el 90 trabajando. En septiembre-octubre hará 20 años.
¡Ay, madre! ¡20 años ya!

E.: ¡20 años! ¿Y aprobaste las oposiciones ese año?

E7: No, las aprobé en el 90.

E.: En el 90. Hace años. Trabajas y tienes las oposiciones aprobadas.

E7: Sí. Lo que pasa es que yo, vamos a ver..., la carrera, la hice por lo que llamaban '*Humanas. Historia.*' Las oposiciones las aprobé por inglés pero aparte tengo la especialidad de música por estudios, porque desde pequeñita estaba en el conservatorio.

E.: ¿Estuviste en el conservatorio?

E7: Claro, sí, sí. Y, entonces, bueno, siempre fui por libre. Después ya cuando los cursos... ya más superiores, mayores, ya tenía que ir al conservatorio.

E.: ¿Te graduaste en el conservatorio? ¿En qué instrumento?

E7: En piano. No terminé.

E.: El grado medio ¿lo acabaste?

E7: Tengo quinto de solfeo, hasta sexto de piano, conjunto coral dos años. O sea, no terminé todo completo lo que era el Plan de Estudios, este, antiguo. Ahora cambió un poco la cosa. Pero, bueno, que después me habilitaron. Nos habilitaron a los que teníamos... cuando todavía no había la especialidad de música en primaria.

E.: Por eso, tu titulación es de Historia y aprobaste por inglés. Pero después te habilitaste por música.

E7: Efectivamente.

E.: Entonces, lo que quería saber es si los medios que tienes en el centro son los adecuados, si consideras que son los adecuados. ¿Siempre has trabajado en este centro?

E7: Eh, prácticamente. Sí, de música, sí. Porque estuve dos años destinada en mi primer destino definitivo en (x) que precisamente me destinaron por música, forzosa, porque empezaron a colocar a la gente cuando establecieron la educación musical en primaria. Ahí estuve dos cursos, los cursos de rigor. Pero después me vine para acá, me vine para aquí en el 97. Hace 13 años.

E.: ¿Y siempre has trabajado de profesora de música?

E7: Sí, sí. Siempre de educación musical.

E.: Entonces ¿consideras que los medios que hay en el centro son los adecuados?

E7: Sí. De material, desde luego, no nos podemos quejar.

E.: Ni de equipamiento, materiales, ni...

E7: No, no nos podemos quejar. De momento cada vez la cosa está mejor porque los centros se van dotando y entonces cada vez está mejor. Una cosa es que después los utilicemos.

E.: ¡Esa es la pregunta que seguía!

E7: Efectivamente.

E.: ¿Qué tipo de materiales es el que más utilizas? Por ejemplo, CDs, libros o medios informáticos...

E7: En general, yo, por ejemplo aquí en el cole, nosotros tenemos libro de texto. Un libro de texto como base.

E.: ¿Te gusta? ¿Te va bien para dar clase?

E7: Sí porque aparte yo... yo te puedo hablar de mis clases. La otra profesora de música que hay, lo hará a su manera. Yo, por ejemplo, sí, sigues un poco el libro pero hay muchas cosas de las que yo prescindo y muchísimas otras cosas que hago yo, que programo yo...

E.: ¿Y cuáles son las otras cosas que tu programas, o que agregas al libro normalmente o que te saltas?

E7: Distintas actividades. Por ejemplo, cuando se trata del lenguaje musical pues elaboro yo fichas o algo de refuerzo.

E.: Lo haces tú.

E7: Eso lo hago yo, o busco yo en internet, en tal...

E.: ¿Y las canciones? ¿Te parece que son suficientes las del libro?

E7: A veces, incluso, demasiado. Quiero decir, normalmente los libros son muy densos, para el tiempo real que tiene un profesor de música de primaria para impartir una clase, son 45-50 minutos.

E.: Ese es el gran problema. En el mejor de los casos.

E7: Efectivamente. En el mejor de los casos, es muy amplio. Tu date cuenta que tienes que hacer, con los pequeños no tanto, pero con los mayores, con un quinto o con un sexto, ya tienes que trabajar ... que sí la flauta, que si las placas, que si lenguaje musical, que si...

E.: ¿Danza y movimiento haces?

E7: Efectivamente. Tu tienes que repartirte 45 minutos, 50, en todo eso. No hay tiempo material. Entonces, hay muchas cosas... tienes que optar muchas veces ¿qué es más importante? ¿que canten, que bailen, que aprendan lenguaje musical? Entonces, depende...

E.: Para ti, ¿qué es más importante?

E7: ¡Uf! A mi me encantaría que estuvieran todo el día cantando y moviéndose y tal. Y me encantaría que todos supiesen tocar maravillosamente el piano. ¡Imagínate! Es imposible.

E.: Claro.

E7: Yo procuro hacer un poquito de todo. Aprovecho con las canciones y tal, pues el tema del oído, la entonación y todo eso. Es que a mi me gusta cantar, yo canto, canto en un coro desde hace muchísimos años. Soy solista. ¡Me encanta!

E.: Es lo más importante. Por eso, es al final lo que se van a llevar puesto. Lo otro...

E7: Claro. Es el instrumento más asequible y más barato porque todo el mundo lo tiene.

E.: Claro, ¿tú das clase en todos los cursos?

E7: No, yo este año, este curso, estoy dando el primer año de cada ciclo.

E.: ¿Además de la secretaría tuviste que dar clase?

E7: Claro. Por eso mismo, entonces, yo estoy dando primero de primaria, tercero y quinto de primaria. Primer año de cada ciclo. Tengo tres primeros, tres terceros y tres quintos de veinti-tantos niños cada uno. Pues claro, ¡tú imagínate!

E.: ¿Cuál es la principal dificultad que consideras, que encuentras, en general, en las clases, a la hora de enseñar...?

E7: ¿Principal dificultad? La primera la que te he dicho: el tiempo. El tiempo porque... es que... tu cuenta que los 45-50 minutos son desde que toca el timbre hasta que toca el otro timbre. Entonces, cuenta el tiempo que tardan los niños en bajar al aula porque yo tengo, tenemos aula de música y tal; el tiempo que tienes después que tal para recoger, porque si tienes antes del recreo, tienes que subirlos cinco minutos antes para que no se crucen con todos los demás, bueno... Entonces, yo fundamentalmente... el tiempo. También encuentro dificultad en el que la música como otras asignaturas, sigue siendo considerada una María.

E.: También el tiempo que se le asigna en el currículum.

E7: Sí, vamos a ver. Yo no encuentro lógico que, por ejemplo, en primaria tengamos una hora sólo de educación musical, o una sesión, ni siquiera lo vamos a llamar hora, la vamos a llamar sesión. Que después en primero de la ESO no haya educación musical, porque no hay o tienen tecnología o algo así y en segundo de la ESO les metan tres horas de educación musical. Se han pasado un año entero sin...

E.: Sin nada.

E7: ¡Uy! Yo cuando daba... cuando teníamos aquí la ESO, yo en la ESO era feliz. Porque eran tres horas. Entonces, un día lo dedicabas a lenguaje musical, solfeo, tal, ritmo, esto, lo otro... Otro día lo dedicabas a la parte más teórica, porque se iban estudiando Historia, tal, no se que, y otro día entero, lo podías dedicar a las placas y montabas canciones con placas, con flauta, con todo, o sea con instrumentos ¡una gozada! Tres horas en la ESO. Había un montón de niños. Tuvimos clase de treinta y tal y eran muy dificultosas pero...

E.: ¿Eran dificultosas en cuanto a disciplina?

E7: Aquí si tuviésemos dos horitas de música, sería una maravilla.

E.: Yo, lo que digo que también el currículum hace que sea media María porque al tener tan poco tiempo...

E7: Sí, pero no solamente eso. No te creas. Más que nada por los padres y tal... que, ¡buah!, la música... como le llegues a casa con un suspenso en música... No te vienen en todo el curso, ahora como tengan, el día que llevan las notas para casa, van suspenso en música... porque haces controles de lenguaje musical, de tal, eh... al tener tan poquito tiempo lo que valoras mucho es el trabajo que puedan hacer en casa, el que traigan el material, si estamos con la flauta pues tienen que traer la flauta, si no están así.... y pasarían quince días...

E.: Claro.

E7: Porque de semana en semana, sin haber practicado... yo que se. Tienes mucho en cuenta todo eso. Entonces cuando hay alguien que no... pues, oye, pues llevan un suspenso en música. Entonces, ya te viene "¡pues cómo en música!..." En fin.

E.: Como en gimnasia. Sería el equivalente a gimnasia ¿no?

E7: Bueno, me imagino que sí. Gimnasia, religión o plástica. Más que nada, yo que se.... si en plástica no entregan el trabajo que tienen que entregar, los dibujos,... Pues oye, tienes que valorar... Hombre, yo es raro que en música alguien...

E.: tenga un suspenso, quiero decir, que no hace nada.

E7: Efectivamente.

E.: ¿Y medios informáticos? ¿Utilizas alguna vez?

E7: Alguna vez.

E.: ¿Tienes formación en eso?

E7: Vamos a ver. Formación, no. O sea, una formación concreta en informática... yo soy muy autodidacta. El día que aprendí, aprendí y te vas buscando la vida y vas aprendiendo y tal... Sabes hacer un powerpoint, aprendes, buscar por internet. Ahora, la verdad, es que es una maravilla porque buscas material. ¿Necesitas fotos de tal, fotos de cual, de instrumentos, de esto, lo otro? Lo encuentras por todas partes.

E.: Entonces ¿lo utilizas?

E7: Yo, muchísimos. Para la clase, de vez en cuando, cuando por ejemplo...

E.: ¿Haces powerpoint para las clases?

E7: He hecho alguno, tengo alguno sencillito sobre las familias de instrumentos, por ejemplo...

E.: ¿Para las fotos?

E7: Claro. Eso si lo podías explicar a los niños con tal... sí, pero es que les va a llamar mucho más la atención... entiendes...

E.: ¿Y ellos tienen que utilizarlo? ¿Hay alguna actividad...?

E7: Vamos a ver. Hay un aula de informática, cada profesor, cada tutoría tiene asignado un horario de utilización, por si los necesita. Yo, por ejemplo, para música, este año, este primer trimestre, no lo he utilizado pero para el segundo tengo pensado, o sea, seguro que vamos a dar. Sí que me va a hacer falta. Entonces, hay también unos cuantos programas que ya están instalados en los ordenadores, en la clase de informática, que supongo tú conocerás, de estos como el Clic que son... hay muchos sobre... instrumentos, sobre lenguaje musical, sobre... Hay uno también de Mozart, sobre la Flauta Mágica y tal. Es decir, que son programas que los niños están en el ordenador y tienen... en el de los instrumentos, pues tienen, por ejemplo, sopas de letras que tienen que buscar... es decir, en el momento que hay algo adecuado para lo que yo necesito y tal, sí. Pues esa hora, sí.

E.: Claro.

E7: Pero sino, no te creas... porque no puedo prescindir yo de una hora de clase. Pero bueno.

E.: Claro, claro. Y que te iba a decir... Una pregunta ¿y el libro lo utilizas siempre, es decir, prácticamente cada día?

E7: Sí, como base. Pero vamos... no doy... hoy toca la sesión esta y hay que hacerla porque sí. Es como base y tal. Pero, claro, el libro también tiene, o sea,...

E.: ¿Te parece que está bien hecho el libro?

E7: Lo cambiamos este año.

E.: ¿Cuál utilizais?

E7: Es un proyecto nuevo de Santillana. El Proyecto Cantarela. Bueno, me gusta. Está bastante... está curioso como base y tal. Pero, ya te digo, yo después en plan de fichas de refuerzo, hago yo. Las hago. Y después, bueno, el tema de audiciones, eso, viene muy bien preparado este año. Nos han dado material de más. Es decir, además de las cosas que hay en los CDs de discriminaciones auditivas y tal...

E.: ¿Los chicos tienen el CD? ¿En el libro viene su CD?

E7: No, para los alumnos, no.

E.: Sólo viene para los maestros. ¿Y tiene ya las audiciones preparadas y todo?

E7: Sí. Te facilita muchísimo el trabajo.

E.: Pero ustedes tienen mucho material de audiciones. Ese no es el problema, digamos.

E7: Para nada. Aparte yo, por ejemplo, tengo traído cosas de mi casa de música clásica, de tal, de no se que. En eso no tengo ningún problema. Desde luego, de material, no nos podemos quejar y de instrumentos y eso. Aunque lo podemos utilizar poco pero bueno... el material está bien.

E.: ¿Hay alguna cosa más que quieras comentar? Dificultad con el material no hay...

E7: No, no hay. Para mi, fundamentalmente, es el tiempo de la clase que me parece poco.

E.: El tiempo que se tarda en ir de una clase a otra. ¿Y el cambio de chip de una clase a otra?

E7: Sí y que los niños mismos, van a música y tal... Aquí el problema también que tenemos, es que son clases muy numerosas.

E.: ¿Por qué?

E7: Aquí, date cuenta que son 25 prácticamente. Los únicos que tienen diez y poquitos son los primeros. Pero el resto, estamos a tope aquí. En el cole tenemos muchísima matrícula. ¡Imagínate! ¡25 flautas! para dominarlas...

E.: ¿Qué tal la disciplina?

E7: Bien. Vamos a ver. No hay problemas si te pones un poco serio y tal. No se... siempre va a ver alguien que... de la nota entre comillas. Pero bueno, grandes problemas así de disciplina, no. Y con los pequeñitos es una gozada. A mi me encanta. Con los primeros, ahí no haces ni fichas... quiero decir. Tienes las cositas del libro que te apoyan y tal, pero es un trabajo todo muy dirigido. Haces mucho más temas de movimiento. Los mayores son muy orgullosos para cantar y bailar, los mayores...

E.: Pero cuando lo tienen que hacer, lo hacen ¿no?

E7: A regañadientes y haciendo el tonto.

E.: ¿Sí?

E7: Sí, sí. Pero bueno... los pequeñitos, no. A los pequeñitos les encanta. A los pequeños les encanta.

E.: ¡Cómo cambia eso con la edad!

E7: En eso sí que cambia. Ahí no tienen vergüenza.

E.: ¿Sobre que edad cambia? Más o menos...

E7: Sí, a partir de quinto. En el último ciclo, en el tercer ciclo donde ya se ven más vergonzosos. "¡Ay! no" Hay que bailar, hay que ponerse por parejas o no se que... "No, yo con este, no" Esas cositas. Bueno, pero con los pequeños, sí.

E.: Claro. Pues nada, te veo muy entusiasta, Aída.

E7: Bueno, a pesar de... muchas veces.

E.: De los nódulos...

E7: Y que te planteas cantidad de tiempo "Ay Dios mío, ¿lo estaré haciendo bien? ¿Estaré haciendo poco? ¿No estarás haciendo lo suficiente? ¿Estarás haciendo mucho?"

E.: ¿Haces cursos de formación? ¿Hiciste el Wuytack?

E7: No, del Wuytack no hice nunca, fíjate. Conozco al señor y tengo material de él y tal... pero... he hecho de formación de música, bueno, he hecho de informática musical. Te había dicho que no había hecho nada, pero sí. De varios... hice cursos hace años...

E.: ¿Después te vas actualizando tú como vas pudiendo?

E7: Sí. Yo no se si conoces a una chica que daba clase en Pontevedra creo, Susa. Que hice con Susa que era muy buena y con otro señor que se llama... ya no me acuerdo. Pero hice cursillos.

E.: ¿Estaba en Pontevedra también?

E7: No, aquí en Vigo... Y, después, yo he hecho cursos, por ejemplo, tengo cursos de dirección coral.

E.: ¿En Poio?

E7: En Poio hice una vez, uno. Pero hace años hice otro en Pontearreas que fuera de 10 días. No se si conoces al Director-Compositor (x). También con (x) que ya se debe haber muerto este señor porque de aquella era muy mayor. Hice cursos con él también. A nivel de eso, sí que tengo hecho.

E.: ¿Tocas el piano, algo?

E7: No, tristemente, no. Toco la guitarra. Auto-didacta también, toco guitarra y canto. Porque a mi lo que me gusta es cantar. Me gusta mucho el piano, hombre...

E.: ¿Qué repertorio cantas en el coro?

E7: Clásico. Somos el coro clásico de (x). Renacimiento, Barroco...

E.: ¿Quién los dirige?

E7: (x) desde hace muchísimos años.

E.: Muchas gracias, (x).

E7: Pues nada.

E.: Pues nada. ¡Muchas gracias!

ENTREVISTA 8

E.: Tu nombre es...

E8: Soy (x) de 59 años de edad y trabajo en un colegio de educación infantil y primaria en (x), un colegio grande de 650 alumnos. Bueno, una cifra muy variable que siempre hay un vaivén. Van y vienen continuamente cada semana uno que se va, otro que viene, con una tendencia a más alumnado.

E.: ¿Llevas mucho tiempo en ese colegio?

E8: Llevo unos 12 años. Ahora mismo se está haciendo una línea cuatro, es decir, cada nivel cuatro cursos: cuatro primeros, cuatro segundos, cuatro terceros y así. Me parece que hay hasta cuarto de línea cuatro. Quinto y sexto todavía no están. Sólo hay tres quintos y tres sextos. Y luego me parece que en este momento, no estoy muy seguro, me parece que hay siete pre-escolares. Serían dos de tres años, dos de cuatro y tres de cinco.

E.: Y tu das clase en primaria.

E8: Yo doy clase en... es que yo soy profesor de música porque es que yo no podía dar todo. A mi me gusta dar mucho a los infantiles, o sea, me gusta dar a todos. Y llevar un control más o menos de toda la educación, de toda la primaria, de infantil y de primaria. Pero no tengo horas suficientes. No hay horas. Las 25 horas lectivas que hay a la semana no me dan para ello, entonces, pusieron otro profesor y el otro profesor da los pre-escolares excepto uno, creo yo. Y luego da a un primero y da los quintos. Yo estoy dando a un pre-escolar, los otros tres primeros, cuatro de segundo, cuatro terceros, cuatro cuartos y tres sextos. Eso es lo que estamos haciendo ahora. Una manera de apañarnos entre nosotros para que él pudiera dar también algo de mayores si no tanto... solamente... aquel chico nuevo necesita practicar un poco, no solamente estar cantando cancioncitas o tocando así las claves o contando cuentos. Algunas cosas más interesantes para él.

E.: ¿Tú eres funcionario (x)?

E8: Sí.

E.: ¿Hace muchos años?

E8: Unos... no llego a dieciocho todavía. Dieciséis, diecisiete. Creo que el año que viene otro sexenio.

E.: Y antes de trabajar en este colegio, ¿siempre estuviste de música? ¿Me podrías contar cuál fue tu trayectoria profesional?

E8: Sí, yo soy músico desde siempre. De toda la vida. En la enseñanza llevo estos años nada más. Desde el 93, por ahí. Pero anteriormente pues trabajaba con orquestas y haciendo cositas aquí. Dirigía un pequeño coro, una rondalla y algunas pequeñas cosas. Pero sobre todo en orquestas.

E.: O sea que la experiencia en la docencia es desde que aprobaste las oposiciones.

E8: Exactamente. Yo me había presentado en el 91, aprobado sin plaza y luego en el 94 aprobé con plaza. Es decir, en el 93 es cuando empecé y fui interino, claro.

E.: Y antes de este colegio en (x), ¿en qué colegios estuviste?

E8: Sí. Estuve en otro colegio en (x) que estuve dos años y algunos de lactancia, como le llamo yo. Hubo un año que estuve en 16 colegios, en un sólo año. Eran pequeñas suplencias y, además, no de música. No hacía solamente música sino dabas cualquier cosa. Educación especial, por ejemplo, he dado alguna vez. Gallego. Siendo de (x), claro, el gallego, bueno, pues te lo estudiabas como podías porque... no quedaba más remedio. Me acuerdo una vez que me dijeron "Bueno, vas a dar el gallego un mes a tal colegio o si no tienes que irte a tal otro colegio a dar educación física pues, a lo mejor, a 50 o 100 km más lejos. Pues dices, no. No, no. Yo doy gallego que yo puedo. Y eso. Si fuese un curso entero, no pero si es un mes, un mes se pasa rápidamente. Los juegos, hablando en gallego, los niños si son gallego-falantes pues entonces es lo que hacía. Hacía juegos. A veces, juegos musicales pero siempre con cosas en gallego.

E.: ¿Y en Galicia cuánto tiempo llevas?

E8: En la enseñanza todo.

E.: No, pero me refiero desde cuándo vives aquí.

E8: Desde el año 80 aproximadamente. Más o menos.

E.: ¿Cuál ha sido tu formación como músico y como maestro?

E8: Es todo auto-didacta. ¿Cursos? Los años de solfeo. Toco el bajo eléctrico. A mi siempre me gustó la música de pequeño. Instrumento que caí en mis manos, enseguida le sacaba una nota, entendías lo que es la altura y con la armónica de un lado para otro, cogías los tonos... Y cuando tenía 15 o 16 años mi padre me compró una guitarra. Y a partir de ahí, pues ya seguido. Me gustaba mucho. Empecé a contactar con gente y mira "este es el acorde de La mayor" "¡Ah! sí, claro" Y practicar a casa. "Este es el de Do mayor" Y, entre los compañeros, también. Hoy vamos a tocar en estas orquestas y así vas aprendiendo también. Pues, bueno, poco a poco.

E.: ¿Tocaste en orquesta durante muchos años?

E8: Sí, durante bastantes años. Después llegó un momento en que me surgían necesidades de lenguaje musical porque, claro, vas a trabajar en una orquesta, te plantan la partitura delante. Cuando es una orquesta, un grupito pequeño, de estar por casa, pues no hay ningún problema. Pero ya cuando es una orquesta un poco mejor y hay partituras, a lo mejor, pues son unos simples acordes cifrados y si conoces cómo se componen los acordes pues no tienes mayor problema pero, a veces, hay bajos escritos que tienes que leer. Entonces, surge la necesidad de aprender un poco de solfeo, de libros, por tu cuenta y cuando tienes alguna duda pues te buscas la vida para solucionarlo. Con algún profesor, con algún amigo. Una vez fui un año a clases de armonía pero no me gustaba nada, no entendía aquella manera de enseñar aquella armonía. Y lo dejé. Una vez, estando ya en Galicia, era un pueblo pequeño pero habían contactado a una profesora para dar solfeo. "¡Ah! Ésta es la mía" "Ésta es mi oportunidad" Fui allí. Claro. Fui a primero de solfeo y aquello me era muy fácil porque yo ya estaba tocando, ya había aprendido cosas. Entonces, hice una ampliación a segundo en Febrero. Me dio un sobresaliente. Y al año siguiente volví a presentarme por libre dos cursos. Me presenté por libre y aprobé todos. Aprobé incluso un curso

de coral también. Al otro fui oficial ahí en el conservatorio de Pontearreas con Ángel Viro. Y, bueno, mi formación académica, digamos, yo no tengo más cursos. De bajo y guitarra yo no tengo, oficialmente, ningún curso. En la enseñanza doy clases por oposición.

E.: ¿Y en magisterio?

E8: Cuando hice magisterio había, no se si había, creo que sí, dos años de música. Pero bueno. Teóricamente es pedagogía de la música o didáctica de la música, mejor dicho y no... muy poco. Mi formación en magisterio fue bastante nefasta, digamos. Fue en (x). El profesor de música era majo y así.

E.: ¿Era la escuela universitaria de formación del profesorado?

E8: Antes. Cuando yo lo hice no era todavía escuela universitaria, era escuela normal. El profesorado que había, con ser buena gente y tal, claro, su cometido era enseñarnos a enseñar y eso es lo que no se hacía allí. En ningún lado. Eso siempre fue así. En muy pocos casos se daba... te decían "No. Cuando vayas a enseñarle las cuentas de sumar tienes que hacerlo de esta manera porque de esta otra manera no..." Te enseñaban matemáticas, te enseñaban música, te enseñaban... Música, alguna cosa sí que me abrió los ojos, sobre todo a tendencias modernas de aprendizaje, Orff, por ejemplo, y Willems en aquella época. Yo estudié Magisterio en el año 70, en un plan ahí que quedó... 67-70, en un plan que quedó ahí colgado. Un plan muy viejo, muy viejo y los planes... en el 70 se hizo un plan nuevo. Pero vamos, allí aprobabas y después los maestros íbamos haciendo como se hace todo el mundo, cada maestrillo con su librito, típica frase que es una realidad. Porque después de lo que se estudia allí, lo que ves allí a lo que es el trabajo en el aula pues es totalmente diferente. En el aula estás en el aula, en la jaula, estás ahí con los niños y después ves el material humano que es y si te sientes maestro, pues, pues venga adelante a enseñar a todos estos pequeñajos. Muy contento de ser maestro. Más de música pero me da igual ser de cualquier cosa. A veces los críos en las aulas te preguntan cosas que no tienen nada que ver con la música, sobre el espacio, sobre el cuerpo humano, cosas... que los niños son así. Tienen dudas y al primer profesor que pillan, tas. Y yo no me corto un pelo, les enseño o les digo cualquier cosa. Sí.

E.: ¿Y cómo consideras que están los medios en el centro?

E8: En mi aula no utilizo libros de texto. No, el material lo preparo yo y lo dirijo yo así lo controlo todo totalmente. Sí que tengo una dotación de instrumentos musicales. No es, no es muy buena pero tampoco es muy mala. Tampoco estoy tan descontento. Más descontento estoy con la calidad del aula en sí. Aunque la tengo insonorizada, con un gasto considerable en la insonorización, pero es muy pequeña. Si hago instrumentos musicales no hago motricidad. Entonces tengo que andar jugando con eso. Tengo los xilófonos, metalófonos, todo este material Orff lo tengo puesto encima de unos bancos que cuando quiero hacer motricidad tengo que coger el banco entero y mover todo el banco para poder hacer algo. Y estás quita y pon, quita y pon. Y bueno, voy moviendo ahí. En cuanto a las TIC, por ejemplo, la informática no trabajo nada. Mi trabajo es, entiendo mi trabajo como, como aprovechar lo que tiene la música para beneficiar al niño como ser humano, como el

aprendizaje global del ser, del niño. Eso es como lo entiendo entonces aprovechas. Por ejemplo, el ritmo. Pues el ritmo es algo que va a acompañar al niño durante toda su vida no sólo cuando vaya a la mili para ir desfilando, ¡ahora ya no van a la mili! Gracias a Dios. Pero, van a aplaudir, tienen que llevar una secuencia rítmica en cualquier lado y eso hay que educarlo un poquitín. Todo lo que se pueda. O, por ejemplo, a través de la música pues desarrollas la memoria. No sólo la memoria musical sino la memoria global o el interés, la curiosidad por las cosas, el oído por ejemplo. Un niño que tiene buen oído, que desarrolla su oído, le va a beneficiar para el aprendizaje de las lenguas, por ejemplo, y para aprender a escuchar a terceras personas. La informática, no la toco nada. Es que no me da pie, es que no me da pie. En mis clases me la paso, pues, entre cantar, tocar instrumentos y escuchar mucha música, aprender a escuchar. Lo considero muy importante. Y luego algo de lenguaje también pero poca cosa. Que entiendan lo más básico. Que entiendan, o sea, primero, cuando ya te llevan un ritmo y tal pues les dices “ese ritmo si lo quieres escribir, lo escribimos así”. Primero es la interiorización de los conceptos y después las grafías musicales. Así en conjunto cuando llegan a sexto de primaria, terminan el tercer ciclo, pues bueno la mayoría de ellos entienden el lenguaje básicamente aunque no sea profundo lo que se da. Pero entienden la relación que hay entre la duración de las notas, por ejemplo, la altura, las grafías y los propios sonidos y casi todos tocan algo con la flauta. Les enseñé a tocar la flauta dulce un poquito. Algunas canciones, música popular, sobre todo, y algunas canciones compuestas para eso. A veces compases musicales con reggaetons que se llaman, que les gusta mucho. Tiene una base musical potente y unas melodías fáciles y las aprenden. Eso como material, la mini-cadena o equipo, pues sí es un material...

E.: ¿Consideras que el centro está bien dotado de este material?

E8: Sí, en ese sentido sí.

E.: ¿Y en CDs?

E8: Sí. Si porque además en ese material tengo yo mucho personal. ¿Qué hace en mi casa? En mi casa no pinta nada, está al servicio de los niños. Lo tengo comprado yo para mi pero que está al servicio de los niños. El día que yo deje la escuela pues, probablemente, quede en la escuela porque yo... no creo que en mi casa me dedique a leer y a escuchar...

E.: Así que el material que utilizas, en realidad, más importante es tuyo.

E8: En discos sí. En instrumentos, pues hay una dotación y tengo que pedir alguno más porque el colegio va a más y se nos queda corto.

E.: ¿Y cómo piensas solucionar el tema del aula?

E8: Hace tres años que el anterior gobierno de la Xunta había propuesto una remodelación total del colegio. Querían tirarlo todo por dentro, en un verano hacerlo rápidamente, y rehacerlo. Bueno, pasan presupuestos, pasan a ver el edificio, hicieron un estudio del suelo, tenían que hacer una nave nueva, un estudio ecológico y tal. Bien. Todas esas cosas que llevan su tiempo. Y empezaron a tomar medidas y el señor que venía tomando medidas, por cierto un señor muy majó, muy simpático. Estuve hablando con él y le dije “el aula de música lo quiero el doble” “¡Bu! ¡Qué es

imposible!” “Las aulas tienen que ser todas iguales”. Bueno, las aulas normales tienen que ser iguales pero la de música, hace falta que sea un poco más grande. “Eso va a ser muy difícil, muy difícil”. Ahí quedó la cosa. El año pasado cambio de gobierno y ahora ya, de momento, no se está hablando nada de remodelar el colegio. Se paralizó todo aquel proyecto que era del bi-partito. Se paralizó y ahora, pues están... no se, de momento no se. No he oído nada nuevo al respecto. Supongo que alguna solución tendrán que dar porque este colegio, el colegio no da, está en el límite de capacidad. Está en el límite. Si para el año tiene que haber un curso más en quinto pues eliminamos en pre-escolar o si no en verano, no se. Ahí ya no me meto. Yo sólo para solucionar mi aula, que es lo que más me interesa. Lo demás es un problema, es un problema ya de más altura.

E.: Yo creo que ha quedado claro que no utilizas las TICs porque te interesa más la música en sí misma y la acción musical. ¿Has hecho algún curso de formación en TICs?

E8.: Sí. Yo todos los años hago algún curso.

E.: ¿Cuáles crees que te han ayudado más?

E8: Hay de todo un poco. Incluso en el conservatorio hicimos alguno de Molina que bueno, algo siempre sacas. Hice algunos cursos muy interesantes con Orff, sobre material Orff con Jos Wuytack. Es un pedagogo belga, me parece que es, y muy bien. Con otro profesor suizo también muy bien, sobre motricidad. Luego de los cursos que se hacen aquí, los que organiza la universidad con Susa Herrera, por ejemplo, he hecho varios. Fernando Palacios, cursos muy interesantes que te abren un poco el camino, digamos. Después uno tiene que desarrollar. Pero una vez que tienes la idea pues ya está la puerta abierta. El año pasado yo no hice ninguno. Pero, bueno. Yo siempre que he visto algún curso por ahí que me ha parecido interesante lo he hecho. Y de informática musical...

E.: O de informática en general.

E8: De informática hice hace cuatro años, hice un curso general que me lo regalaron. Era pagando pero me lo regalaron. Una academia me lo regaló y lo hice. Era general. De informática musical he hecho un par de ellos. Bien. Pero lo que pasa es que lenguaje musical requiere una continuidad y estar ahí. Te quita tanto tiempo que yo tampoco tengo tiempo. Porque el tiempo que tienes, es el que tienes. Si lo dedicas a la informática se lo tienes que quitar a la bicicleta o a escuchar las cosas que te gustan o a leer que son cosas que a mi me gustan también mucho y no... La informática a mi ya me queda en el límite. Hay gente de mi edad que sí se ha metido a fondo pero yo no. Lo justo para leer el correo, para navegar un poquitín y poder escribir unas cuatro cosas ahí. He trabajado con el Encore, con programas editores de música, algo con el Finale, con el Sibelius, algunas cosillas por ahí pero aprendí más el Encore y cuando quiero hacer una cosilla así, hago con el Encore. Tiene una escritura muy fácil, muy bonita además. Y poca cosa más. En el colegio hay esas pantallas táctiles, esas pantallas grandes y podría trabajar con eso. Pero ¿qué pasa? Está instalado en la biblioteca y hay cola, hay cola para trabajar con eso. Después tenemos un aula de informática que hay allí, no se, hay veinte tantos ordenadores allí. Podía instalar en todos los ordenadores algún programa musical pero no hay horas para todo el interesado. Porque el

lunes de 9 a 10 está 1º A, de 10 a 11, 1º B y vas contando así todos y no alcanza. Poner una segunda aula de informática o bien meter la informática en la propia aula. Yo con lo que estoy haciendo considero que humanamente los niños salen beneficiados, les beneficia a los niños. Eso es una cosa que digo con toda honradez porque creo que es así. A lo mejor no se ve. Qué cantidad de oído tiene una persona, o si a lo largo de seis años se ha mejorado o no, eso no es tangible. No se ve. Como se ve, por ejemplo, un desarrollo físico pero vamos yo estoy convencido de que todos, absolutamente todos mejoran algo. Ese trabajo, esa ayuda, esa inclusión de la música en las escuelas es muy beneficiosa. Fue un paso adelante.

E.: Y con respecto a la dotación de medios en el centro de equipos musicales e informáticos, no hay problemas con los primeros pero si con los medios informáticos.

E8: Con la informática, es que yo en sí podría hacerlo porque meter un ordenador en el aula, uno porque si meto veinte ordenadores en el aula, bueno tengo que dejar las flautas o los xilófonos o... Ahora mismo tengo dos mini-cadenas, un equipo de 60 watos que me son suficientes. También, tenemos un equipo de sonido de más watos, de 1600 watos, para afuera, para los festivales y todo eso. Y son cuatro altavoces y tengo uno en el aula que lo tengo allí metido para casos especiales. Son 400 watos. Con 400 watos se me queja el de la derecha, el de la izquierda, el de arriba y el de abajo. Alguna vez lo he conectado pero tampoco se lo enseñó a los niños a manejar. Los niños son niños. Las mini-cadenas, sí. Eso ellos las tocan, las manipulan aún a riesgo de que se estropeen porque también eso es su futuro. Considero que tienen que saberlos manejar. Y luego los instrumentos musicales, pues eso, lo que te decía antes sí que hay una dotación aunque estoy en aras de pedir más. Lo que pasa que el sistema para pedir es un sistema muy complejo. Hay una página web que tienes que entrar, una página de la Xunta y hay unos apartados pero lo que yo quiero nunca he conseguido entrar allí. He estado un par de veces y tampoco me gusta entrar allí y me aburro mucho y me tropiezo y paso de tema. A la directora del colegio se lo he dicho un par de veces, siempre me remite a lo mismo. Con la inspectora nunca he hablado, una vez estuve con un delegado que tampoco le comenté nada. A veces están atiborrados de problemas... Es igual. Si tengo que poner a dos niños en un xilófono pues los pongo y ya está. Y si tengo que modificar la partitura, también, no pasa nada.

E.: ¿Cuáles te parece que son las principales necesidades o dificultades de tu trabajo?

E8: Sí. A mi lo del aula me parece muy serio. Creo que se mejoraría bastante. Es decir, presentas una canción, o un cuento o una audición y eso va unido a un movimiento. Y, claro, si no tienes un espacio para el movimiento tienes que frenarlo ahí. Ya no estoy hablando de una contra-danza de Beethoven o de bailar un cha-cha-chá sino cualquier cosa tienes que dramatizarla de alguna manera para que a los niños les entre. Yo no puedo meter, yo que se, en la 'Cueva del rey de la montaña' de Grieg no se lo puedo poner así a pelo a los niños. Tienes que desmenuzarlo, tienes que explicarlo un poco y cómo lo haces. Les cuentas el cuento, les cuentas la historia real de Grieg y la dramatizas. Entonces, ya está. Eso es facilísimo. Pero claro. Necesitas un espacio. El tema del

aula, eso sí que para mí, es lo más importante en este momento. Más que conseguir más material. Bueno, por lo demás estoy contento.

E.: ¿Qué tipo de música le gustan más a los niños?

E8: A los niños les gusta cualquier cosa si se los sabes poner. Si vas por su propia iniciativa pues depende de las edades. A los 12 años pues igual te viene con Barricada o con un reggaetón y un niño de 6 años, pues está con los Pitufos u otras cosas así más elementales, más de sus edades pero que cualquier cosa que les pongas controlando un poquitín el tiempo -no les vas a poner la novena de Beethoven porque no, es demasiado largo. Escoges un trocito, un fragmento, coges cosas cortas de un minuto, dos minutos. Es mucho, depende. Tengo ahí un criterio que es la edad cronológica que tiene dividido entre dos, pues eso es lo máximo que les pongo. Por ejemplo, a un niño de seis años le pongo máximo tres minutos. Máximo, que nunca llego ahí. Minuto, minuto y medio es suficiente. Hay montones de cosas ahí de todo tipo de música además. No solamente de música clásica. Sí que incido más en la música clásica porque entiendo que es donde más desfavorecidos están porque los niños la música ligera la tienen en la radio, en la televisión a todas horas. Y la música clásica, no. Qué es más árido de atender, jazz por ejemplo, música brasileña o la música popular de otros países, tienen muy pocas posibilidades a lo largo de su vida -pocas, no, tienen menos que la música ligera que están a todas horas bombardeándoles. Incido un poquitín para que sus mentes se abran un poco más. Música clásica, por ejemplo, fragmentos de obras hay muchísimos. De minuto, minuto y medio. De Mussorgsky, por ejemplo, '*Los cuadros de una exposición*' hay tienes un montón de ellas. '*El Carnaval de los animales*'. Músicas hay muchísimas. Tampoco tienes que estar todos los días. Tienes una serie de obras que se las vas poniendo. También cosas modernas. A veces les gusta bailar, quieren bailar en los festivales pues no van a bailar a Grieg quieren bailar una cosa donde vayan las chicas vacilando y con sus mini-faldas y quedando bien delante de los chicos. Pues tienen que bailar una cosa moderna y, por supuesto, que la bailan. Les gusta.

E.: Pues muchísimas gracias (x). Esto es básicamente. ¿Quieres agregar algo más?

E8: No, vamos. Hay cosas que no se ven pero las cosas que se son más tangibles que se ven. Si un niño aprende a tocar la flauta, es capaz de coger una cierta independencia con su instrumento, pues eso sí que se ve. No al 100% pero bastante bien. En un aula de 25 pues a lo mejor hay 5 que son unas fieras que también van al conservatorio y tal y esos ya van sobrados. Y luego hay 15 que más o menos han entendido el mensaje. A lo mejor tienes 4 o 5 pues que les cuesta más o han tirado la toalla. Tuve algunos, que valiendo para la música, que "la flauta no quiero tocar, toco la batería". "Pero, hombre puedes tocar las dos cosas" "No, no, la flauta no".

E.: Gracias (x).

ENTREVISTA 9

E.: En primer lugar, a ver si me podéis decir el nombre y el centro de trabajo.

E9: (x). Teño 28 anos e son diplomado en educación musical, na especialidad de educación musical e teño, agora mesmo teño, grado medio de clarinete y estou facendo o superior no conservatorio de (x). Traballo nun CPI que ten primaria e secundaria. O centro está situado en (x) - queda na provincia de Pontevedra- nun medio rural.

E.: ¿Es el primer lugar en donde trabajaste?

E9: No. Este é o meu primer destino definitivo. Estuve dous anos de provisional tamén pola zona, en (x) e (x). E antes traballei pois cando estuve de sustituto por aquí polo sur en Nigrán, en Noia, en Mondariz e despois tamén estuve hacia o norte, o meu primer destino foi O Pindo, en Carnota, Santa Comba.

E.: ¿Cuántos años hace que aprobaste las oposiciones?

E9: A oposición aprobeina fai catro anos. De interino traballei pois casi dous anos. Agora mesmo son o secretario do centro. Con respecto aos outros centros onde traballei pois te a secundaria, té outro funcionamento, tamén chega outra amplitude. A verdade é que é bastante enriquecedor o ter tamén secundaria e primaria todo xunto. Non temos infantil. É un centro sólo de primaria e secundaria.

E.: ¿Y en cuanto a la formación, además de clarinete, grado medio, has cursado algo más?

E9: O que é formación, teño algo de instrumentos tamén en música galega, fago baile galego que foi o primeiro que empecé a facer, e despois o que pasa que como estudos, estudos oficiais non teño. Algo de acordeón toco.

E.: ¿Cómo valoras la dotación general de tu centro?

E9: O centro onde traballo, non sei si é por ser un CPI o polo número de mestres que somos - somos 45 profesores, te a súa capacidade. Te un comedor, é un centro grande- de dotación, bueno, está máis o menos equipado, o noso equipo directivo agora estamos intentando tamén o que no tema das TIC que é o que se está reforzando moito máis. Estamos intentando equipar a tódalas aulas con cañón, pantallas, equipo de audio para poder escoitar. O ano pasado dotaron con varios cañóns de vídeo, o que son máis equipación de pantallas dixitais. Estamos reforzando un pouquiño neso tamén, e regular todo ordenadores e todo.

E.: ¿Y con respecto a la clase de música en particular?

E9: Bueno, a clase de música estase tamén equipando, tamén un pouquiño en plan novas TICs e despois...

E.: ¿El espacio es adecuado?

E9: Sí, hai un espazo cando entrou o que foi a ESO, reformouse o centro e se fixo un aula específica para a aula de música aínda que se comparte primaria e secundaria. Claro, hai cursos,

por exemplo, os primeiros de primaria, o primeiro ciclo, faise na clase, é asequible facelo nas clases, nas tutorías, e despois...

E.: ¿Es adecuado el tamaño?

E9: Sí, eu creo que ao millor quedase un pouquiño... é un aula alargada e ao millor un pouquiño estreita. ¿Dotada? Home, dispón de instrumental completo aínda que ao millor non é suficiente para todos. O que fan os que manexan e levan a clase, o que fan é que a dotación que lles damos no centro, aparte do que a Xunta envía, eles suelen gastalo no que é a aula de música. Dispoñen dunha guitarra acústica que é a que utiliza o profesor de música moitas veces. Hai un Clavinova. Despois o que é o instrumental Orff tamén té unha dotación, aínda que está un pouco xa anticuada, con deterioros e carencias. Pequena percusión, bueno podría estar millor. E despois, home, en canto a aplicación das TICs á aula, creo que se traballa bastante tamén, de feito dispoñen cada un do seu ordenador, un portátil. Bueno, hai ordenadores no centro que de feito utilizan eles, hai un ordenador fixo na aula que en secundaria utilizan bastante tamén. En primaria que non son eu, eu son da especialidade de música pero estou por primaria pero o profesor é un compañeiro e él é guitarrista e tamén creo que fixo grao medio.

E.: ¿Pero trabajaste como profesor de música?

E9: Sí, eu traballei sí, sí. Ata agora, ata o ano pasado que estuve sempre traballei como profesor de música. Eu, creo que o que é o espazo e o equipamento é bastante asequible, podría estar mellor dotado. Todos os anos creo que se pide unha dotación, pero bueno, non chega nunca, creo, a todo o que fai falta. Por eso, do centro se fai sempre unha dotación a cada departamento e é o que aproveitan.

E.: ¿El equipo directivo es uno sólo para todo el centro?

E9: Sí. O equipo directivo forma un director, xefe de estudos de primaria e outro de secundaria, e despois o secretario. Os xefes de estudos son os que teñen, home en primaria non pero en secundaria é o que levan máis traballo. Non é unha zona tampouco moi conflictiva pero bueno, hai os problemas que creo que hai en todos e bueno...

E.: ¿El espacio, entonces, del aula de música es estrecho?

E9: Sí, é un aula alargada e o chan é de corcho. Eu creo que hai espazo. Despois dispón de sillas de pala, as que ten. Ten un armario moi grande, empotrado. O orden de cada profesor, bueno, eso xa...

E.: ¿Discoteca y materiales de este tipo?

E9: Sí, teñe unha colección dos autores da Deutsche Gramophone, que creo que hai en todos os centros. Non hai gran cousa pero os profesores de secundaria, polo menos, moitos teñen dito "mira, esto o level". Despois, home, teñen un equipo de música. Non hai un salón de actos pero temos un salón de actos al lado do centro. Despois en primaria non utilizan, non teñen libro de texto. Non utilizan libro de texto.

E.: ¿Y tú cuando trabajabas lo utilizabas?

E9: Eu, o que pasa, é que cando traballaba dependía do centro porque era provisional. Nunca solicitaba o libro ni nada. Teño traballado con os Galinova. Son os que máis traballei. É un libro que para mi non está mal. En secundaria, no centro, creo que tampouco dispoñen do libro, é todo do profesorado que o aporta. O profesor de primaria publica tamén traballos. Creo que para o ano tamén se colle, estaba mirando porque non sei si vai a publicar o traballar con Galinova.

E.: ¿Utilizan las TICs en las clases de música de primaria?

E9: Sí. Na aula de música, a verdade que sí que utilizan. De feito o que é a infraestrutura do centro é o que estamos agora intentando cablear todo. Na aula de música sólo dispoñen dun cañón fixo, pantalla, altavoces, todo, o ordenador que eles teñen. A verdade que tanto cada uno dos profesores utilizan as novas tecnoloxías. Aparte eles aspiran na docencia meter un pouquito cada vez máis do que teñen.

E.: ¿Influye el gallego en la elección del libro de texto?

E9: Home, non sei ata que punto. Eu creo que si, que por nosa parte sí que influye tamén o galego no libro de texto. Pero bueno. Ata certo punto creo que tamén prima un pouco máis o que é os contidos e obxectivos. O que é o peso do libro, non sólo o idioma. Creo que é o que prima un pouquiño máis. E de feito non se utiliza o libro pois porque, en certa parte, non convence aínda o profesor. Creo que tamén vimos dunha serie de profesorado de maxisterio que nos educaron moito pois a auto-elaborar nos tamén unos propios materiais. E mesmo de maxisterio temos bastante recursos, o mesmo profesorado nos deixou moito material para poder traballar. E hai cousas moi importantes e creo que tamén nos abriron bastante a mente... con cousas que atopas dache para facer moitas cousas máis. Non sei. Utilizamos, creo que moitísimas cousas que se reutilizan e que se lle saca partido. Trábalase moito con libros con audicións o libros que se lles fixo música. Libros de mercado, sobre todo para infantil hai moitísimo material, o típico libro este que abre con animalitos e con todo de moitos temas e facer cancións para os libros. Eu creo que a xente, depende tamén, un libro sempre chega con comodidade pero bueno tamén te ciñe un pouquiño máis a eso. E en canto aos obxectivos básicos de cada ciclo...

E.: Por tu experiencia.

E9: Home, eu creo que o máis importante é empezar desde os primeiros ciclos, a miña experiencia era que cando chegaba a un centro, claro varía moito de cómo fixo o profesor antes, como fixes ti, e vese moitas carencias... facer unha secuenciación moi clara do que queres e onde queres ir e levalo o máis estrito que poidas porque si te deixas ir un pouco... e que teñan unha boa base de catro cousas, eu creo que son catro cousas que teñen que coñecer. Non sacar músicos, senón que aproveiten pois o que enséñas e que lles sirva para coñecer outra cousa máis. Y para min a gran idea é que coñezan unha nova linguaxe e poidan decidir si lles gusta o seguila utilizando ou non. Aparte hoxe en día creo que a música xa e algo está ocorriendo. Hai clases extra-escolares moitísimos relacionados con a educación musical. Eu creo que os medios imprescindibles para alcanzar os obxectivos pois, home, non sei, pois os medios materiais que temos no centro para nivel de primaria son suficientes. Teño estado con outros profesores e se poden facer, todo

depende, claro, do teu grao de... o que queres chegar a facer. Pero eu creo que non se chega a facer unha utilización completa de todo o que tes. No instrumental Orff, lo que son os xilófonos, metalófonos si chegan a ter un dominio máis que decente, eu creo que xa é... Aparte, claro, teñen desde pequenos, noto que ter o oído, sempre estar escoitando rítmica e melódicamente, fai moitísimo, son cousas que chegan aumentar moito máis facilmente. Na clase ves nenos que son horribles rítmicamente e outros que son moi bons, tanto melódica como rítmicamente. De feito en secundaria creo que é onde máis se nota a diferenza de como queiras ti enfocar as clases o non. Creo que si te deixas levar algo máis teórico pero si os nenos veñen un pouquiño máis podes chegar a facer moitísimas cousas. Si se deixan aproveitar tamén eu creo que pode ser moi bonito.

E.: ¿Pensas que foi adecuada a túa formación técnico-instrumental, didáctico-educativa e de deseño-producción nos diferentes medios?

E9: Bueno, como dixen antes eu creo que salimos... tuvimos profesores en educación musical que eran bastante creativos, bueno eu falo de onde estudie en Pontevedra, e creo que eran bastante creativos a hora de inculcarnos esa, ser capaces de facer as creacións propias. Eu creo que en primaria máis que dominio técnico-instrumental o que tes que ter é máis inventiva e saber ben por onde levar os rapaces. Facer algo útil, claro. Hai cousas moi fáciles que teñen un resultado final moi, bueno, que teñen un moi bon resultado final. Despois, home, cada día estase metiendo máis xa o que son a parte de informática musical tamén. En primaria non se utiliza o que é programas editores musicales e no noso colexio en secundaria creo que tampouco non se traballa o que é ese tipo, nese campo. Pero bueno, creo que traballase moitas veces, cada vez máis veces con cursos de grabacións, de facer maquetas, facer cousas e creo que, home, os profesores intentan renovar un pouquiño todo e son cousas que nos gustan tamén. Un pouco millorar o que temos. E despois ¿carencias na miña formación? Para min a miña gran carencia, creo que foi parte pola miña culpa, é na parte harmónica. Eu toco clarinete, un instrumento melódico, pero bueno, empezei o que foi harmonía e despois tive unha época ahí no medio que me quedé así desfasado e agora é a miña gran carga que levo encima miña. A parte harmónica, análise, por exemplo, o ano pasado era, traballamos o clásico -clasicismo- ahí máis o menos pero, claro, tiñolle medo o que veña. Son asignaturas que un costa porque teño e sei que teño que pois facer un esforzo de poñerme o día. Pero bueno, eu creo que no ámbito da universidade creo que traballamos desde moitos puntos de vista. O que é a educación auditiva traballase moi ben con Susa, a linguaxe musical tamén se traballaba moitísimo. De feito había xente que viña a universidade sen ter idea de música e lles costó moito, incluso moitos xa abandonaron. Rítmicamente, aparte nos facían, facíamos unos exercicios bastante creativos tamén o que é na parte de facer danzas. Eu creo que nos aspectos musicais enfocados para primaria, eu creo que salimos bastante ben parados. Creo que non tuvimos carencias na formación. Eu cando empecé maxisterio facía primeiro-segundo de grao medio, tuvimos análise musical, audicións a xente o facía pero a outros nos costaba aínda máis. Despois, a verdade é que tuvimos sorte tamén, moi bons profesores. A mi me dou Historia Luis Costa tamén, no campo da música popular ahí nos meteu moita caña tamén. Eu creo que vimos,

tocamos de todo máis que suficiente para o que facemos e moi bo para aínda poder facer máis do que podemos facer. E ¿dificultades o necesidades? Bueno, unha das dificultades que atopo eu e que vexo na asignatura de educación musical é conciencialos de que realmente é unha asignatura máis. Me pasou, supongo tamén que pola experiencia, que ao principio “vamos a música, vamos a música” pero era a hora de esparcemento e de relaxación e claro, cando hai instrumentos polo medio, flautas e demás, se fai bastante difícil chegar a dar clase. O que peor levo na aula de música é o da flauta porque lles costa, lles costa bastante e ahí ves quen fora sí que toca un instrumento e quen non, quen ten muchísima máis facilidade e despois que tampouco poñen... Claro, para min é elemental, darlles o aliciente para que eles tamén digan “Bueno, pues mira vamos a...” Pero bueno, non estudian para moitas asignaturas que realmente bueno son... e home... ¿Propostas? Eu considero que unha hora de música a semana está ben pero por outro modo tamén me fastidia que asignaturas, por exemplo como relixión -quen quera dar relixión que de e quen non queira que non a de, ahí non me meto- pero un ano das unha sesión e outros anos te duas sesións semanais e de música temos unha sesión semanal. Eu creo que, do meu punto de vista respectando todo, creo que é máis constructivo e creo que te educa, bueno che da máis, aportache máis cousas, a educación musical. Do que creo que aínda non estamos, non está aínda moi, non sei, non estamos moi considerados aínda no que é o ámbito de educación, bueno, é moi raro que alguen suspenda educación musical en primaria o é moi cafre o... E home, lle daría un pouquiño máis de peso.

E.: Muy bien. ¿Y cursos de formación aparte de los que has mencionado?

E9: Sí. Estuve en cursos relacionados con a carreira de clarinete e despois fixen cursos con Susa Herrera que todos os anos fai un seminario de educación musical e a verdade que non fixen moitos máis. Os de Wuytack nunca chegei a facelos e con a idade que ten non sei si chegaría a completalos todos. Pero despois, a verdade que creo que Susa ten unha gran inventiva e non sei, a min sempre me dou moi ben pe, para min abrioume tamén bastante a cabeza. E despois moito máis de... o que pasa de formación teño máis relacionado con campo do clarinete. Sí.

E.: Pues muy bien. Muchas gracias.

ENTREVISTA 10

E.: Hola, pues empezamos con nombre, edad, centro de trabajo.

E10: Mi nombre es (x), tengo 28 años. La educación académica que tengo, pues es profesor de música de primaria y formación complementaria, pues nada, lo que es grado medio de conservatorio por piano y ahora estoy con el superior de composición. El tipo de centro en el que estoy trabajando actualmente sería un CEP exactamente, un centro de infantil y primaria que está en (x) que pertenece al Ayuntamiento de (x). La situación administrativa pues sería de funcionario. En este momento tengo allí la plaza fija y llevo trabajado, pues ahora con este es el séptimo año que estoy trabajando. Y, bueno, es el único trabajo que tuve, o sea, como trabajo remunerado y tal.

E.: ¿Cuántos años hace que sos funcionario?

E10: Siete.

E.: ¿Nunca trabajaste como interino?

E10: No. Tuve mucha suerte.

E.: ¿Cómo valoras la dotación del centro?

E10: Lo que sería la valoración de la dotación del centro, en lo que se refiere solamente a música, bueno, la verdad es que es un centro que es bastante pequeño y, bueno, por lo menos en el caso del centro en que estoy concretamente tenemos bastantes dificultades para la dotación de cualquier tipo de material tanto por parte de lo que es Ayuntamiento como de la Xunta. No es un centro que esté dotado en exceso de ningún tipo de material. La verdad no tiene gran cosa. Las cosas con las que estoy trabajando, pues es lo típico que hay en un aula de música: material Orff, fui yo a tiendas y unos altavoces y algún amplificador y cosas para hacer algo con los niños, micro y cosas así. Lo de equipamiento, bueno, supongo que se refiere a lo mismo. Es bastante malo, o sea, el espacio de la clase de música, el espacio es bueno. Es una clase de música bastante grande para el número de niños que hay. Es un centro que tiene pocos niños, es de una sola línea entonces la clase de música es bastante espaciosa. Sí, de eso no me puedo quejar. Si bien es cierto que bueno, en mi caso, le doy también clase a los niños de infantil. Y, entonces, a los niños de infantil es una clase bastante fría, por decirlo de alguna forma. Realmente como con los niños de infantil, de 3, 4 y 5 años, sobre todo con las actividades, juegos que se hacen con ellos requiere movimiento y realmente lo idóneo sería pues ese tipo de aula. Es espaciosa, es grande pero bueno al tener sillas, que son para trabajar con los niños de primaria y tal, aunque se ponen hacia los lados porque no son mesas sino sillas con palas a un lado, es un poco, digamos, no sería el clima más apropiado diría yo para los niños. Pero bueno, el espacio realmente no es malo del todo.

E.: ¿Qué medios impresos, audiovisuales e informáticos utilizas?

E10: Libro de texto sí que usamos. Usamos libro de texto. Digamos, lo tenemos un poco como base pero no hacemos todo por el libro de texto ni de broma, vaya. Sí que se puede coger alguna actividad, sí que tiene el libro de texto, sí que se le manda coger pero, bueno, no es para nada,

digamos, lo que más se utiliza en el aula de música. Otros medios impresos sí que hay. Bueno, se utilizan cualquier tipo de imágenes para hacer juegos con los niños sobre todo, no solamente los libros, cartulinas que después ellos tienen que trabajar con él y otro tipo de cosas. Medios audiovisuales también. Se utiliza de vez en cuando lo que es el cañón con ordenador. El ordenador sí que lo tengo mejor para la música porque me es bastante más cómodo realmente. Las canciones las tiene metidas dentro del ordenador, que no tienes que andar-sacar metiendo CDs, es muchísimo más cómodo. Y de otras tecnologías, básicamente, pues sí que utilizamos alguna que otra vez -pero bueno no sería del centro- una mesita de sonido para hacer algún bajo sencillo para que después los niños escuchen, micros. Sería lo que más se llegó a utilizar, creo yo, en el centro. No se me ocurre otra cosa.

E.: ¿Y ordenadores?

E10: Los ordenadores para música, la verdad que no. Bueno, alguna vez lo hemos puesto para juegos musicales, este mítico *Pipo* pero que tampoco es, no es una cosa que yo le vea del todo útil. Sí que existen juegos, por ejemplo, para las consolas, para la Wii en concreto que, digamos, es un vídeo juego pero que es bastante motriz. Tienes que mover bastante, coordinar mucho en el momento que te pasa por allí la notita para darle y para que suene al mismo tiempo. Discriminar sonidos, sería una cosa interesante que tengo en tareas. Pero bueno.

E.: Tendrías que tener una Wii en la clase.

E10: Claro, sí, sí. Te hace falta una Wii, un par de mandos. Pero bueno, yo creo que, no -obviamente- depender mucho porque los niños aparte sí que leen, pero sí aprovechando que los niños les gusta, sí que tengo probado, con mis sobrinos justamente que aparte son pequeñitos los dos, y para el desarrollo auditivo porque tienes que andar discriminando timbres, te tocan para saber cuál está afinado y cuál que no, bueno, bastante interesante.

E.: ¿Cuáles son los principales medios que utilizas?

E10: Los medios básicos utilizados, principalmente, pues el cuerpo que se puede utilizar como medio porque haces actividades de expresión corporal a punta pala, los instrumentos también. Los instrumentos sí que tocan, la flauta por excelencia pero después sí que hacen acompañamientos con instrumental Orff, instrumentos de percusión también hacen bastante, juegos de percusión... ¿Qué más? Eh... láminas, láminas en el sentido de utilizar para reconocer instrumentos, para hacer cualquier tipo de juego de expresión corporal de quedarte con una postura tal cuando para la música como está el dibujo de la lámina. Básicamente son cosas visuales. CDs -lo que más-, DVDs sí que tengo utilizado en casos concretos para cosas muy puntuales. Hay DVDs, sobre todo los DVDs cuando se pueden utilizar que vienen grabados en formato 5.1 de conciertos de música clásica, son interesantes porque -más bien para tercer ciclo, obviamente- si te haces con un equipo que sea de sonido envolvente, si está bien grabado, realmente puedes escuchar por cada sitio, te puedes hacer una idea como si estuvieras un poco dentro de la orquesta. Entonces, en ese caso, sí que sería útil. También alguna película, sí alguna peliculilla por ahí que también las tenemos

puesto. Pero bueno, yo la utilidad que le veo, o sea, la mejor utilidad que le veo para este tipo de cosas.

E.: ¿Crees que influye el gallego en la elección del libro de texto?

E10: Para mi, ninguna. No tengo ninguna predilección por el gallego. Si está en gallego, bien y si no está en gallego, también. Así de fácil. No es una cosa que me condiciona.

E.: ¿Cómo valoras los objetivos básicos en cada ciclo?

E10: Yo creo que los objetivos son bastante amplios. Y de hecho, por conversaciones que tuvimos hace poco con otros compañeros e incluso con gente de la editorial, tienden ahora a reducirlo porque sobre todo en el primer ciclo, los objetivos son bastante grandes. Después en el segundo y tercer ciclo, pues bueno, se van repitiendo, van recordando cosas pero en primer ciclo se hace bastante latoso, los objetivos que hay son muchos, muchos, muchos. Y bueno eso que, depende en el centro que esté, porque si es un centro en que el profesor de música en infantil, obligatoriamente en infantil no lo tiene que dar, si en infantil no trabajo nada de música cuando lleguen a primer ciclo eso puede ser una odisea. Si sucede que van trabajando un poquito desde antes de empezar primaria pues se te va haciendo más asequible para los niños.

E.: ¿Qué medios consideras imprescindibles para alcanzar los objetivos de cada ciclo?

E10: Como medios, no se a que se refiere exactamente, pero lo que sería imprescindible sería más tiempo. Porque con una hora se hace muy justo. Pero bueno, lo más imprescindible pues es, lo que es teniéndolo en clase, para mi, para mi forma de dar clase, sería la pizarra de los pentagramas. Otra cosa que para mi es imprescindible para que pasen de lo que son las notas al pentagrama son las cintas en el suelo para hacer un pentagrama y que yo funcione como uno allí que es fundamental porque el paso es complicado. Y después lo que sería la música en sí, un instrumento melódico como el teclado que el profesor puede dominar para poder cantar las canciones o por lo menos que las puedan escuchar. También es imprescindible. Y, después nada, lo que sería un buen equipo de audio para que los niños puedan escuchar. Lo imprescindible, si me tuviera que quedar con dos cosas, sería un instrumento que el profesor sepa dominar y después lo que sería la pizarra para poner las notillas y tal.

E.: ¿Cómo valoras tu formación en el dominio técnico-instrumental, didáctico-educativo y de diseño-producción en los diferentes medios?

E10: Vamos a ver, en lo que es el dominio técnico-instrumental, solamente a lo que se refiere a magisterio, es bastante pobre. Realmente, si solamente sales con lo que tienes allí aprendido es bastante complicado después desenvolverte con un instrumento con cierta soltura y mucho más enseñar a los niños, obviamente. Eh, ¿didáctico-educativo? Realmente sí que tuve suerte. Sí, ahí la verdad realmente sí que se puede sacar muchas ideas de como poder, ya no tratar a los niños porque tratar a los niños eso es una cosa que debe llevar años poder hacerlo bien, pero sí que la elaboración para poder enseñar a los niños, de actividades, yo creo que sí. Y de diseño-producción, digamos de inventiva de las propias actividades, sí. No es una cosa de las que, digamos, se pueda salir mal formado pero bueno no está mal. No está mal. Yo, de hecho, con esta

parte, de diseño-producción de actividades es con la que más trabajo. Porque como ya te dije, con lo del libro no es una cosa que me aferre totalmente y prefiero ir haciendo yo mis actividades en función de como van los niños, pues, adaptado.

E.: ¿Y cómo valoras la importancia de los diferentes dominios?

E10: Bueno, un poco lo que te dije antes. Para mi es muy importante que el profesor sepa, por lo menos, dominar un instrumento y bueno que no sea de soplar porque como tenga que cantar a la vez la liamos. Un instrumento, que sea lo que sea, pero que valga para acompañar. También lo mismo en cuanto a la importancia del dominio didáctico-educativo. Si no los niños se te aburren en clase. Si no le haces las actividades que sean un poco llamativas, que no le sepas hilvanar un poco lo que es cada sesión ellos se aburren. Tienes que saber, no solamente explicar, saber llamar su atención y bueno, sobre todo, con la cantidad de edades que hay y aparte la diferencia que hay unos a otros. Con respecto al diseño-producción, realmente hoy es importante pero, bueno, tampoco creo que sea lo más importante porque bien es cierto que hay, pues eso, un mogollón de recursos aparte con internet, la cantidad de programaciones que circulan por ahí, de recursos y actividades que cada uno puede sacar de cualquier lado. No las tiene por qué inventar.

E.: ¿Qué carencias y/o desafíos puedes mencionar en tu formación?

E10: Yo creo que lo mejor que se podría hacer es suprimir algunas cosas que las ví inútiles -más que carencias en la formación. Esas cosas que podrían sacarlas y podrían aumentar en otras asignaturas que sí que nos hubieran ayudado un poco más. Aunque estuvo muy bien, yo creo que tienes ese don para a lo mejor tratar con los niños, cosa que yo no tenía en su momento, o si no te va a costar mucho enterarte un poco cómo funciona o cómo funciona su proceso de aprendizaje desde que son tan chiquitines hasta que salen de la primaria. Yo es un poco lo que más eché en falta. Porque después el resto de lo que son actividades y eso te puedes ir formando. Pero, de repente cuando sales y ya, bueno, tienes la suerte o bien no de trabajar de funcionario pero de interino, de lo que sea, tienes que trabajar y tienes que enfrentar a niños y ellos no te van a dar una tregua. No te van a dar, "te damos un año para que nos vayas conociendo o como funcionamos". No, es un poco lo que realmente lo que son las prácticas, son muy poco tiempo. Y las prácticas, realmente, son un poco irreales. Porque estás con otro profesor y sí, te explica y tal, pero hasta que tú realmente te quedas bastante tiempo con ellos sólo cara a cara no ves realmente lo que hay, vaya. ¿Desafíos? La principal dificultad que encuentro es lo que es en sí la educación del niño por parte de profesores y padres. Lo que peor veo desde que empecé a trabajar, es eso. No se. Yo veo que cada vez la cosa está peor y para poder a los niños motivarlos con cosas, están, tienen en este momento -por suerte o por desgracia- tienen prácticamente de todo y, no se, yo realmente veo muy pocos niños que con la música, que sí que les gusta. Lo que es la hora de música, muchos se la toman, un poco, lo que es el recreo. No, realmente, no es, no tienen la música como, digamos, un agente motivador. Sí lo que es la música, ponerle música y fiesta y eso pero a la hora de... no se, creo que la tienen como un poco infravalorada. Muy pocos casos tengo que la música realmente ves que el niño la disfruta, que le gusta y que hace por aprender. Y yo creo que eso va

un poco, global de la educación. Un problema que siempre tuvo la música que es como la asignatura, como plástica, llegamos y que es nuestra hora de no tener matemáticas y de distendarnos y de estar por ahí a nuestra bola. ¿En cuanto a las dificultades o necesidades? Hombre, necesidades en la educación yo creo, lo que es para música, en mi caso sería un poquito más de material. De tener un poquito más de recursos materiales.

E.: ¿Concretamente?

E10: Pues concretamente, pues tener el cañón ya fijo, de tenerlo allí, de tener la propia pantalla. No se. De tener más instrumentos porque los niños les gusta tocar a todos y los instrumentos que hay allí no llegan. Si distribuyes todos los instrumentos, sí pero si yo realmente quiero tocar, que todos los niños practiquen o quieran hacerlo con placas, no tienes para todos. Y para conseguir mantener, y eso que tengo pocos, pero en una clase de 25 como tenía en Vilanova por ejemplo, si quieres tener a 10 tocando -10 o 15 que no hay más de instrumentos de placas, el resto... es bastante complicado.

E.: ¿Y qué puedes decirme acerca de los cursos que hayas realizado?

E10: Hice en primero.

E.: ¿Qué quieres decir?

E10: Bueno hice uno el año pasado, era de metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo hice pero no me enteré de nada. Lo hice realmente porque me hacía falta para las horas del sexenio. Pero, realmente, era un rollo de la leche.

E.: Es decir, que normalmente no haces cursos.

E10: Con ir al Conservatorio y trabajar ya me llega bastante.

E.: ¿Y de informática musical?

E10: En la universidad tenías una asignatura optativa que podías coger que creo que se llamaba Herramientas de informática base que era manejar el Word, el Excel... lo de siempre. Tengo la suerte que desde joven los ordenadores, desde los 15-16, pues tenía a mi disposición un ordenador y me gustaba la informática y, pues, lo típico. Lo que aprendes siempre es pues es dándole tu ahí y vas aprendiendo. Pero lo que es formación universitaria de las TICs y eso, no.

E.: ¿Alguna cosa más que quieras decir? Bueno, muchas gracias (x).

ENTREVISTA 11

E.: En primer lugar, te agradecería que me dijeras tu nombre, edad y titulación.

E11: Yo me llamo (x) y tengo 40 años.

E.: ¿Cuántos años de experiencia docente tienes?

E11: Llevo desde el 94 trabajando.

E.: ¡Muchos años ya! ¿Estás en un centro público o privado?

E11: Público.

E.: ¿Llevas muchos años en el mismo centro?

E11: Sí. Ya soy definitiva. O sea hasta que me jubile.

E.: ¿Ya hace más de 10 años que llevas en el mismo centro?

E11: 12 años en el mismo centro y 16 trabajando.

E.: ¿Y siempre en escuela primaria?

E11: Sí. Yo la especialidad de magisterio la hice por preescolar. Pero luego, como estaba en el conservatorio -de aquella no es como ahora que hay especialidad de música en magisterio, no existía antes- entonces me presenté a la oposición por música porque siempre me gustó mucho la música. Bueno, ya desde pequeña... Y luego estudié en el conservatorio, hice un montón de cursos y aprobé la oposición. Entonces, realmente estoy habilitada por las tres. Por preescolar, por mi especialidad, por primaria porque estamos todos, en música por la oposición.

E.: ¿Siempre trabajaste como maestra de música?

E11: En música siempre he dado, lo que pasa que también siempre fui tutora. Porque muchas veces estuve en colegios pequeños de 6 unidades entonces era tutora y daba música. Y ahora no.

E.: De tutora tenías que trabajar con los niños todas las áreas.

E11: Claro. Nos pasa mucho a los especialistas de música. En colegios pequeños casi siempre somos tutores.

E.: ¿Para completar horario?

E11: Para completar horas. Entonces, ahora en este centro, no. En este centro soy yo de música, entonces cubro todas las horas. La música siempre la dí pero también he sido tutora.

E.: Es decir, matemática, conocimiento del medio...

E11: Sí, todo, todo. En primero y segundo normalmente. Y luego en música, siempre, desde que empecé.

E.: ¿Y cómo ves la dotación general de los medios en tu centro?

E11: A ver, en el centro en que estoy yo, bastante bien. Porque tengo un aula bastante buena de música.

E.: ¿Espaciosa?

E11: Con mucho espacio. Con una zona para hacer bailes, juegos y tengo todos los instrumentos. Y unas sillas, así tipo paleta, de pala para que puedan de alguna manera hacer alguna actividad. Y

luego después en el colegio también hay un aula de informática y, bueno, en general bien el centro. No se si te refieres a todos los medios o sólo a los de música.

E.: A todos.

E11: Pues, en general bien. Porque hay un gimnasio. Quizá nos falta, a lo mejor, un salón de actos como es debido.

E.: ¿No hay?

E11: No hay. Eso es lo que yo, quizá, echo de menos porque para hacer, a lo mejor, algún festival se puede hacer en el centro, en el pueblo. Porque en el pueblo hay un auditorio para hacer las obras de teatro y eso. Pero bueno. Aún así...

E.: Hace falta uno propio en la escuela.

E11: Claro porque en la escuela no hay. Y en ese no cabemos porque son muchos alumnos. El centro en el que estoy es grande.

E.: ¿Qué tipo de materiales usas en el aula de música?

E11: Pues mira, tenemos un libro de texto que está bastante bien. Porque yo nunca usé libro de texto pero ahora con la editorial Galinova, sacaron unos libros de texto bastante buenos. Con mucho colorido, con cuentos musicales, canciones. Bueno, está muy ameno. Entonces, parto de ahí, me sirve de guía. Porque sin libro de texto, es mucho trabajo. Y acabas bastante cansada, la verdad.

E.: ¿Son muchos grupos diferentes?

E11: Sí. Aparte, tengo 20 unidades. Entonces, claro, es mucho alumnado el que tengo. Entonces por eso decidí, pues, meter libro de texto. El libro de texto es un instrumento. No es la base de la clase, si no da tiempo de hacer una cosa, no la haces. El libro de texto ayuda mucho para programar. Facilita mucho el tema burocrático. Yo tengo que hacer seis programaciones. Para cada actividad que se propone hay que reflejar la competencia. Es mucho trabajo burocrático. Lo esencial es el trabajo con los niños en el aula. Ahora bien, aparte del libro de texto hago más cosas, claro. Porque con el libro de texto trabajo bastante bien porque es una unidad cada mes. Entonces te da juego a hacer más cosas. Por ejemplo, tengo muchos instrumentos musicales y lógicamente nuestra clase se basa mucho en tocar instrumentos, de percusión sobre todo. Aunque luego tengo un teclado con el que acompaño las canciones. Una guitarra, que también tengo. Luego después los niños a partir de tercero utilizan ya la flauta -empecé hace tres cursos y muy bien. Un poco por petición de ellos que querían. Y, entonces, bueno pues empecé y bien. Muy bien. Y los tercero van poco a poco...

E.: Pero lo pueden hacer perfectamente.

E11: Sí. En efecto, este año los de sexto que han terminado pues han terminado con un nivelito bastante bien.

E.: ¡Muy bien!

E11: Sí. Incluso sacaban ellos canciones. Muy bien. Vamos, que tuvo éxito. Y luego, después, pues nada, hacemos bailes, juegos. Un poco va por ahí. Canciones, audiciones musicales...

E.: ¿Utilizas CDs? ¿Son del centro?

E11: Sí, sí. Los CDs son del centro. Los compro con el presupuesto que tenemos para música. Y lo que hay en el centro, pues lo pago con ese presupuesto. A veces traigo de mi casa también cosas. Pero bueno, generalmente quedan en la clase, vamos.

E.: Y en cuanto a la informática, decías que había un aula de informática ¿utilizan los niños el ordenador en el aula de música?

E11: Por ejemplo, en cuanto al ordenador lo utilizo -a lo mejor- para hacer tipo karaoke. Eso es lo que más utilizo en el ordenador realmente.

E.: Pero ese ordenador lo tienes en el aula de música.

E11: Sí, tengo un ordenador en el aula. Sólo uno. Pero luego aparte el colegio tiene un aula de informática en donde hay muchos ordenadores. Los llevamos allí, por ejemplo, para acceder a internet o así. Si quieres hacer algún trabajo que normalmente yo no hago. No suelo llevarlos. Pero, a lo mejor, si decides buscar alguna información sí puedes utilizarlo. Pero no tenemos mucho tiempo porque también hay una cosa a destacar en la música: que es muy poco tiempo. Sólo tengo una sesión a la semana. Y eso es importante decirlo porque no llega a nada, nada. Entonces, no llega ni a una hora.

E.: Uno de los problemas también es el traslado, el niño va al aula de música. Ahí se pierde tiempo.

E11: Sí, ahí se pierde tiempo. Pero bueno, a ver, ya intentamos que no. Porque los niños están muy acostumbrados a ir, entonces incluso van desde su aula ya sólo a la mía. Y yo desde la mía los veo, entonces no hace falta, sabes...Está bastante bien organizado. En el aula cada curso tiene un casillero donde están sus libros. Lo tengo bastante bien organizado. Tiene que ser así porque sino son muchas unidades.

E.: Es una hora por semana.

E11: Sí, nada más. Entonces ahora, bastante hago porque realmente es poco.

E.: Y cuando hablabas del libro de texto, que era de Galinova, ¿influyó en la elección que era en gallego?

E11: No. Puede ser en gallego o en castellano. Lo que pasa que en nuestro centro, música se da en gallego. Ahora con la nueva ley, pues al final, como esos libros estaban en gallego y a mi particularmente me da igual -o sea, dar en gallego o en castellano- en efecto, hago canciones en gallego, en castellano y, a veces, en inglés. ¡O sea realmente para mi el idioma no es...!

E.: determinante.

E11: Exactamente. En nuestro colegio se ha organizado bastante bien, gracias a eso: porque los libros estaban en gallego. Entonces, ahora música se da en gallego. Pero, como a mi particularmente me da igual porque yo, aunque ahora me dirijo en castellano a ti, yo hablo en castellano y en gallego. O sea que no...

E.: Te es indiferente.

E11: Sí, exactamente.

E.: ¿Y cada cuatro años hay que cambiar el libro de texto?

E11: Ese problema en música no hay. Porque voy seguir con la misma editorial.

E.: ¿Puedes seguir?

E11: Sí, ahora mismo puedes seguir. Estaba con Galinova y sigo con Galinova. Porque realmente de todas las que hay, es la que más me convence. Porque, en efecto, la hay también en castellano. O sea, la editorial Galinova, aunque está en Galicia, la ofrece también en castellano. Me lo comentaron hace poco, además. Bueno, a mi me gusta más este libro. Entonces, no me afecta a la hora de cambiar.

E.: Volviendo a la informática ¿conoces los software para música como Finale o Sibelius?

E11: Sí, tengo yo los programas.

E.: ¿Los tienes en el ordenador de tu casa?

E11: Sí. Y el Audacity.

E.: ¿Y los utilizas para tus clases?

E11: Quizá es lo que menos utilizo.

E.: ¿Los utilizas para ti?

E11: Sí, para mi sí. Pero, quizá, es lo que menos utilizo en el aula. Empezaré ahora a utilizar así algo y eso, pero ya te digo del ordenador lo que más utilizo es el karaoke. Y eso lo hacemos pero no a modo formal. Es que yo no tengo ni tiempo porque eso requiere tiempo.

E.: ¿Y cómo aprendiste?

E11: A través de compañeros, por cursos me fueron pasando material.

E.: ¿Tú eres habilitada? ¿Qué carencias ves? ¿Qué tendríamos que tener en cuenta e incluir en la formación de los maestros?

E11: Claro, no tengo la especialidad. En la formación de los maestros de música, para mi lo más fundamental es la didáctica. Es decir, en efecto, en la oposición me di cuenta de que realmente estaba bien formada. ¿Por qué? Porque, bueno, aparte de tener conocimientos de música, de conservatorio...

E.: ¿De instrumento, de lenguaje musical?

E11: Sí, eso no hay ningún problema. O sea estaba bien formada. Entonces, a la hora de formarme didácticamente me sirvieron mucho los cursos. Porque hice muchísimos cursos. Sobre danza, cursos sobre instrumentos, cursos sobre cómo dar la música, hice muchos. Hace mucho tiempo ya. Ya antes de presentarme a la oposición había hecho cursos de música. A la hora de hacer la oposición yo lo enfoqué sobre la didáctica de la música. Y funcionó porque realmente lo que se pretende, y eso yo lo haría si soy parte de un tribunal, es que tu veas que una persona que se presenta a una oposición sepa dar una clase. Aparte de tener conocimientos, que es importante, lo más importante es que estés tú habilitada para dar una clase de música, para enseñar al niño, motivarlo y que aprenda. Porque en los colegios lo que se pretende es formarlos didácticamente, es decir, no formarlos como músicos. Para eso están las escuelas de música y conservatorios. Y en la escuela es hacerles que les guste la música y formarlos para... ¿sabes?

E.: ¿Ese sería el objetivo?

E11: Claro, es más didáctico. Más que formar a músicos en sí, eh... no me centro tanto en el lenguaje musical y en tocar ningún instrumento.

E.: Pero cuando llegan, por ejemplo, a sexto han tocado la flauta ¿pueden leer una partitura?

E11: Eso sí. Algo trabajamos, claro. Ellos leen las partituras. Sí. Lo que pasa es que no solfeamos. Pero una partitura simple, la leen. Conocen todas las notas, del Do al Do. Pero básico.

E.: Una iniciación.

E11: Conocen la clave de sol, el pentagrama, una iniciación. Muchos siguieron o están en escuelas de música paralelamente al colegio. Pero esto es un inicio. Y bueno, además de que les guste y están motivados -que para mí es esencial- pues sí, les doy unas bases. Sí, lógicamente. De notas, de lenguaje musical pero no es, a ver si me explico, no es...

E.: ¿El punto central?

E11: Exactamente. Porque luego después prefiero hacer cosas, por ejemplo, cuentos musicales, incluso representarlos, audiciones.

E.: Y en cuanto a las dificultades habíamos mencionado la falta de tiempo.

E11: Sí, para mí es la dificultad mayor en esta asignatura, la falta de tiempo. Porque es muy poquito. Dos sesiones sería lo ideal. Porque, a ver, mucho más tampoco porque los tutores requieren tiempo para sus asignaturas. Pero dos, por lo menos. Como tienen tantas especialidades, realmente. Nosotros somos los que menos tiempo tienen.

E.: ¿Y ves algún otro tipo de dificultad? ¿Algo muy característico del maestro de música?

E11: No, yo estoy bien.

E.: Por ejemplo, algunos estudios dicen que a los maestros de música les falta un compañero con quien compartir sus experiencias.

E11: No noto, en lo que se refiere a mi misma y al colegio, no noto una carencia específica. Yo tengo la gran suerte de que en el colegio mío hay algún compañero que sí fue también especialista de música. Entonces, hacemos cosas juntos, a veces, o intercambiamos opiniones. No me encuentro sola. Y, por otro lado, me organizo yo y tal. Y no me siento sola hacia los compañeros porque tengo buena relación. Y son tres compañeros los que tienen la especialidad también, entonces, incluso me dicen "Mira voy a hacer esta acción, si te parece bien" "Por supuesto, lo que necesites".

E.: ¿Hacen cosas en conjunto?

E11: Sí. A veces hacemos cosas en conjunto. Entonces, no necesariamente me siento sola en ese sentido. Y, luego, por otro lado la ventaja de estar solo es que tú te organizas y tú...

E.: Tienes autonomía.

E11: A veces está bien tener compañeros pero, si te coordinas bien. Porque si no te coordinas bien, a veces, también es peor. Hombre, puedes buscar por la zona también compañeros de música. Yo también conozco otros especialistas de música que están por la zona, una amiga

además concretamente que también es de música, entonces, bueno charlamos. Compartimos opiniones, dudas, no se... lo que pueda surgir.

E.: Y en general ¿a los niños les gusta la música?

E11: Sí.

E.: ¿Hay problemas de disciplina en la zona?

E11: En general, bastante bien. Quizá más en cursos como quinto. Este año en sexto, no. Pero bueno, en quinto y en sexto la disciplina es más complicada. Porque ya a algunos les gusta y a otros, no. Hay un poco de todo. Por ejemplo, de primero a cuarto, les gusta muchísimo. En primero y en segundo les ayuda porque con las canciones les ayudas... O sea, sí. En los bailes les ayudas con el esquema corporal. Le sacas partido a la asignatura. Sientes que funciona. Luego ellos van a gusto a la clase, les gusta todo lo que hacen, lo que dices. O sea, puedes hacer lo que sea, sabes. Pero en quinto y en sexto ya depende. Este año sexto, no. Sexto han sido niños buenísimos. Y los quintos, ya menos. Ya ha habido más problemas de disciplina. Los típicos problemas de disciplina, pues, a ver, es que se sienten, que hagan cinco minutos en formalizar, en silencio, "vamos a tocar"... pero realmente obedecen. Obedecen. Y haces cosas. Yo mi trabajo lo doy hecho. Quizá, este año en concreto los que más problemas han dado son los quintos. Porque en cada quinto hay un grupo más rebelde. Y aún así he hecho cosas pero menos que en otros cursos. Y luego les suele gustar más a las niñas que a los niños. Por ejemplo, el bailar en quinto y en sexto es complicado. Bailar y cantar.

E.: ¿Cantar también?

E11: Sí, pero cantar ya no todos.

E.: ¿Les gusta más tocar instrumentos?

E11: Sí, tocar instrumentos les suele gustar a todos los niveles. Es lo que más éxito tiene en la música. Los instrumentos. Pero sobre todo en cursos como en quinto y en sexto...

E.: Bailar, no.

E11: Algunos. Puedo hacer por grupos, por ejemplo. Coreografías, eso sí. Yo a ellos también les digo que si tocan algún instrumento o saben hacer alguna cosa que lo compartan con la clase. Y lo hacen. Incluso en quinto y en sexto. O tocan la pandereta, o hacen bailes. Sí. Porque da pie a que al alumnado que le gusta realmente la música, lo haga. Y al que no, que valore el trabajo de los demás.

E.: Claro, este es otro de los problemas que se suele mencionar la poca valoración de la asignatura.

E11: Sí. Es complicado porque el chip lo tienen que cambiar tanto padres como alumnos. En efecto, si suspenden música no vienen a hablar contigo. Eso sí, los padres a hablar con el profesor de música no viene ninguno. Es raro que tenga yo un padre. Normalmente, no. Es verdad que muchas veces también hace la tutora de...

E.: De puente...

E11: Sí, habla conmigo. Por no hablar con todos los profesores, hay padres que se dirigen a la tutora y sí se interesan a través de la tutora. También. Pero si un niño, por ejemplo, suspende, sobre todo por actitud -porque a la hora de evaluar yo exijo la actitud: el respeto, la obediencia y eso. El alumno suspende y no se interesan.

E.: Para ir terminando, a la hora de formar a los futuros docentes habíamos hablado de la importancia de la didáctica de la música...

E11: Sí, yo lo enfocaría en la didáctica. Es decir, de cómo enseñar un baile, cómo enseñar tal, ¿sabes?

E.: ¿Y es importante para ti la formación en los diferentes medios, por ejemplo, los diferentes programas de informática musical, saber montar un vídeo?

E11: Sí. Yo no lo trabajo tanto. Yo creo que eso, quizá, más bien los de secundaria que son niños más mayores. O sea, el montaje de un CD o de un vídeo, sí. Grabar, sí pero yo por ahí, no... Yo los montajes los veo más para secundaria. Date cuenta que estamos hablando de once años máximo. De doce. Para pequeños no lo veo, a nivel montaje no. Ahora, utilizar los medios hacia ellos, sí.

E.: ¿Tú?

E11: Claro. Yo, al tener un ordenador y conectar con YouTube puedes enseñarles, a lo mejor, unos vídeos pero no lo que es el montaje. Quizás se puede hacer alguna grabación que eso sí lo hago. Por ejemplo, ellos cantando o tocando instrumentos. Una canción interpretada con instrumentos, grabarlo. Para que ellos se puedan ver y escuchar. A veces lo grabo y ellos se escuchan. Sólo la voz.

E.: ¿Para hacer críticas?

E11: Para hacer críticas. Pero más enfocado ahí. Falta un CD para los niños con las canciones grabadas. El CD del libro es para el profesor. Yo grabo un CD de los propios niños cantando las canciones del libro -las canciones de 1º a 4º están muy bien- y ellos llevan un recuerdo. Les gusta.

E.: Y María, alguna otra cuestión que quieras mencionar acerca del aula de música o tu docencia.

María: Pues no se me ocurre. Está bastante completo. Es que hemos hablado de todo. La disciplina, el como se enseña, el tener un aula de música...

E.: Las prioridades que uno tiene.

E11: Sí. Para que un profesor pueda trabajar bien, es necesario un aula espaciosa. Que tenga sus zonas. Porque en música, claro, hay muchos bloques. Entonces, claro, para que puedan hacer todos bien, cómodamente. Por bienestar del profesor y por bienestar de los niños.

E.: Disponer de materiales. ¿Teneis presupuesto para comprarlos?

E11: Sí, normalmente suelen darnos un tanto -a veces más y a veces menos- pero solemos comprar para tocar instrumentos. Bueno, lo que queramos. Lo que necesite el aula. El aula está bien dotada. Realmente yo... bueno, son muchos años los que llevo y eso facilita que esté bien. Si me hablaras de hace mucho tiempo pues te hablaría fatal. Porque desde ir con carrito clase-clase hasta pues... sí, ha habido una evolución. Y en el colegio donde estoy, generalmente bien. No me noto, digamos, mal. O que no se valore.

E.: Estás contenta y a gusto.

E11: Sí. Y los alumnos también. No tengo mayores problemas.

E.: Pues nada más entonces. ¡Muchísimas gracias!

E11: De nada.

ENTREVISTA 12

E.: Tu nombre es (x).

E12: (x).

E.: ¿Qué edad tienes?

E12: Edad, 34 de momento.

E.: ¿Qué titulación académica tienes?

E12: Diplomada en educación musical a punto de terminar la carrera de canto en el conservatorio.

E.: ¿Acabas en Septiembre?

E12: En Septiembre el concierto fin de carrera, sí. Y bueno, tengo formación en la Escuela Cantorum de (x), en música antigua, lo que pasa es que me queda por hacer un trabajo escrito que muchos famosos no lo han hecho y que dicen ser diplomados de allí. O sea, allí tienes que hacer un concierto y tienes que hacer un trabajo escrito, las dos cosas. El concierto, bueno en realidad son dos conciertos, eso está hecho -el Diplom Konzert- y el otro no, entonces... Este año pretendía hacerlo pero con la dirección, no lo pude hacer. Pero, entonces, está ahí a punto.

E.: ¿Comenzaste estudiando canto aquí?

E12: Sí, empecé en el de (x). Sí, empecé grado medio. Éste era el decimocuarto año en el Conservatorio. Lo que pasa que compaginé. Estuve cuatro años y medio en (x). Y, mientras me presentaba en Septiembre porque se podía presentar en Septiembre en el Superior. En Grado Medio, no.

E.: ¿Has hecho otros cursos de formación complementaria?

E12: Tres cursos del CEFORE -uno que coincidimos de percusión corporal- y después cursos de canto, alguno de pedagogía musical de Jos Wuytack, cursos de canto en Salamanca, en el Escorial. No se, igual unos veinte cursos. Así, una cosa así.

E.: ¿Dónde estás trabajando?

E12: Es un centro de educación infantil y primaria, un CEIP. La ubicación es en (x) y es urbano.

E.: ¿Eres funcionaria?

E12: Sí. Y este año soy directora del centro nombrada por la inspectora porque no había candidatas y porque no se atrevieron a nombrar a otro. Este es el tercer año, incluido el año de funcionario en prácticas. Incluyendo eso. El primer año fui tutora de un primero, empecé así sin tener ningún tipo de experiencia. No había hecho ninguna sustitución ni nada. El segundo año, en el centro en que estoy ahora, profesora de música y apoyo. Y este presente año, profesora de música y dirección. Y el año que viene vuelvo a ser profesora de música y apoyo.

E.: ¿Cómo valoras la dotación general de tu centro?

E12: Bueno, en general este año precisamente me encontré con la problemática de fotocopiadoras. De máquinas que no funcionaban y de tener que ir a una copistería a hacer las copias a principio de curso, con el follón. De ordenadores, más o menos. Digamos que tenemos

una ratio, una media de 17 alumnos -vamos a poner así- o sea, hay algunos que hay 13, hay algunos que son 21, digamos que la media tal. En el aula de informática yo creo que hay casi 15 ordenadores. Y funcionando. Este año los puse todos a funcionar, con anti-virus, con tal, todos conectados, o sea, bien. El aula de informática está bastante bien.

E.: ¿Se puede usar o es difícil coordinar los horarios?

E12: Este año había igual que para la biblioteca, había para informática gente que se puso un horario fijo para una hora a la semana. Pero no todos utilizaban. Lo tenían pero, a veces, no lo utilizaban. Y había gente que le interesaba, a lo mejor, las horas de los que no lo utilizaban pero tampoco lo cambiaban. Estas cosas que pasan a veces, que no entiendes por qué. Pero bueno, harían falta equipos, por ejemplo hacen falta equipos, hay proyectores pero son antiguos, harían falta colocación de proyectores y colocación de estas pantallas...

E.: ¿Pantallas interactivas?

E12: No, simplemente pantallas de estas que se enrollan. Simplemente para poder utilizar el cañón. La dificultad que tiene nuestro centro es que son tres edificios separados. Separados por escaleras y por una cancha de fútbol bastante grande. Yo creo que ese es el primer factor que puede dar lugar a problemas porque el factor tiempo es importante en todo esto y, con los cambios de clase, las sesiones de cincuenta minutos se convierten en una cosa rara. Entonces, claro, a lo mejor tienes que ir del primer edificio al último. Salir -a lo mejor estás en la segunda planta-, bajar, subir unas escaleras, atravesar un edificio, atravesar la cancha, subir escaleras y llegar a infantil. Por ejemplo. Y, a veces tienes que hacer eso si eres especialista, ir al sitio, coger a los niños y llevarlos a tu clase. Y después de tu clase llevarlos al sitio y después ir a la otra clase. Entonces, no... ¡Pasa a la siguiente pregunta!

E.: ¿Cómo valoras el grado de equipamiento

E12: Este año cuando nos vimos así, sin equipos de fotocopiadora, se pidió material al principio de curso. Nos lo dieron en Marzo y yo, claro, compré una fotocopiadora en octubre. Porque si no estábamos un poquito... vendidos.

E.: Y concretamente para las clases de música ¿Cds, equipos de música?

E12: En las clases de música, yo el año anterior me había gastado, que quedaban -porque claro el dinero, el presupuesto con el que cuentas es anual- quedaban como unos 200 euros de la profesora que había estado anteriormente. Y, entonces, me fui al Corte Inglés y me compré discos de música clásica y, después, pues un par -yo que se- de la banda sonora de '*Los Chicos del Coro*' que es una música así que puede tener un poco de todo y para los de infantil funciona bastante bien, además. Y uno nuevo de estos, de Camp Rock, de estos de Disney que se volvían locos. Pero doté un poco... pero sí que hay cosas, no hay mucho, pero hay cosas. Hay algo de libros, compré libros también. Había algo. Y el libro que yo utilizo, el de Galinova, trae los discos con las canciones, con los ejercicios, con audiciones. Está bastante bien.

E.: ¿Te ciñes a lo que propone el libro de texto?

E12: Sí, en principio sí. Para las audiciones, para las canciones, para salvar la voz...

E.: ¿Equipo de música tienes?

E12: Hay un radiocassette allí en el aula.

E.: ¿Y de instrumental?

E12: Y de instrumental, bueno, no demasiado. No hay para todos. Claves, por ejemplo, no hay para todos. Hay un xilófono bajo, hay un metalófono bajo, hay varios carrillones, bueno... Panderetas hay tres o cuatro, quiero decir, puedes ir haciendo pero, por ejemplo, si quieres hacer algo sólo con un tipo de instrumento, cajas chinas, apollilladas y pocas. Sí. Yo, por ejemplo, este año me ví en la situación de decir: "¿compro material con los... creo que eran 500 euros lo que estaba destinado este año, lo que nos destinaron?" Si compraba material instrumental o si compraba el ordenador que hacía falta. Porque nunca se sabe lo que la Xunta va a mandar. Entonces, si hasta ahora tiré con esos instrumentos también quiero ver cómo va. Me interesa lo de los equipos informáticos.

E.: ¿No tenés cañón de vídeo ni nada en el aula?

E12: No. En el edificio en que estoy yo el aula de informática está en el piso de arriba, entonces también... Hay una pizarra digital que es la única que hay en todo el cole. Y hay un cañón puesto. Entonces, si los puedo llevar, si la hora está libre, si coincide. Y puede que no coincida con todos, pero... Entonces, más o menos...

E.: Y la clase de música ¿cómo es?

E12: El aula es un aula como el resto, como todas. Simplemente lo que he hecho -pues había instrumentos puestos encima de las típicas mesas de primaria y había cestas, y los instrumentos allí puestos y tal- y lo que hice: encontré un mueble antiguo que nadie utilizaba, de estos muy antiguos, muy antiguos de madera, lo metí en la clase -eso fue el año pasado- y metí los instrumentos en los cajones del mueble, todo cerrado. ¿Por qué? Por el polvo. Eso hace falta bastante. Los instrumentos se estropean y tal. Y, entonces, lo que hice fue poner las sillas de brazo que había todo alrededor del aula ocupando la pared. Entonces, está todo el espacio del medio libre.

E.: ¿Y es suficientemente grande?

E12: Sí, cuando son clases... tenemos un aula de 22, se hace un poco justo. 18, bien. Y ya un aula de 13, bien. ¿Problemática? Infantil que lo importante es bajarlos al aula pero cuando llueve no se los puede bajar. Porque están en el otro lado y tienen que pasar por la cancha y tal y se ponen como pitos y además, es que hay charcas en esa cancha cuando llueve.

E.: No puedes.

E12: No. Entonces, me llevo una bolsa con instrumentos de percusión pequeña y tal y voy allí con el radiocassette que tengan, con un CD y entonces hago tal. Pero, claro, eso en su aula donde tienen sus mesas y sus sillas con lo cual no cuento con el espacio, no. Entonces, toca un poco improvisar, no se puede probar más de una manera muy..., o sea, para realizarlo fidedignamente. Y después cuando los llevo a mi aula también están los de tres años, bueno, eso ya fijo pero los de

cuatro años incluso, las sillas estas les quedan altas. Alguno se cae. Pero bueno, les interesa mucho a los pequeños, la verdad. El espacio, más o menos, bien. Yo creo que sí.

E.: ¿Con qué frecuencia utilizas el libro de texto?

E12: Yo, como el primer año estaba de tutora, al verano siguiente cuando me tocó el destino para música, dije voy a prepararme mi propio material. A (x) le pedí libros y le pedí cosas y tal. Nunca lo hice. Porque es muchísimo trabajo y prefiero ir haciéndolo poco a poco. Porque era como hacerlo y tal... Y además es que había libros puestos del año anterior, ya los habían solicitado. En aquel momento me llamaron del centro: "mira, dejamos los mismos libros". "Hombre, yo nunca trabajo con libros, déjalos por si acaso." Los libros están en gallego, los libros están mejorándolos ahora. Hay cosas que son interesantes, hay cosas que sobran y hay mucha cosa. Es imposible dar todos los ejercicios que hay. Hay ejercicios que yo no los haría nunca.

E.: ¿Qué es lo que te parece que sobra?

E12: Hay ejercicios, por ejemplo, de cuestiones rítmicas que lo utilizan así de una manera simbólica con figuras. Imagínate, a un par de corcheas le ponen un par de pollitos y a una blanca, le ponen una gallina. Yo creo que eso sobra. Yo creo que a si un niño le hablas de una cosa y se lo enseñas de una manera directa, no hay que andar con rodeos. Eso no significa ponerte más...en un papel... ni acercarse a ellos para que lo entiendan, yo creo que es de lógica y es matemática. Igual que aprenden el 1 y el 1 se dibuja de una manera pueden aprender una figura. A la figura le puedes dar una forma, le puedes poner un nombre, quiero decir... Puedes contar un cuento con la figura de la negra, inventarte un cuento para que ellos sepan que existe una figura negra. No simplemente presentarsela así. Pero hay una serie de cosas que... no se. Es que además es precisamente eso, pues para cuestiones rítmicas que es una cuestión muy teórica, no me parece una presentación muy... Yo creo que es más interesante el cómo se lo expliques tú en el momento. No tanto un ejercicio hecho en el libro. Yo, por ejemplo, utilizo mucho el pentagrama en la mano. Les digo que en la mano hay un pentagrama y, entonces, solfeamos así. A veces entonando y, a veces, simplemente sin entonar. Entonces hacen coordinación, me están mirando a mí a la vez lo están haciendo ellos y funciona bastante bien. Y se van de clase y con eso están muy contentos, la verdad.

E.: ¿Y utilizas otros medios impresos?

E12: No. En algún momento en infantil he utilizado alguna ficha de algún instrumento para que coloreen. Para que sepan cómo es, para que vean pero no suelo utilizar otros medios impresos. Encontré un CD muy interesante en *El Corte Inglés* de un juego que eran cuadros antiguos, había del Renacimiento, había de Picasso, bueno, no me acuerdo, pero eran como unas tarjetitas así de instrumentos pero desde una viola da gamba hasta un saxofón. Y, entonces, por parejas. Y se trataba de descubrir tal y tú después podías hacer referencia al instrumento, te contaba un poco la historia del instrumento y te contaba la historia del cuadro. Y, entonces, les podías contar y la época en la que estaba y le hablabas del pintor. Es bastante interesante. Eso me gustó. Y con los de infantil, funcionaba muy bien.

E.: ¿Y utilizas medios audiovisuales e informáticos?

E12: De momento, no he utilizado nada. Me compré la película de *Sonrisas y Lágrimas* por si algún día se la enseño. Pero de momento, no. ¿Informáticos? Pues empezaré el año que viene porque he adquirido el ordenador entonces a ver si desde el aula... Me interesaba, pero eso muy poco a poco. Igual que me interesaba también formar -es una idea que tengo, a lo mejor con el tiempo, si sigo allí- formar un coro. Hacerlo así, poco a poco. Cuando vas conociendo a los niños desde primero hasta sexto y te da margen para saber quién tiene mejor oído y quién no. Y a lo mejor en los recreos hacer algo pero con vistas a años.

E.: ¿Y de otras tecnologías?

E12: Estaba pensando... De informática lo que me interesaba era introducir un poco en los programas de editores de partituras a los de sexto. Pero un poco tengo que informarme yo. En el conservatorio tenemos un curso de informática musical pero para mi fue un poco complicado porque no lo tenía aquí en el ordenador -ahora tengo ordenador nuevo-, pero no practiqué y no... estoy un poco... pero bueno, por eso quiero el ordenador para ponerme al día.

E.: ¿Cuáles son los medios básicos que utilizas en tus clases? El grabador, los instrumentos que dijiste, el libro...

E12: Sí. A mi la idea de la flauta, no se, es un instrumento melódico, es cómodo y demás. Sí. Si pensamos se trabaja respiración, se trabaja solfeo, se trabaja coordinación. Son 50 minutos semanales de una sesión donde yo voy a buscar a los niños, los tengo que llevar y tal, se convierten en 40. Entonces, también he perdido tiempo, entre comillas, porque hay que educar a los niños. Si se portan mal yo no paso de la situación y doy la clase de música. Yo les cuento una charla. Para mi eso es fundamental. Entonces, hay desajustes de unas aulas a otras. Este año les dije a los de quinto y sexto que trajeran flautas. Entonces hicimos alguna cosilla. Pero no da tiempo a hacerlo todo. O sea, ese es el principal problema. Tal y como viene todo especificado es imposible. Completamente imposible. Utilicé mucho el teclado. Mucho. Para improvisar yo también. Incluso cuando hacíamos juegos -que les gusta a todos, todavía a los de sexto que los hacían en infantil- de que se muevan libremente cuando hay música y cuando no hay música, paran. Y te das cuenta los que están acostumbrados que simplemente es que están más atentos. O sea, es una situación en la que están haciendo tonterías y que pueden ponerse a gritar o hacer tonterías o a empujarse y tal, pero realmente poco a poco te das cuenta que están atentos para saber cuándo para la música. Entonces, mismo el comportamiento se va relajando. Entonces, utilicé muchísimo el teclado. Y para las canciones también.

E.: ¿Y utilizas además de los CDs del libro, otros CDs, películas?

E12: Películas ninguna. DVDs tampoco. Los CDs, los de los libros que vienen varios. Vienen como tres o cuatro dependiendo del libro. Y, después, utilizaba mucho cuando hacíamos ejercicios del libro, les ponía música de fondo. Siempre. Y trataba de poner la música más pausada y más tal. Y bajaban el ritmo. Pero eso lo utilizaba cuando era tutora. Y, después de dos meses les ponía las *Lecciones de tinieblas* de Charpentier. ¡Fíjate! A lo mejor esa música les resulta un rollo. Pues a los

dos meses, un día me dí cuenta -como lo hacía automático, les decía tal, les ponía la fecha tal, ponía la música y de repente ellos ya cogían la libreta. Sin yo decirles nada. Y ya se ponían a copiar. Y se callaban. ¡Era una cosa! Entonces, eso funcionaba. Y con estos funciona. Están hablando y de repente, se interesan por la música. O sea, bajan el volumen y de repente están haciendo algo y están escuchando. Eso sería importantísimo. Tener música a diario en todas las aulas. Música de fondo. En la biblioteca, música de fondo. Clásica. Básico, sería.

E.: ¿Influye el gallego en la elección del libro de texto?

E12: El libro de texto, como ya está pre-definido en el centro cuando yo llegué, lo seguí dejando y este año pues la asignatura de música se ha decidido que sea en gallego. Hasta ahora mezclaba, había clases que a lo mejor las daba completas en gallego o que las daba en castellano, según como me diera porque muchas veces yo improviso y les cuento cosas de lo que sale y les cuento historias y les cuento, yo que se..., de músicos, de los instrumentos, de mis experiencias en Suiza y tal, pero referidos todos a la música. Pues una vez fui a un concierto y esto es así y tal. Entonces, cuando hago eso lo hago en castellano. Y eso me va a limitar este año.

E.: ¿Porque no eres gallega, no es tu principal lengua?

E12: No es mi principal lengua. No. No estoy en contra para nada, pero no es mi principal lengua. Entonces, los libros están en gallego.

E.: ¿Podrías valorar de forma global los objetivos de cada ciclo? ¿Qué te parecen?

E12: Son demasiados. Yo creo que en papel todo está muy bonito y estaría muy bien que llegara a eso. Pero es imposible. Yo creo que ni con tres sesiones a la semana. Es imposible porque además la actitud que hay todavía ante la música -no se si un poco tienen culpa los padres, no lo se porque ahora sí que hay padres que los llevan a clases de música, lecciones y tal desde pequeñitos, desde infantil- pero todavía pues para nosotros en la universidad sigue siendo una "maría". No tienen en cuenta que pueden adquirir cuestiones de coordinación, cuestiones de memoria importantes. No se, es como si el contenido no fuera... o si tocar la flauta o dos notas fuera una tontería. Entonces, no es fácil.

E.: En cualquier caso, los objetivos te parecen demasiados.

E12: Los objetivos son demasiados. Problema ya de temporalización. Imposible.

E.: ¿Qué medios consideras imprescindibles para llevar a cabo las clases?

E12: ¡El tiempo!

E.: ¿Y referidos a los medios concretamente? ¿Libros de texto, equipos de música, teclado, instrumentos Orff?

E12: Para mi los instrumentos Orff no son ninguna ventaja. Yo creo que son completamente prescindibles. Vamos a ver. Es como si tu dices que tocar el piano es bueno para la espalda, ponte, es bueno para la espalda siempre y cuando tu tengas un piano, tengas una banqueta adecuada y tengas un tiempo y tengas la predisposición para estudiarlo. Pero si tu lo que haces es ir de mala gana, 10 minutos al piano, te sientas de cualquier manera al final es malo para la espalda. Entonces a lo que vas, no... no siempre..... Para mi y por el funcionamiento de las clases

yo con un teclado sólo podría hacer una clase sin libro ni nada. Claro, por la voz también. Pero incluso yo he dado clase, tanto siendo tutora como aquí dando música, sin hablar afónica o porque tenía fatiga vocal o no iba a clase por la fatiga y me firmaba el médico una baja o sino iba a clase y tal. Y se puede dar clase perfectamente sin hablar. Tienes la pizarra, por ejemplo. Sí, es verdad la pizarra. Lo primero que hice cuando llegué al centro también fue comprar una pizarra pautada. Con unos rotuladores de colores. O sea, con gestos, con una buena expresión, con la predisposición de que los niños te atraigan, haciendo un poco de teatro, como si estuvieras en un escenario, con la pizarra y con un teclado es que me entendían todos. Y cuando alguien no me entendía, había dos que me entendían y se los decían a los demás. Y se trata de eso, que unos tiren de otros. Entonces, para mi el teclado es el principal -sobre todo, aunque yo estudio canto yo creo que todavía al día de hoy tengo problemas a la hora de hablar, me fatigo bastante.

E.: En todo caso, trabajar cinco horas con la voz es fatigoso.

E12: Claro. Y yo lo que me di cuenta es que en los CDs de los libros, que me parece muy interesante, te aparece la canción y te aparece como si fuera la base instrumental como el karaoke. Entonces, yo lo que hice este año con poner la canción, la escuchaban, le mandaba leer el texto y después les iba poniendo la canción, paraba cada estrofa, me quedaba mirando para ellos y me decían ¿qué? y yo les hacía así, o sea, les hacía la señal de la oreja en plan no oigo nada y de repente empezaron a repetir. Y de repente fue la dinámica de todo el año. Entonces, yo no cantaba las canciones. Cuando la canción era un poco complicada yo veía tal, que hay cosas que están bien pero hay cosas que no están muy... bueno, eso es otro tema.

E.: ¿Qué tipo de canciones utilizan?

E12: Son canciones con textos así un poco infantiles. Hay algunas que son populares, adaptadas pero la mayoría son de autor. Hay canciones que están bien.

E.: ¿Cómo valoras tu formación en el dominio didáctico-educativo, técnico-instrumental y de diseño/producción en los diferentes medios?

E12: En la Universidad, como yo nunca tuve clase de música cuando yo fui alumna en un centro, no sabía lo que era un xilófono y un metalófono. O sea, lo sabía después por haberlo visto pero no... De hecho, me extrañó, siempre me extrañó que en la facultad se centraran sólo en esos instrumentos. Como si tú le estuvieras dando una realidad muy pequeñita a un niño. O sea, por ejemplo, si yo tocara la guitarra yo les llevaría una guitarra. Si yo tocara el violín, les llevaría el violín. O sea, no es sólo la realidad... eso es como una cosa reglada. Como si fuera una moda. Son unos pedagogos, han visto que funciona y demás -quiero decir Orff y tal- pero hasta incluso lo veo pasivo que sea sólo unos instrumentos. Los niños con la música necesitan como utilizar el cuerpo entero, siempre. No se cómo decirlo. Más actividad. Eso es un poco estar estancado. En cuanto al diseño y producción cero. En la formación en la universidad, cero. ¿Didáctico-educativo? Cero porque todo lo que era didáctica de la matemática, didáctica musical, didáctica no se que, sí te daban datos pero son como si tú te vas a un libro hoy en día, cuando uno ya crece ya sabe que puede buscar información en otros lados, te vas a un libro de un pedagogo interesante o de un

psicólogo interesante y sacas la información igual que si estás allí en el aula sacando información. Incluso eso, debería ser -si es didáctica- debería ser más práctica, no se... que sea más real. No que sea sobre teoría. Para mi fue muy fácil sacarlo, donde me estancó fue en Diseño Curricular Base, la asignatura donde hablaba del currículum y demás, que nunca la estudié pero es que yo el resto de las cosas no las estudié. Teníamos una asignatura de estas cuatrimestrales optativas que era sobre la armonía y en un cuatrimestre eran cinco folios de asignatura. Y esos cinco folios de asignatura nos fuimos de fiesta el día anterior del examen y a las cinco de la mañana cuando llegamos lo estudiamos para el examen a las nueve. Quiero decir que mismamente no te da una seriedad la universidad cuando se enseña una cosa así. Y es básico. Cualquier cosa que sea aún por encima de la especialidad de música, debería ser todavía más importante, deberían ser anuales, debería tal... Y, por supuesto, clarísimo, lo tenía clarísimo antes y lo tengo más claro ahora. La facultad, sea música sea cualquier otra especialidad o sea lo que sea, para entrar en esa carrera debería ser una media, tener una media de nueve. Que sean cinco años. Que te obliguen a hacer un postgrado, que te obliguen a hacer un doctorado, que te obliguen... antes de empezar a dar clase. Y que la facultad sea mucho más práctica. Y que tengas que estar delante haciendo docencia, le cueste al estado o no le cueste al estado, lo que sea, pero que practiques realmente sobre la realidad. Porque después hay esas lagunas en el mundo real que de repente te llega provisional, un provisional no, un interino que está en las listas, no se que, y está 15 días y a lo mejor -ahora ya va a cambiar eso- pero a lo mejor es de inglés y lo meten en primaria. Y viene 10 días. Y resulta que a lo mejor es una clase conflictiva, un momento conflictivo para niños y resulta que son etapas complicadas. Y todo se puede dar la vuelta.

E.: ¿Y entonces el dominio técnico-instrumental lo adquiriste en el conservatorio?

E12: Sí, el teclado, todo. Sí, en el conservatorio. En mi casa siempre hubo piano, mi padre tocaba un poquito el piano entonces yo desde pequeñita siempre estuve con el piano antes de estudiar solfeo.

E.: ¿No tenés problemas con el piano?

E12: No. Yo no puedo tocar una obra de Chopin, no puedo tocar tal. Cosas básicas, sí. Y acompañarlos. La formación fue del conservatorio pero antes de estudiar en el conservatorio, cuando yo aprendí con el pentagrama esta nota Do era esta en el piano. Yo antes de entrar al conservatorio con 8 años o 7, cogía partituras de mi padre y me ponía a tocar y leía a vista. Una mano y otra mano. Nunca juntas. Por eso sólo hice tres años de piano antes de entrar en Vigo, aquí en Pontevedra. Y no tengo problema para leer a vista cualquier cosa en clave de sol, una línea melódica que es lo que piden aquí. Tengo mucha facilidad. Eso sí, no la tengo en otra cosa, pero en eso sí.

E.: ¿Cómo valoras la importancia de la formación en el dominio técnico-instrumental, didáctico-educativo y diseño-producción de los diferentes medios?

E12: ¿Técnico-instrumental? En algún punto tienes que poder defenderte. Es como que tienes que poder presentarte realmente no soltando un rollo porque de hecho muchas veces les cuentas rollos

de música tanto de teóricos como prácticos o estás hablando de la orquesta, estás hablando de tal o de la respiración o de la relajación y se cansan. En cambio, si tu con el piano puedes decirles pues esta nota tal, pues esto no se que, pues esto es agudo, pues esto es grave, pues no se que, ahora cantamos esto, ahora bailamos esto, ahora escuchamos. Entonces, es importante. Yo creo que el teclado es casi fundamental. ¿Didáctico-educativo? Una formación más amplia pero de todos modos no encuentro que haya tantos problemas, claro, lo que pasa que yo... Para mi la universidad, claro, me dio un título. Pero para mi fue casi más complementaria de todo lo que yo llevaba rodado de la música. No al revés. Es como, cuando aprobé las oposiciones. Tuve mucha suerte que me tocó el tema de la voz del profesor, la educación de la voz, la relajación y no se que. Entonces, claro. Yo es un tema que me habían dado varios temarios, yo lo leí una vez y nunca lo estudié. Lo dí en el examen, escribí 6 folios y me hice el tema allí. En el momento en que estaba escribiendo, estaba haciendo el tema. Y le hablé del tratado de Caccini, del tratado de canto, de tal, la importancia... o sea, le hablé de cosas que no se, si saqué la nota que saqué por tal pero le hablé de cosas y con coherencia y que tenían que ver con tal y la importancia básica. Claro, formación musical ni por haber estudiado para las opos, no por la carrera. Para nada.

E.: ¿Pero consideras que es importante tener una formación en eso?

E12: Sí.

E.: Con respecto a las nuevas tecnologías, ya manifestaste que te pensás poner y que consideras que es necesario.

E12: Sí. Lo que pasa que como estoy un poco pez en eso todavía que, digamos, no puedo defender a capa y espada la necesidad. No es lo más fundamental. Porque nos meten las nuevas tecnologías porque yo cada vez lo tengo más claro que todo esto es un negocio.

E.: Y de la formación que recibiste durante la carrera ¿consideras que hay alguna carencia?

E12: Pues mira, por ejemplo, teniendo en cuenta que si nosotros vamos, que todavía deben existir colegios en donde no haya muchos medios o que si se te da la gana decir un maestro en un pueblo perdido en el monte, en una tribu, o yo que se en cualquier sitio, ellos mismos te dicen que tú tienes percusión corporal y que tú tienes una voz o un instrumento y con eso ya podrías tal. No hay unas clases buenas para la educación vocal. No hay unas clases buenas. No se, eso para mi sería fundamental. ¿Más cosas? Pues que te enseñaran en la facultad el dominio, por ejemplo, de un mínimo con el teclado. Sí. Que las asignaturas de danza están muy bien, está muy bien, me lo pasaba muy bien, pero yo me olvidé de todos los bailes que hice. Y los apuntes, pues, los tenías como podías, o sea, son prácticas pero además eran cuatrimestrales, creo recordar. ¿Carencias en la formación? Aparte de la voz, instrumento...

E.: ¿Relacionado con las tecnologías?

E12: Sí. Pero lo que pasa que no es mi prioridad porque nosotros hemos aprendido música sin nuevas tecnologías. Porque la música no necesita de nuevas tecnologías. Entonces, de hecho, la música no se creó para nuevas tecnologías. Lo que pasa que sí que, bueno, todos los avances - como todo- está claro que antes no había CDs. Yo cuando todo el mundo tenía CDs, yo escuchaba

Mozart en una cinta de estas. No tenía, no había medios en casa y no podía comprarme un CD. Y tuve cinta tarde y eso que mi padre, pues eso, escuchaba música. Pero bueno. Estaba la televisión y estaba la radio. Escuchabas música. Había también otras...

E.: Y eran caros los CDs.

E12: Claro, eran muy caros. Yo, tuve un aparato de éstos con 13 años, una cosa así. Que recuerdo que grabaran a una chica que cantara -bueno, con 12- el aria de la Reina de la Noche en la tele, que fue cuando yo escuché lo de Mozart la primera vez y a partir de ahí me enamoré de Mozart. Mi hermano me decía "se te va a pasar la tontería" y ¡no es una tontería! Y radio con CD a los 18 o así. Para toda la casa y tal. Haría falta, por ejemplo, sería interesante si tuviera formación ante casos que ahora cada vez hay más, y como están siempre integrados, ante niños con necesidades educativas especiales, por ejemplo. Porque eso, yo recuerdo en la oposición de comentar lo que había en los apuntes, de que si un niño sordo pues acercarlo al piano y que toque el piano, y así. El piano cuando hay piano pero el teclado lo tocan y vibración, ninguna. Quiero decir, no tiene mucho sentido. Entonces, pues conozco a profesores que se han tenido que ir a hacer cursos de lenguaje para sordomudos y cosas así. Y, entonces eso, lo haces en el día a día. Sí, te formas para después. Pero en el momento hay una laguna para esa persona. Y se supone que nosotros estamos para cada uno de los segundos del momento presente con la persona con la dificultad que tenga. Y entonces, eso, hay lagunas y no debería haberlas. Si hubiera una formación previa para esas cosas aunque fuera mínima pero una cosa básica. Sí, no se me ocurre ahora... no se me ocurre más.

E.: Y por último ¿qué dificultades o necesidades puedes mencionar de la práctica docente?

E12: Principal dificultad, el tiempo porque claro, hay un aula de especialista que es necesaria. Ojalá hubiera en cada aula, en cada tutoría, un espacio a mayores donde los niños pudieran levantarse de las sillas y tener un espacio allí y trabajar allí. Sería, por ejemplo, más efectivo. Yo no tendría que andar perdiendo tiempo de llevar y traer a los niños. Y en el centro donde estoy todavía con las limitaciones físicas que hay. Escaleras para arriba, para abajo. Y si llueve ya todavía peor, corre con los libros, no corres con los libros. Imagínate. No llueve ahora, llueve en la siguiente sesión. Pues ahora a los de primero, vale pero no tengo 15, pero voy para clase, subo, bajo, no se que. Entonces, eh... con el tiempo se podrían hacer mucho más cosas. Igualmente no daría... Yo he dado clase de matemáticas el año pasado, para completar horario, y bueno, habiendo los ejercicios del libro y había también cuadernillos, más o menos, vas haciendo. Los puedes atiborrar un poco más de ejercicios o no. Yo, por ejemplo, no les mando deberes de música. Es muy raro. Es muy raro que les mande deberes.

E.: ¿Porque hay que controlarlos?

E12: Claro. Hay que controlarlos y tampoco hay tiempo, de vuelta. Y además, ponte a corregir los deberes que hicieron en clase y ya se te termina la sesión. Entonces, no tal...No se...

E.: ¿Y alguna propuesta que quieras comentar?

E12: ¿Propuestas? Que se defienda más la asignatura de la música. Que se defienda más la importancia... Yo creo que hay cosas en la teoría que aparecen los objetivos y demás, que sí son reales. Pero no se pueden llevar nunca a cabo por el tiempo, porque a lo mejor no hay profesor - ahora empieza a haber más profesorado cualificado-. Pero yo, por ejemplo, en el primer centro en el que estuve era una profesora de primaria que se habilitó para música, que a lo mejor con 50 años, y que cogía el libro y hacía los ejercicios del libro, una fichita o a lo mejor una música y tal. Muy básico. Que tampoco es que se requiera mucho más pero sí que tienes que tener un poco de bagaje. Y un poco como de picardía musical, no se cómo decirlo. O sea, utilizar muchísimo la improvisación. Yo utilizo mucho la improvisación. Y, además, con la seguridad porque es, es eso. Con la seguridad que tienes al dar la clase de música puedes hacer algo que es muy interesante, que se dice muchas veces, de partir de los conocimientos de ellos. O sea, puedes dar la clase en base a lo que salga de ellos en ese momento. Las inquietudes, las dudas, la no se que... O sea, yo muchas veces -no debería decirlo- pero muchas veces he programado después de la clase. Tal y lo que daba en la clase y tal y además es que salían cosas nuevas. ¿Fiarte de los objetivos, fiarte de las programaciones que te dan los libros? Sabes, que si la programación de aula, que si tal... Lo importante, como siempre. Si la evaluación es formativa, sumativa, global, la enseñanza tiene que ser global y tal pues precisamente, que haya un poco de libertad. Estas cosas sobre papel y en la música... Es que si no hay libertad en la música, no hay nada. O sea, si de repente pongo una audición de música de fondo y de repente ellos me están preguntando, no voy a decir "termina el ejercicio 2 y 3" que es lo que tengo. O sea, les hablo de esa música. Y les hablo, a lo mejor, de que yo estuve en la Filarmónica de Berlín y estuve escuchando y resulta que es un sitio muy grande y que puedes escuchar a todos y puedes estar en el escenario escuchando. Entonces te dicen "y Berlín dónde está". Y, entonces, les enseñas el mapa y de repente hay un montón de contenido que sí que estoy cumpliendo objetivos y contenidos y tal pero no lo estoy haciendo como ellos lo utilizan. Y además que la música, la improvisación es una parte fundamental a la hora de dar clase y a la hora de ciertos ejercicios musicales. Sí, yo me he inventado muchas cosas y al final estará todo inventado. Pero no lo he buscado en ningún sitio sino que ha salido de mí y de la inquietud que ellos puedan tener. Eso es primordial. Lo que pasa es que es eso, a veces de repente te das cuenta que estás en el tema 9 y estamos en mayo. Y hay trece. Entonces, después a lo mejor como los libros son material fungible y los niños se lo llevan para casa, pues pensarán los padres "o sea que la profesora de música, no dio nada" Entonces, todavía estamos con esa... es un poco, no hay libertad.

E.: No hay libertad ni valoración.

E12: No hay nada de valoración. Yo creo que no. Y, además, es verdad me olvidaba. Tú pones una nota en música pero hay una nota de plástica y hacen media. Entonces, yo tenía niños de notable, muy buenos en música, que valían mucho, y que claro estaban más motivados -y yo, por ejemplo, que pinto fatal y la música se me da bien, pero yo pinto fatal- había niños en ese caso y había niños al contrario. Había un niño precisamente que es el que mejor pinta, un niño en tercero.

¡Pero pinta, es una barbaridad! Lo copia y lo inventa. Es unos trazos, unas cosas increíbles. De todo el colegio, o sea, ya puede venir alguien de secundaria a pintar que no lo hace como él. Es una cosa increíble. Pero en música, no se enteraba de nada. No atendía. Es muy disperso. Se centra cuando pinta. Entonces, claro, música suficiente raspado. Problema, mira que en plástica es un sobresaliente. ¿La media? Le pones un bien o un notable. ¿Qué pensará la madre? Que en música es muy bueno. Me explico. O él mismo pensará “ah, en música me pusieron...” Porque además no le desglosan la nota. Entonces, es un poco... Me da la impresión de que música es un poco como paripé. Hay que meterla porque sí. Porque en algún momento le interesó a alguien, en algún momento a alguien le vendieron la moto de que la música había que introducirla, la especialidad... Que se dice que se volverá otra vez a las tutorías y que el tutor de todo, de las especialidades... Se rumorea eso, que si en un futuro, que si tal. Yo creo que la especialidad de educación musical aquí en la facultad ya desapareció.

E.: Será un itinerario en los nuevos grados.

E12: Claro. Entonces, si la formación de los maestros, para dar lo que sea no es buena en la facultad, si volvemos a eso, volvemos a tirar por tierra todo lo que han escrito y toda la importancia de tal porque volverá, a lo mejor, gente que lo que de en la facultad, imagínate, si tú cuando das educación musical tienes unas asignaturas comunes pero tienes unas asignaturas más específicas durante tres años, ¿ahora tendrás específicas de cada cosa? Y, además, asignaturas nuevas con nombres nuevos, profesorado nuevo en la facultad, como pasa en el conservatorio que de repente con el Plan Bolonia o no se que, te pongan currículos nuevos, tengas que hacer nuevas programaciones, tengas que tal y dar asignaturas... Que te mandan dar inglés, pues es que lo tienes que dar. Pues te pones y tal. No puedes ir a perder el tiempo. ¿Qué no lo vas a hacer como una persona que controla? Claro, pero es que si te mandan... cuando empiezan las cosas nuevas también hay gente que lleva años trabajando y que le imponen un cambio. Entonces, si esto ocurre en la facultad, si al final cambia el sistema, en la facultad todavía no hay buena formación, no salen profesores formados -si yo en algún momento tengo que dar educación física, mis niños van a tener muchos problemas. Yo era la última en gimnasia. O sea, tengo taquicardias cuando corro. Y soy flexible, es lo único. Del resto... nada. Ni hago el pino, ni hago tal ¡Imagínate si yo tengo que dar! Para mi eso sería un problema. Y yo no me pondría a explicar cosas que yo no puedo hacer de manera práctica. Pues a lo mejor cuando uno tenga que dar música, o sea, en algún momento yo he escuchado pues pondrán un CD, ¿el libro es interesante, hay muchas actividades? Pues el libro. Y ya está. Y ciñéndose a una cosa que incluso, ¿el libro quién lo hace? Editoriales. ¿Quién valora que eso sea realmente lo mejor? El maestro en el momento. El maestro que sepa en el momento. Entonces, todo son intereses económicos, todo son intereses de políticos y sí... yo lo veo claro. Yo no me decanto por nada de política ni nada. No entiendo nada de ninguno. Pero está claro que como están ahí es por poder y si es por poder, es por... no se. Entonces... ya está.

E.: ¡Pues, muchas gracias!

E12: ¡Final!

ENTREVISTA 13

E.: En primer lugar, ¿me puedes decir tu nombre?

E13: Soy (x), tengo 30 años, soy maestra de educación musical en el Centro de Enseñanza Pública de (x) que se llama CEIP (x), está cerca de la estación de autobuses y llevo 6 años en activo. Mi titulación académica es profesora superior de flauta travesera por el conservatorio de (x) y la titulación de magisterio. ¿Otra formación complementaria? Pues, más que nada, asistencia a cursos siempre relacionados con la docencia y cursos de reciclaje de profesorado que organiza el CEFORE que es el Centro de Formación y Recursos para profesores que hay aquí en (x).

E.: ¿Y en métodos de educación musical hiciste algún curso?

E13: Sí, hice cursos de Wuytack y cursos de pedagogías activas en música porque luego hablaremos que es el tipo de metodología que, más o menos, empleo.

E.: ¿Eres funcionaria?

E13.: Soy funcionaria con plaza propia.

E.: ¿Cuántos años hace que eres funcionaria?

E13: Seis.

E.: ¿Y antes habías trabajado?

E13: No. Fue acabar el conservatorio y estar dos años en stand-by y después ya tener la suerte de aprobar.

E.: ¿Cómo valoras la dotación general del centro?

E13: Un poco en general en el centro en que estoy ahora, a pesar de ser un centro urbano, pues realmente aquí la dotación general, pues yo creo que es bastante deficitario. En relación con otros centros del rural que sí que estuve, que puede parecer que están más carentes en ese sentido pero no fue así, y a lo mejor está un poco relacionado con el nivel de ratio del centro que es un colegio de mucha matrícula y los medios, pues realmente, se hacen escasos. Otra cosa que sí que quiero aclarar es que a pesar de que mucha gente se queje de que no hay medios, tanto tecnológicos como pedagógicos como otro tipo de medios, la verdad es que también hay muchas limitaciones a la hora de los profesores de utilizar esos medios. Entonces, es un poco paradójico que estemos pidiendo muchos medios y ni siquiera nosotros estamos preparados para asumir ese tipo de aparatos, entonces... eso también es algo que hay que valorar. Y, en el caso de mi clase, pues el espacio mío es bastante reducido teniendo en cuenta que la metodología que utilizo es activa y participativa, siempre es a través del movimiento y de experimentación, entonces me veo con esa limitación que son clases muy numerosas de 20-25...

E.: ¿Los niños van a tu clase?

E13: Sí.

E.: ¿Las sillas ocupan mucho del espacio?

E13: No, yo eliminé... Cuando yo llegué al colegio estaba planteado de forma, pues mesas individuales con sillas. Entonces, un poco, te da pie a pensar en el tipo de metodología que se estaba utilizando antes. Entonces, mi opción fue preparar el espacio en diferentes secciones o zonas. Entonces tengo la zona de movimiento que es todo para expresión corporal, para cosas que hacemos de desplazamiento, algo relacionado también con teatro.

E.: Dentro del mismo aula, o sea que es grande el aula.

E13: Sí, pero no todo lo suficiente por lo que te digo, por el número de alumnos, porque son 25 por clase. Hombre, si quieres hacer un tipo de clase estática y en el que cada uno está en su silla y en su mesa, sí son clases normales. Pero si pretendes hacer otro tipo de actividades pues se limita un poco. Más que nada por el número de alumnos. Y teniendo en cuenta que también habilité una zona para instrumental Orff que antes no existía, estaban guardados en un armario y entonces eso te limita, por lo menos, la mitad del espacio.

E.: Entonces, tienes espacio para el movimiento y para los instrumentos.

E13: Exacto. Práctica instrumental, luego espacio para movimiento y, luego, sillas pequeñas en L pegadas a las paredes para que no interfiera mucho en cosas puntuales que hay que hacer. Lo que sea, desarrollo auditivo, de otro tipo de actividades que requieran un poco estar en pausa.

E.: ¿Tienes cañón, ordenador en el aula?

E13: Por ejemplo, yo sí utilizo la pizarra digital.

E.: ¿Tienes pizarra digital en el aula?

E13: Sí. La PDI no la tengo en el aula porque sólo hay una para todo el centro entonces se decidió ubicarla en la sala de informática y los tutores y los especialistas tenemos que solicitarla en un papel y en un horario e ir con la clase.

E.: ¿La utilizas ocasionalmente y siempre que esté libre?

E13: Claro, en mi cole no hay problema porque suele estar muy libre, la verdad. Es que muy poca gente sabe utilizarla. Lo que te decía antes de que muchas veces no hay medios pero, por ejemplo, nosotros ahora solicitamos el Proyecto Abalar que es un programa experimental de la Xunta que dota a los cursos de quinto y de sexto de primaria, que tienen sobre 10-11 años, los dota de ordenadores portátiles individuales y quieren hacer, no se si es la totalidad del currículum o parte de las asignaturas, ya con nuevas tecnologías. Entonces, eso va a requerir un proceso también de cursos para los profesores implicados y va a trastocar un poco ese sistema de enseñanza y de aprendizaje de los niños. Porque realmente sí que veo que en los centros públicos, y supongo que también en los privados, que estamos dando clases en el siglo XXI con técnicas y metodologías del siglo XIX. Entonces, no se cómo va a salir, es un poco experimental pero si esa gente no sabe manipular un mínimo esos medios, de repente metes un proyecto tan ambicioso pues no sé cómo va a acabar.

E.: ¿Crees que la formación que da la Xunta es la adecuada?

E13: No, realmente no. Porque realmente creo que está un poco desvinculado de lo que es el día a día del colegio porque ahora sí se hacen muchos cursos de la Web 2.0, de las redes sociales pero

realmente hay gente que no sabe ni encender un ordenador. Entonces es un poco desligado de lo que es la realidad. Porque al fin y al cabo el libro de texto es el que pesa y el que lleva la voz cantante día a día y eso es muy difícil quitarlo.

E.: ¿Y equipo de música, CDs, libros?

E13: Equipo de música. Yo no utilizo libros de texto pero sí libros de consulta y además el centro dispone de una biblioteca que gracias a un proyecto que se llama Plan B, que es el plan de mejoras de bibliotecas escolares de Galicia, es una red de bibliotecas que está conectada por medio de la Xunta, a través de la Xunta, y que si presentas los proyectos de innovación te da muchos recursos, pues, informáticos y recursos para dotar la biblioteca y que sea realmente una mediateca, un recurso vivo de aprendizaje y no un sitio donde suelen estar ahí los libros almacenados y, entonces, en ese sentido la biblioteca funciona también como centro de recursos y de dotación. Y dentro de la biblioteca hay muchas dotación musical incluso hay partituras, todo tipo de soportes porque es bueno que los niños vean que tiene presencia también en la biblioteca y que algo se valora y que importa. Y, bueno, también eso utilizo la cadena con un ampli pequeño pero para mi lo más cómodo es utilizar el ordenador.

E.: ¿Tienes teclado?

E13: Tengo un teclado.

E.: ¿Lo utilizas?

E13: Puntualmente porque yo toco la flauta travesera y, entonces, casi todas las cosas que son así de asociación al movimiento, frases musicales, para trabajar cualidades del sonido y todo eso utilizo la flauta porque así me permite desplazarme con ellos en el espacio, cosas como marcar pulso, marcar tal... Y el teclado, sí puntualmente para que no sólo se reduzca a las canciones que ellos reconocen o actividades que yo haga con la flauta y que escuchen otros timbres. Entonces intento también hacerlo con otros instrumentos en la medida de lo que yo puedo, claro. Pero, bueno, otras cosas que uso por ejemplo pues en cuanto a medios y que me sirven para trabajar no sólo los contenidos de música sino contenidos más generales, no, como, por ejemplo, pues, la sociabilidad. Es el teatro. Dentro de música tiene una cabida muy grande porque, claro, es un medio que engloba realmente todo. Engloba movimiento, engloba...

E.: ¿Tienes formación en eso?

E13: Sí. De cursos pero más que nada inquietud propio. Y, entonces, pues se trabaja desde música con teatro negro, con teatro de sombras. Porque, eso, considero que es una actividad muy global y muy integradora de muchos contenidos que se pueden trabajar de música, pues, partiendo del teatro. Teatro con proyector y ahí el proyector como medio cobra, a lo mejor, otro sentido. Porque ya no es el proyector para poner una diapositiva, eso ya queda un poco obsoleto. Es en plan aprovecharlo para, a lo mejor, hacer teatro de sombras con marionetas que se ven proyectadas en un escenario grande o haciendo fondos para que los niños puedan interactuar en movimiento. Es un poco más como recurso teatral que ya como medio para aprendizaje de contenidos. Porque eso ya se sustituye, un poco, con la pizarra digital. Y bueno, otro tipo de

medios, no se... que me puedan venir a la mente... Cds por supuesto y DVDs, películas das menos, a lo mejor para algo puntual. Más que películas también mucho vídeos de YouTube. Porque no tengo yo que estar, cuando programo una actividad, no tengo que estar pensando "tengo que buscar dónde esta el concierto número tal..." No, pongo en YouTube un cacho, un trozo del concertino justo cuando está donde me interesa... Es muy asequible, claro.

E.: ¿Entonces, libro de texto no utilizas?

E13: No. Libro de texto ya digo que no por eso, por principios. Sólo una vez hace tres años que ya lo había solicitado la profesora anterior y tuve la mala suerte de tener que trabajar un poco con el libro de texto y no me gustó nada, la verdad. Me confirmé en mi teoría de que el libro de texto en música es un absurdo, porque no vas a enseñar música a través de un medio tan pobre. Porque la música es movimiento y la música se entiende a través de la experiencia. De experimentarla tú mismo. Sí que hay muchos profesores de música con los que hablo que sí que se escudan un poco en el libro de texto, pues un poco por inseguridad o por no probar cosas nuevas o más que nada por comodidad porque en el libro de texto simplemente te limitas a rellenar huecos y la negra, es un pulso. En vez de escribir la negra es un pulso, pues camina a pulso de negras. Entiendes, es una vivencia experimental que tiene que partir de ti, sobre todo conceptos tan abstractos como son los que hay en la música, que se tienen que concretizar a partir del cuerpo y a través de experiencias manipulativas. Entonces, un montón de recursos manipulativos en el aula y prescindir totalmente del libro de texto, un poco es tirarse a la piscina y eso, con conocimiento de otras pedagogías activas que están ya valoradísimas y que tienen un peso enorme, saber aprovecharlas. Y no acomodarse en el libro de texto. Pero ya te digo sí que hay un alto porcentaje de profesores de música que se apoltronan un poco en el libro de texto porque yo voy a cobrar igual a fin de mes y para mi es mucho más cómodo estar sentado en una mesa, página 53, completa las familias orquestales y estoy ahí pasando un rato que... realmente implicarte con los niños...

E.: ¿Alguna vez utilizas los medios escritos?

E13: Sí, puntualmente. Alguna ficha, sí porque eso... pero muy puntualmente. Casi todo se basa en la actividad. Otro tipo de medios, a lo mejor, manipulativos sí que pueden ser pues muchos como material de reciclaje, también utilizo, por ejemplo, pues si tengo que enseñar a los niños lo que es un fuerte y un piano, pues utilizo tapones de botellas, tapones grandes si es fuerte, tapones pequeños si es piano. Por ejemplo, otro tipo de cosas manipulativas pues se me ocurre con cartones de papel higiénico. Los pongo como si fuera un juego de bolos. Imagínate. El grande es el valor de negra y si pongo dos juntos pequeñitos son las corcheas. Entonces, están siempre aprendiendo de una manera lúdica. Ellos no son conscientes de que están ahí aprendiendo el concepto de negra y de corchea. Entonces, montón de materiales de reciclaje, de manipulativos con telas para expresión corporal y todo ese tipo cosas. Eso te permite, pues claro, experimentar un montón dentro de clase y también aprender de ellos. Porque ellos aportan también un montón de cosas. A lo mejor empiezas la clase pensando que vas a enseñar, no se, las partes del violín y

acaban ellos inventando una canción y yo aprovecho esa canción para hacer un baile y ese baile se convierte en que de repente vamos a hacer un acompañamiento con el material de Orff. Y también yo puedo aprovechar lo que ellos sugieren que muchas veces tenemos la idea preconcebida que somos nosotros ahí los que tenemos enseñar y, en realidad, no lo es. Y, por ejemplo, pues en cuanto a los objetivos que yo considero básicos para cada ciclo, básicamente es eso que aprendan disfrutando, que aprendan conceptos musicales sin que se den cuenta a través de metodologías lúdicas. Y que eso es lo bonito, que no se están dando cuenta de que están aprendiendo un montón de cosas porque son metodologías muy participativas, muy activas. Nada, yo doy música en todos los ciclos de educación primaria, desde los niños de tres años -tres, cuatro, cinco años que es la etapa de infantil- a primer ciclo de primaria, segundo y tercero. Entonces, tengo un espectro muy amplio, una visión muy amplia de lo que trabajar en cada ciclo. Pero más que nada trabajo los mismos contenidos pero adecuándolos al nivel de dificultad, básicamente. Pero eso viene dado también por la filosofía de trabajo que tengo que es muy abierta, muy espontánea, no.

E.: Entonces, ¿con la programación eres muy flexible?

E13: Muchísimo. Muchísimo pero hasta límites inabarcables, vamos. O sea, de hecho no se si no será hasta demasiado. Pero bueno, no se eso. Y, bueno, con los pequeñitos hago muchos juegos de movimiento, de canciones con gestos. Pues sí, una metodología que comentamos antes, la que utiliza Wuytack realmente. De sustitución de palabras por gestos, de canciones acumulativas que los niños se sienten muy cómodos y, eso, mucho basado en lo sensorial, en lo perceptivo. Y eso me da pie también, estoy con los niños desde infantil, que los vas educando ya un poco desde pequeñitos con vistas... es como una inversión a largo plazo. Yo lo veo así porque si ya desde pequeños trabajas con ellos con cierta calidad, por así decirlo, y te implicas bastante pues, bueno, luego se ven los resultados ya en primer ciclo se ve un dominio espacial enorme, se ve una concepción rítmica así enorme. No se, una integración de todos esos contenidos que poco a poco fueron masticando desde pequeñitos parece que fluye de otra manera después cuando trabajas con ellos. De hecho, cuando voy a otros centros y veo que trabajan con libro de texto o con otro tipo de metodologías más mecánicas, no, más académicas pues la verdad sí que notas que no tienen dominio práctico, por así decirlo. No saben casi cómo se coge una baqueta, no tienen ningún tipo de espontaneidad en ese sentido. Entonces, a ellos les da una libertad muy grande para hacer actividades de improvisación y de creación propia. Es lo que a mi me interesa. Claro, que parta de ellos. Que aprendan a aprender por ellos mismos. Les doy un poco las herramientas pero que ellos sean los que construyan realmente el aprendizaje. O sea que no les de tú todo hecho. Y después en primer ciclo sí ya se empieza con cosas más de práctica instrumental aunque en infantil sí que le vas presentando un poco los instrumentos para que eso, experimenten con ellos. Cómo se puede tocar, cómo no. En primer ciclo sí que utilizamos un poco más ya empiezo con el instrumental Orff. También sigo con las canciones con gestos, cuentos musicados -también me gusta utilizar mucho. A partir de cuentos de la biblioteca pues aprovechar y musicar un cuento

y, en vez de contarle con expresión oral normal, pues hacer una canción de eso. Y es otra manera también de fomentar el hábito lector. Y, después, en segundo ciclo ya empiezan con el aprendizaje de la flauta dulce porque ya requiere una técnica motriz, una destreza ya más, de motricidad fina ya más compleja. Hay profesores que empiezan con la flauta dulce en cuarto pero, por lo general, al final de tercer curso ya se empieza a iniciar un poco sobre todo para así la escala, las primeras notas aunque sólo se utilice la mano izquierda para no complicar mucho. Y, bueno, ese aprendizaje con flauta dulce dura hasta sexto. Ya se va introduciendo piezas con cánon, piezas con dos voces pero poco más. A lo mejor luego ya se empiezan a hacer pequeños conjuntos instrumentales aprovechando, pues, flauta, material Orff y percusión. Haces cosas más complejas. Pero realmente lo que te digo. Es eso, la misma filosofía de trabajo adaptando el nivel de complejidad a cada, a cada ciclo, normalmente. Y con respecto a la carrera, pues, realmente sí que no me sirvió de mucho porque -como te decía antes- en realidad está muy alejada de lo que es el día a día del aula. Y son clases muy teóricas, realmente es como una justificación sólo para conseguir el título. Aprendí mucho más en los dos o tres meses que estuve de prácticas en un centro, las prácticas obligatorias, que en los tres años de carreras que estuve estudiando cualquier asignatura, la verdad. Incluso las que son propias de mi especialidad.

E.: ¿Consideras que te aportaron recursos para el aula?

E13: No suficientes. No suficientes por no decir nulo, vamos. Pero, claro, después cuando te enfrentas realmente es el problema que tienes, que te desborda porque está tan desligado de lo que tú aprendiste, de lo que te hicieron ver que...

E.: ¿Consideras que te sirvió más la formación como música?

E13: Muchísimo. Me dio una libertad muy grande. ¡Pero no sabes hasta cuánto! Por eso, a lo mejor yo me atrevo a experimentar más y abrirme más a otro tipo de cosas y a no depender tanto de otras metodologías más clásicas. Yo creo que sí, que eso me ayudó muchísimo. El dominio, el poder yo elegir lo que quiero trabajar, cómo lo quiero trabajar y cuándo lo quiero trabajar a nivel de destrezas así de música pues, si yo quiero instrumentar una partitura lo hago yo.

E.: Entonces ¿crees que si no tuvieras la formación de conservatorio sería igual?

E13: No. Sería una visión muy reducida. Me dió muchas tablas para el trabajo por el hecho de eso que te digo, de que si quiero hacer una instrumentación de una canción no dependo de un libro de texto que ya me de todo hecho. Quiero decir, puedo hacer yo los acompañamientos porque tengo nociones mínimas de armonía, puedo sacar una melodía y transcribirla, puedo adaptar yo el trabajo. En ese sentido, sí. Lo que es en mi formación en conservatorio, pues también fue bastante... no tengo un recuerdo muy grato, la verdad. La verdad es que como acabé proponiéndome que tenía que acabarlo y punto. Porque cuando acabé el conservatorio no sabía que me iba a dedicar a la docencia, a ser maestra. Y siempre dices tú "pues ya que empecé en esto pues lo acabo y ya está. Y remato la faena, por así decirlo..." Pero, bueno, sí que es cierto que si yo hubiese dicho en su día que me iba a dedicar a la docencia como ya un poco tenía pensado, que los profesores -no me parece muy bien- esta concepción de que están perdiendo el tiempo

contigo y que estás llegando ya a un nivel de semi-profesionalidad, por así decirlo y que tú tienes que dedicarte a eso. Si yo les dijese a mis profesores de flauta o de cualquier otro tipo de asignatura que yo no tenía pensado al acabar la carrera dedicarme a ser música profesional o a dar conciertos por ahí, a ser solista, yo creo que hubiesen tirado la toalla conmigo y es una especie de así como de desprecio, de decir -ya no estás en nuestro barco.

E.: ¿Tú lo sentiste esto?

E13: Sí, un poco así. Sentí un poco clasicista, no se... que hay en los conservatorios. Pero bueno, ya te digo, al final se me plantó la oportunidad y, aunque, realmente la carrera de flauta no me aportara mucho...

Amigo: ¿Un poco sesgada? Es que la enseñanza es muy sesgada.

E13: Sí, justo. Más que nada eso. Pero luego sí que realmente me vi con muchas tablas porque, claro, es una formación muy exhaustiva y no es la formación que dan en magisterio. En magisterio hay mucha gente que sigue teniendo problemas con las cosas básicas como seguir el pulso, como reconocer frases... Quiero decir, entonces en ese sentido yo estaba años luz de cualquier otro estudiante de magisterio por ese sentido. Porque te da muchas tablas. En ese sentido, sí que me benefició. Porque yo puedo, un poco, currarme mis clases y hacer mis arreglos y sacar las melodías que a mí me da la gana y tener un mínimo dominio del instrumento y, en ese sentido, sí. Pero, bueno, en el otro que es formativo, técnico y de desarrollo personal y de autoestima deja mucho que desear. Totalmente. Pero al final me sirvió para dar clases. Y no transmitirles esos miedos y esas falsas expectativas a los niños. Por eso, a lo mejor, sí que quiero darle la vuelta a eso y convertir la experiencia musical en una experiencia que sea lo más cercano posible y lo más espontáneo posible y que ellos lo vean y lo valoren así. Realmente, lo único que pretendo es eso, que tengan encuentros positivos con la música. No soy mucho más ambiciosa que eso. Pero creo que es lo fundamental. Y lo que digo. Lo que carece la formación pues no sólo relacionado con los medios técnicos y de nuevas tecnologías...

E.: ¿Crees que tienes carencias en tu formación en las TIC?

E13: Bueno, también nos coincidió una época que aún se estaban generalizando, no estaban masificados... simplemente eran más que nada conceptos teóricos de lo que es la CPU... Claro, porque realmente no existía como recurso educativo en sí. Era como un medio más para el profesor, para aprender a cubrir tus actas, tus fichas, tus tal... que como medio de aprendizaje. Entonces, en ese sentido sí que tuvimos que buscarnos la vida un montón. Porque la gente que aún nos dio tiempo a subirnos al carro pero hay gente que claro, que...que lo ve tan, tan, tan, tan inaccesible que ya es imposible que se puedan adaptar. Y luego otras carencias de formación, las que digo, las propias de la formación musical. Que eso también te limita mucho y por eso hay gente que se respalda mucho en los libros de texto...

E.: Y para ir terminando ¿qué crees que te ha faltado en tu formación?

E13: Sobre todo recursos didácticos reales y funcionales. Sobre todo funcionales. Que te enseñan más que a ti, a los niños, cuál es la funcionalidad de lo que están aprendiendo. En ese sentido no

incidieron mucho. Por ejemplo, yo echaría de menos que nos enseñaran a trabajar por proyectos en magisterio que es una filosofía de trabajo pues muy abierta. No se, tiene que ver más con los procesos psicológicos que los niños desarrollan a la hora de aprender que más en eso, en almacenar contenidos que tú le vas dando. Un poco nos enseñaron a tener esa figura de profesor como mediador. Hay que desprenderse un poco de ese ego de profesor y de decir, pues “yo estoy aquí para ser eso, el que está en el medio de este fenómeno que está pasando entre el aprendizaje y el alumno”. Y en eso, hay unas carencias enormes. No se si ahora avanzaron un poco pero cuando yo estudié no había ningún tipo de trabajo por proyectos, de dinámicas de grupo. No nos enseñaron nada a trabajar con dinámicas de grupos, pues con cualquier tipo de proyectos de investigación documental, por ejemplo. También lo echo mucho de menos. Así que ahora, un poco, estos últimos tipos de trabajos que se están realizando en muchas partes, sí que te gustaría haber tenido ese tipo de formación. Porque ahora tienes que ir a caballo queriendo aprender un montón de cosas que eran tan desconocidas que hasta un poco te da vergüenza. ¡Cómo puedes ser maestra y no conocer este tipo de cosas tan básicas! ¿Por qué? Porque estuvieron embotellados ahí con temarios y con cosas que realmente no tienen funcionalidad para tu práctica diaria. Y sí que echo de menos eso, trabajo por proyectos, por aprender a que tú no eres el centro de la enseñanza, no. Que eres un simple mediador...Memorizo, memorizo, memorizo y, al final, eso no me sirve para desenvolverme en la vida. Un poco es eso, aprender que los niños se tienen que manejar en la vida y no es almacenar contenidos como nos contaron ni conocer muchas cosas. ¿Al fin y al cabo quién decide qué es lo que hay que aprender y lo que no hay que aprender? O sea, realmente tú facilitas que el niño desarrolle ciertas estructuras de aprendizaje y lógicas, de razonamiento lógico y realmente lo importante es lo que pasa ahí dentro. Y cómo llega a esas conclusiones. Y cómo aprende a seccionar información, a valorarla. A hacerlo a él participe porque es el verdadero protagonista en sí. Y en magisterio está todo enfocado a la formación del maestro, el maestro, el maestro... un cargo de responsabilidad demasiado grande que al final no es así. Tú eres el mediador, sólo. Aprender a trabajar por proyectos. Cambia la filosofía de educación totalmente. Yo creo que eso sí va a tardar en implantarse porque requiere de un cambio muy profundo en la estructura del currículum ya en sí. No es sólo que yo haga un trabajo por proyectos con los niños. Se tiene que convertir en la normalidad. En lo general. Son trabajos más así relacionados con la filosofía constructivista. Y, un poco decía una pedagoga que a mi me encanta que se llama Ana Teberosky que a partir de eso, de trabajar tantos contenidos en la escuela que realmente la escuela estaba perdiendo el sentido común. Que a través de tantos ejercicios escolares al final estás perdiendo el vínculo con el sentido común y con la realidad ¿no? que es de lo que se trata. Y de abrir el aprendizaje, no encerrarlo dentro de los muros de la escuela, de abrirlo a las posibilidades que te da de aprendizaje fuera que realmente es dónde tú luego te vas a tener que valer. Y, claro, a lo mejor eso te lo dicen de pasada como teoría, como apunte, como que venga -apréndete esto pero no lo apliques- y, entonces, al final te pasan desapercibidas un montón

de cosas que ahora realmente sí que valoraría haber profundizado eso y que me hubieran abierto los ojos, a lo mejor, en ese momento. Pero, bueno, nunca es tarde...

E.: ¿Quieres agregar algo más?

E13: No, no se... Básicamente, eso. ¿Dificultades? Pues eso, las propias de las nuevas tecnologías pero las propias también de las limitaciones de formación del profesorado. Un poco eso.

E.: Para terminar, y aunque más o menos lo comentaste, ¿qué papel le darías a las TIC? Porque tú dijiste que vas a lo práctico.

E13: Sí... porque eso. Por circunstancias y porque la especialidad de música así lo requiere. Porque es así. Pero también valoro muchísimo la... como complemento. Sobre todo, porque eso: o te mueves o caducas, o te adaptas a lo que viene y hay que formar a los niños en ese sentido. Sí que, a lo mejor, en mis clases pues no utilizo todo lo que debería, una por la carencia de medios y otra pues porque... yo sólo doy con cada curso una sesión semanal. ¡Es tan limitado! Puntualmente cuando preparo esas clases con la pizarra digital o vamos a la sala de ordenadores a buscar información sobre lo que sea, sobre autores, sobre músicos, sobre formaciones, tipos de bandas, lo que sea, pues tengo que planificarlo mucho para sacar el máximo partido porque entre que desplazas a todo el alumnado, vas a la sala de informática...

E.: Es mucho trabajo.

E13: Sí, es mucho. Entonces, tienes que tratar de utilizarlo al máximo. A lo mejor no lo utilizo tanto como quisiera pues por eso, por esos impedimentos tanto horarios como de materiales. Luego vas, no te funcionan los ordenadores, ya te desmoralizas, bueno pues nos vamos... Entonces a mucha gente, sí que es cierto, que se le quitan las ganas de utilizarlo aunque sepa hacerlo. Sí que hay páginas muy buenas de recursos aplicados a la música y hay que saber buscar un poco y aprovechar. Como complemento, ya te digo. Y nada...

E.: ¡No tenés problemas de disciplina por lo que veo!

E13: No, mis clases son unas clases muy agradecidas en ese sentido. Más que de disciplina, claro, porque son clases muy activas y eso da pie a que los niños se emocionen y hay que educarlos, hay que saber trabajar en grupo, saber respetar las producciones artísticas de otros y ese tipo de cosas cuestan pero por eso te digo que a mi me gusta, un poco, trabajar desde pequeñitos este tipo de cosas porque esto es como una inversión, o sea después esas cosas ya vienen rodadas. Y asientas ya unas bases de trabajo. Los niños también se tienen que acostumbrar a ese tipo de trabajo, porque es un trabajo muy cansado en ese sentido. Son muy activas y como ellos se desmadren porque hay que bailar, hay que moverse, hay que no se que, eso también da pie a que aún más cansadas. Pero de disciplina, ninguna por que claro, ellos lo ven como un juego. Es lo que verdaderamente me gusta que ellos lo ven como un juego y no lo ven como una imposición. También es muy cómodo trabajar porque es muy agradecido para ellos, sobre todo les cambia un poco lo que es la rutina del resto de las aulas. En ese sentido sí que me encanta trabajar como especialista.

E.: Muy bien. ¡Muchas gracias!

E13: De nada.

